

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE ECONOMÍA Y RELACIONES INTERNACIONALES
PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS DEL DESARROLLO GLOBAL



**RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y SERVICIO SOCIAL EN
UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES DEL NOROESTE DE MÉXICO**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN ESTUDIOS DEL DESARROLLO GLOBAL**

**PRESENTA:
MARÍA CONCEPCIÓN ORTIZ AGUILAR**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA DE LOURDES CAMARENA OJINAGA**

**TIJUANA, BAJA CALIFORNIA, MÉXICO
NOVIEMBRE 2020**

DEDICATORIA

A mi esposo

Por subir esta montaña conmigo con amor y paciencia

A mi padre

Por enseñarme a no rendirme y hacer todo con y por amor

A mi madre

Por su amor incondicional, su ejemplo de entrega y fortaleza

A mis hermanos y cuñados

Por ser mis acompañantes y talentosos alentadores

A mis sobrinos

Por ser el vivo recordatorio de responsabilidad ante las nuevas generaciones

A mis amigas

Por su soporte y consejo

A Dios

Por mostrarme su propósito en este proyecto

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico recibido en este tiempo de formación y por su importante labor en el impulso de la ciencia en México.

A la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) por la oportunidad a acceder a un programa de reconocimiento internacional, a través de la Facultad de Economía y Relaciones Internacionales. Gracias al doctor Natanael Ramírez Angulo, director de dicha facultad, por su apertura a escuchar, apoyarme y motivarme como docente, así como en todas las fases de esta tesis. A la doctora Erika Chávez Nungaray, la doctora Martha Cecilia Jaramillo y la doctora Ana Bárbara Mungaray quienes estuvieron en este trayecto al frente de la coordinación de posgrado.

Doy gracias, con un profundo reconocimiento a mi tutora y maestra la doctora María de Lourdes Camarena Ojinaga, por compartir sus conocimientos y dirigir con paciencia esta tesis; así como por ser un ejemplo de pasión y sencillez a través de su vocación de docente e investigadora. Fue un honor conocerla y disfrutar de sus clases y charlas.

Asimismo agradezco a mis lectores y maestros, al doctor Santos López Leyva, quien me motivó a transitar de mi carácter activista al de investigadora, igualmente a vencer el miedo en temas de “economistas”; al doctor Alejandro Mungaray Lagarda, por ser un gran promotor de ideales humanos a través de la educación; así como a la doctora Brenda Imelda Boroel Cervantes y al doctor Juan Manuel Rodríguez Esteves por amablemente aceptar ser parte del sínodo y aportar sus valiosos comentarios a esta tesis.

También mi gratitud por el esfuerzo colaborativo con la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) que a través de la Dirección de Servicio Social y por medio del doctor Víctor Hugo Aguilar Gaxiola, me abrieron las puertas de la institución permitiendo el encuentro con sus estudiantes para un diálogo multidisciplinario. Agradezco el apoyo de los encargados de servicio social universitario de ambas universidades, por su apoyo y disposición en la convocatoria de estudiantes.

Doy gracias por la oportunidad de haber conocido a asociaciones civiles y liderazgos que sumaron a esta tesis, como es el caso de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamérica (URSULA), que ha hecho grandes aportaciones a la literatura de la Responsabilidad Social Universitaria. Especialmente a sus directores educativo y ejecutivo François Vallaes y Baltazar Ojea respectivamente, con quienes tuve la oportunidad de presentar los avances de esta tesis en Porto Alegre, Brasil (durante el 4to. Foro URSULA-Escuela doctoral) y me dieron “Norte” e inspiración.

Agradezco a mis compañeros de clase, a cada uno de los maestros del programa y los que fueron apareciendo en el camino, a los estudiantes con los que compartí mis primeros años de docencia con la clase de ética y protocolo internacional. Los llevo siempre conmigo.

En especial doy gracias a los estudiantes que participaron en esta investigación, darme a conocer sus experiencias fue como escuchar los latidos del corazón de la universidad.

RESUMEN

El presente trabajo estudia la responsabilidad social universitaria en las universidades públicas estatales del noroeste de México a través del servicio social universitario. La propuesta de este estudio es considerar la responsabilidad social universitaria, como una teoría y una práctica que propone una agenda global a las Instituciones de Educación Superior, para generar una nueva responsabilidad, una “social” que pueda responder por los problemas sistémicos del mundo globalizado y cuidar los efectos planetarios de la acción colectiva. El diseño metodológico fue multimétodo con énfasis cualitativo y se utilizó la encuesta como técnica cuantitativa. Los sujetos de investigación fueron estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma de Sinaloa que concluyeron su servicio social universitario entre 2019 e inicios de 2020. En total participaron 770 estudiantes. Este estudio revela que las universidades que participaron en la presente investigación, están limitadas a formar profesionistas a un nivel de compromiso social y no de desarrollo sostenible. Dichas universidades no están diseñando estrategias para cubrir la visión de ética global que propone la responsabilidad social universitaria. Por lo tanto, se requiere de estrategias que impulsen un desarrollo sostenible, así como la formación de ciudadanos socialmente responsables ante los retos del mundo actual.

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria, Servicio Social Universitario, Desarrollo Sostenible, Ética.

ABSTRACT

This research study analyzes how public state universities from northwestern Mexico enact university social responsibility through their social service programs. This study proposes to consider university social responsibility as a theory and practice that sets a global agenda in higher education institutions to generate a new responsibility, a social one, that may respond to the systemic problems of the globalized world and take care of the effects that collective action has on our planet. The methodology design for this study is multi-method, with a focus on qualitative analysis and the usage of a survey as a quantitative technique. The research subjects were students from the Autonomous University of Baja California and the Autonomous University of Sinaloa that concluded their university social service between 2019 and the first months of 2020. In total, 770 students participated in this study. This research shows that their universities are invested in educating professionals to reach a level of social commitment, but not a commitment with sustainable development. These universities are not designing strategies to motivate the global ethic vision that the university social responsibility should entail. Therefore, there is a need to design strategies by which universities can promote sustainable development and educate socially responsible citizens that can face today's world challenges.

Keywords: University Social Responsibility, University Social Service, Sustainable Development, Ethics

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	16
Planteamiento del problema	19
Preguntas de investigación	19
Objetivos de investigación	20
Justificación	21
Estructura de tesis	23
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL	24
1.1 El servicio social universitario en el mundo: una visión global	24
1.2 El proceso histórico del servicio social universitario en América Latina y el Caribe	27
1.2.1 Los congresos latinoamericanos de extensión universitaria: aportaciones a la evolución del concepto a través de la acción social.....	29
1.2.2 El servicio social mexicano ejemplo de modelo latinoamericano	32
1.2.3 El modelo del servicio social universitario en la región Latinoamericana: servicio social comunitario o aprendizaje-servicio.....	32
1.3 El servicio social universitario obligatorio en México	39
1.3.1 Los antecedentes del servicio social universitario	39
1.3.2 Periodos presidenciales y las legislaciones del servicio social universitario mexicano.....	40
1.3.3 El servicio social universitario en la historia económica del Estado mexicano del siglo XX al XXI	49
1.3.4 El servicio social desde los actores sociales: el caso de la UNAM	50
1.3.5 ANUIES y Comisión Interuniversitaria del Servicio Social (CISS): Pilares de la formación académica del servicio social en México	52
1.3.6 El contexto actual del servicio social universitario en México	54
1.3.7 Los efectos de la historia del servicio social universitario en México: sobre el debilitamiento del servicio social y el contexto nacional actual.....	56
1.4 El contexto del sistema educativo superior en México	57
1.4.1 Los estudiantes en el sistema de educación superior en México.....	58
1.4.2 Instituciones de Educación Superior y estudiantes universitarios en la región noroeste de México.....	60
1.5 Un panorama general del servicio social en las universidades de la región del noroeste de México.....	61
1.5.1 La Universidad Autónoma de Baja California y el servicio social universitario	62

1.5.1.1 El servicio social dentro del proceso formativo del estudiante universitario en la UABC	63
1.5.2 La Universidad Autónoma de Sinaloa y el servicio social universitario .	65
1.5.2.1 El servicio social dentro del proceso formativo del estudiante universitario en la UAS	67
1.6 Los egresados y titulados de la educación superior: Potenciales nacionales del servicio social universitario	71
1.7 El servicio social universitario en México desde el enfoque de la responsabilidad social universitaria.....	73
1.7.1 Valor curricular y formación del estudiante universitario	73
1.7.2 La vinculación universidad-sociedad y formación del estudiante en el servicio social	73
1.7.3 Respecto a la responsabilidad social del servicio social universitario en la gestión de la universidad	74
CAPÍTULO 2. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN EL DESARROLLO GLOBAL	76
2.1 El contexto del mundo actual: Los retos de la insostenibilidad global y la necesidad de una ética de responsabilidad en el siglo XXI.....	76
2.1.1 De la crisis de insostenibilidad social y del medioambiente al riesgo global: la irresponsabilidad organizada	77
2.1.2 La ética y la responsabilidad como respuesta a los desafíos de riesgo e insostenibilidad global	80
2.1.3 La ética y responsabilidad	80
2.2 La ética de la responsabilidad en la agenda global: fundamento del desarrollo sostenible	81
2.2.1 Breve antecedente de la ética de la responsabilidad.....	81
2.2.2 El desarrollo sostenible como fundamento de la responsabilidad social. 82	
2.2.3 La responsabilidad social y la ética 3D para el cumplimiento de los objetivos del Desarrollo Sostenible	85
2.3 La responsabilidad social en las organizaciones	86
2.3.1 El concepto de la responsabilidad social	87
2.3.2 Tipos de responsabilidades desde una ética 3D.....	88
2.4 La universidad en el contexto mundial.....	90
2.4.1 Universidades y matrícula estudiantil en el mundo, panorama estadístico 2018	90
2.4.2 La responsabilidad el mayor reto de la universidad ante el siglo XXI....	94
2.4.2.1 La relación actual de la universidad con la sociedad y la ciencia.....	96
2.5 La responsabilidad social universitaria.....	98

2.5.1 La responsabilidad social universitaria en el mundo	98
2.5.2 América Latina la cuna de la responsabilidad social universitaria como concepto, modelo y enfoque	101
2.6 El concepto y enfoque latinoamericano de la responsabilidad social universitaria	103
2.6.1 El modelo URSULA	105
2.6.1.1 Compromiso social universitario a responsabilidad social universitaria	106
2.6.1.2 Modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria.....	107
2.6.1.3 Los estudiantes en el modelo de la responsabilidad social universitaria	108
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	110
3.1 Enfoque multimétodo	110
3.2 Metodología cualitativa	113
3.3 Metodología cuantitativa	114
3.4 Características de los sujetos de investigación	114
3.5 Fases del diseño de la investigación	115
3.5.1 Fase 1. Entrevista enfocada	115
3.5.2 Fase 2. Grupos focales UABC-UAS	116
3.5.2.1 Logística de los grupos focales	116
3.5.2.2 El reclutamiento para los grupos focales	117
3.5.2.3 Sección metodológica de los grupos focales	121
3.5.3 Fase 3. Análisis cualitativo de contenido grupos focales	123
3.5.3.1 Software utilizado para el análisis de contenido.....	123
3.5.4 Fase 4. Elaboración y aplicación de cuestionario	123
3.5.4.1 Tamaño de la muestra:	124
3.5.4.2 Software utilizado para técnica de cuestionario	125
CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	126
4.1 Resultados cualitativos	126
4.2 Resultados cualitativos Universidad Autónoma de Baja California	129
4.2.1 Categoría actividades relacionadas con el servicio social Universidad Autónoma de Baja California	129
4.2.2 Categoría compromiso social Universidad Autónoma de Baja California	131

4.2.3	Categoría compromiso profesional Universidad Autónoma de Baja California	133
4.2.4	Categoría habilidades profesionales Universidad Autónoma de Baja California	136
4.2.5	Categoría habilidades personales Universidad Autónoma de Baja California	137
4.2.6	Descripción del diagrama analítico de categorías Universidad Autónoma de Baja California	140
4.2.7	Categoría valores Universidad Autónoma de Baja California	140
4.2.8	Categoría deficiencias del servicio social Universidad Autónoma de Baja California	141
4.3	Resultados cualitativos Universidad Autónoma de Sinaloa	144
4.3.1	Categoría actividades relacionadas con el servicio social Universidad Autónoma de Sinaloa.....	144
4.3.2	Categoría compromiso social Universidad Autónoma de Sinaloa	145
4.3.3	Categoría compromiso profesional Universidad Autónoma de Sinaloa	146
4.3.4	Categoría habilidades profesionales Universidad Autónoma de Sinaloa	148
4.3.5	Categoría habilidades personales Universidad Autónoma de Sinaloa ..	149
4.3.6	Descripción del diagrama de codificación axial 5 categorías Universidad Autónoma de Sinaloa.....	151
4.3.7	Categoría valores Universidad Autónoma de Sinaloa	151
4.3.8	Categoría de deficiencias del servicio social Universidad Autónoma de Sinaloa	153
4.4	Caracterización del perfil estudiantil según la percepción de la práctica del servicio social universitario.....	155
4.5	Resultados cuantitativos de ambas universidades	158
4.5.1	Datos generales	158
4.5.2	Categoría actividades universitarias	168
4.5.3	Categoría compromiso social	170
4.5.4	Categoría compromiso profesional.....	173
4.5.5	Categoría habilidades profesionales	177
4.5.6	Categoría habilidades personales.....	179
4.5.7	Categoría deficiencias del servicio social.....	181
4.5.8	Categoría valores	183
CONCLUSIONES		190
Tres propuestas de acción.....		192

REFERENCIAS	194
ANEXOS	208
Cuestionario dicotómico.....	208

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1 Establecimiento del servicio social universitario en el continente americano	26
Tabla 1.2 Condiciones del servicio social universitario en diez países de América Latina y el Caribe.....	35
Tabla 1.3 El aprendizaje-servicio en las universidades de América Latina y el Caribe	38
Tabla 1.4 Cronología de las instituciones públicas que regularon el servicio social en México 1972 a 2002	44
Tabla 1.5 Matrícula por tipo de educación superior, modalidad y tipo de sostenimiento en México ciclo escolar 2018-2019.....	59
Tabla 1.6 Matrícula estudiantil registrada 2018-2019 en la región noroeste	60
Tabla 1.7 Matrícula estudiantil en Baja California y Sinaloa 2018-2019	61
Tabla 1.8 Comparativo de normatividad del servicio social universitario en UABC y UAS	69
Tabla 1.9 Matrícula por tipo de estudio y sostenimiento del egresado y titulado universitario en México, 2018-2019.....	72
Tabla 1.10 Matrícula, egresados y titulados de educación superior por tipo de estudio, 2018-2019.....	72
Tabla 2.1 Ética 3D con los aportes de la responsabilidad social.....	86
Tabla 2.2 Tres responsabilidades humanas cardinales	89
Tabla 2.3 Matrícula universitaria en ALC, 2017.....	93
Tabla 3.1 Características en la metodología cualitativa	113
Tabla 3.2 Distribución de los jóvenes que participaron en grupos focales por universidad, según rango de edad	116
Tabla 3.3 Distribución de los jóvenes que participaron en grupos focales por universidad, según el género	117
Tabla 3.4 Distribución de facultades incluidas en el estudio por áreas de conocimiento según las (DES) en ambas universidades	118
Tabla 3.5 Distribución del número de jóvenes que participaron por universidad, ciudad y carrera	119
Tabla 3.6 Cuestionario meta por muestra.....	124
Tabla 3.7 Respuestas al cuestionario.....	125
Tabla 4.1 Categoría actividades relacionadas con el servicio social.....	126

Tabla 4.2 Compromiso social.....	126
Tabla 4.3 Compromiso profesional	127
Tabla 4.4 Habilidades profesionales.....	127
Tabla 4.5 Habilidades personales	127
Tabla 4.6 Categoría valores	128
Tabla 4.7 Deficiencias del servicio social universitario.....	128
Tabla 4.8 Categoría actividades relacionadas con el servicio social Universidad Autónoma de Baja California.....	129
Tabla 4.9 Categoría compromiso social Universidad Autónoma de Baja California	131
Tabla 4.10 Categoría compromiso profesional Universidad Autónoma de Baja California.....	133
Tabla 4.11 Categoría habilidades profesionales Universidad Autónoma de Baja California.....	136
Tabla 4.12 Categoría habilidades personales Universidad Autónoma de Baja California	137
Tabla 4.13 Categoría deficiencias del servicio social Universidad Autónoma de Baja California.....	141
Tabla 4.14 Categoría actividades relacionadas con el servicio social Universidad Autónoma de Sinaloa	144
Tabla 4.15 Categoría compromiso social Universidad Autónoma de Sinaloa	145
Tabla 4.16 Categoría compromiso profesional Universidad Autónoma de Sinaloa ..	146
Tabla 4.17 Categoría habilidades profesionales Universidad Autónoma de Sinaloa.	148
Tabla 4.18 Categoría habilidades personales Universidad Autónoma de Sinaloa	149
Tabla 4.19 Categoría de deficiencias del servicio social Universidad Autónoma de Sinaloa	153
Tabla 4.20 Perfil joven comprometido socialmente.....	155
Tabla 4.21 Perfil joven apoyo administrativo	156
Tabla 4.22 Perfil joven crítico inconforme con su servicio social universitario	156
Tabla 4.23 Número de facultades y carreras consideradas en el estudio Universidad Autónoma de Baja California.....	161
Tabla 4.24 Distribución de facultades y carreras por ciudad y área de conocimiento Universidad Autónoma de Baja California	161
Tabla 4.25 Número de facultades y carreras consideradas en el estudio Universidad Autónoma de Sinaloa	164
Tabla 4.26 Distribución de facultades y carreras por ciudad y área de conocimiento Universidad Autónoma de Sinaloa.....	165
Tabla 4.27 Valores humanos identificados por los estudiantes al realizar su servicio social Universidad Autónoma de Baja California	184

Tabla 4.28 Valores humanos identificados por los estudiantes al realizar su servicio social Universidad Autónoma de Sinaloa.....	185
Tabla 4.29 Identificación de aportaciones de los estudiantes a la comunidad realizar su servicio social Universidad Autónoma de Baja California	186
Tabla 4.30 Identificación de aportaciones de los estudiantes a la comunidad realizar su servicio social Universidad Autónoma de Sinaloa	187
Tabla 4.31 Problemática más urgente en México según estudiantes Universidad Autónoma de Baja California.....	188
Tabla 4.32 Problemática más urgente en México según los estudiantes Universidad Autónoma de Sinaloa	189

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Cuadrante del aprendizaje y el servicio	34
Figura 1.2 Nivel educativo terciario % en adultos, por países miembros de la OCDE 2019	58
Figura 1.3 Esquema de la organización del proceso formativo en la UABC.....	63
Figura 2.1 Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, ONU	84
Figura 2.2 Las tres dimensiones de la ética	85
Figura 2.3 Los cuatro tipos de impactos de las instituciones de educación superior .	103
Figura 2.4 Tipos de impactos universitario, algunos ejemplos	104
Figura 2.5 Modelo de Responsabilización	105
Figura 2.6 Las 12 metas RSU del Modelo URSULA	107
Figura 2.7 Niveles de responsabilidad social (internos y externos) y grupos de interés de la universidad.....	108
Figura 2.8 Actores de responsabilidad social universitaria	109
Figura 3.1 Tipología básica del método de investigación	112
Figura 3.2 Modalidad multimétodo	113
Figura 3.3 Diseño de la investigación	115
Figura 3.4 Clasificación de facultades por Dependencias de Educación Superior (DES) UABC	120
Figura 3.5 Clasificación de facultades por Dependencias de Educación Superior (DES) UAS	120
Figura 3.6 Distribución de grupos focales por ciudad, UABC.....	122
Figura 3.7 Distribución de grupos focales por ciudad, UAS.....	122
Figura 4.1 Significado que los estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California le dan a la Responsabilidad Social Universitaria	135
Figura 4.2 Diagrama analítico, codificación axial de 5 categorías, Universidad Autónoma de Baja California.....	139

Figura 4.3 Nube de palabras de la categoría valores, Universidad Autónoma de Baja California	140
Figura 4.4 Deficiencias del Servicio Social de la Universidad Autónoma de Baja California, según sus estudiantes.....	143
Figura 4.5 Significado que los estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa le dan a la Responsabilidad Social Universitaria y las actividades con las que la relacionan	147
Figura 4.6 Diagrama analítico, codificación axial de 5 categorías, Universidad Autónoma de Sinaloa	150
Figura 4.7 Nube de palabras de la categoría valores, Universidad Autónoma de Sinaloa	152
Figura 4.8 Deficiencias del Servicio Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, según sus estudiantes	154

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1.1 Representación de matrícula universitaria en México por tipo de sostenimiento, 2018-2019.....	59
Gráfica 2.1 Distribución porcentual de la matrícula universitaria en el mundo, 2018.	92
Gráfica 4.1 Distribución porcentual de participantes según género ambas universidades	158
Gráfica 4.2 Rango de edad de los estudiantes en ambas universidades	158
Gráfica 4.3 Semestre en que se concluyó el servicio social	159
Gráfica 4.4. Distribución porcentual de la ubicación donde se realizó el servicio social	159
Gráfica 4.5 Distribución porcentual de cuestionarios contestados por campus Universidad Autónoma de Baja California	160
Gráfica 4.6 Distribución porcentual de cuestionarios contestados por unidades regionales, Universidad Autónoma de Sinaloa	160
Gráfica 4.7 Distribución porcentual de participantes por áreas de conocimiento Universidad Autónoma de Baja California	164
Gráfica 4.8 Distribución porcentual de participantes por áreas de conocimiento Universidad Autónoma de Sinaloa	167
Gráfica 4.9 Porcentaje de estudiantes por área de conocimiento en ambas universidades	167
Gráfica 4.10 Voluntariado antes de entrar a la universidad y de realizar servicio social	168
Gráfica 4.11 Actividades académicas que motivaron prácticas solidarias hacia la sociedad	169
Gráfica 4.12 La motivación del servicio social hacia actividades sociales	169
Gráfica 4.13 Actividades administrativas y de oficina durante el servicio social.....	170

Gráfica 4.14 Colaboración en la resolución de problemáticas sociales a través del servicio social	170
Gráfica 4.15 Contacto con comunidades vulnerables a través del servicio social	171
Gráfica 4.16 Reflexión sobre diferentes realidades sociales a través del servicio social	171
Gráfica 4.17 Servicio social universitario como retribución a la sociedad	172
Gráfica 4.18 Las universidades contribuyen a la sociedad a través del servicio social	172
Gráfica 4.19 A través del servicio social se contribuye a la sociedad.....	173
Gráfica 4.20 El servicio social influye en un compromiso profesional.....	173
Gráfica 4.21 La prestación del servicio social incrementa la pertenencia a la universidad	174
Gráfica 4.22 Importancia del cumplimiento del servicio social en todas las carreras	174
Gráfica 4.23 Formación académica de estudiantes sobre Responsabilidad Social	175
Gráfica 4.24 Se conocen algunas acciones de Responsabilidad Social Universitaria	175
Gráfica 4.25 Distribución porcentual de acciones de Responsabilidad Social Universitaria, Universidad Autónoma de Baja California	176
Gráfica 4.26 Distribución porcentual de acciones de Responsabilidad Social Universitaria, Universidad Autónoma de Sinaloa	176
Gráfica 4.27 Desarrollo de nuevas habilidades profesionales en el servicio social ...	177
Gráfica 4.28 Hubo colaboración multidisciplinaria en el servicio social.....	177
Gráfica 4.29 El servicio social puede convertirse en una oportunidad de trabajo.....	178
Gráfica 4.30 El servicio social se percibe como ensayo de vida profesional.....	178
Gráfica 4.31 Se recibió formación en valores en el servicio social.....	179
Gráfica 4.32 En la unidad receptora se ofrecieron asesorías que motivaron la práctica servicio social	179
Gráfica 4.33 El servicio social desarrolla habilidades sociales	180
Gráfica 4.34 El servicio social desarrolla nuevas habilidades emocionales al enfrentarse a situaciones complejas	180
Gráfica 4.35 Se considera que son excesivas las actividades asignadas durante el servicio social	181
Gráfica 4.36 El tiempo asignado para realizar el servicio social es adecuado	181
Gráfica 4.37 Se percibieron actitudes de falta de ética de supervisores y/o compañeros en el servicio social.....	182
Gráfica 4.38 Percepción de riesgo al realizar el servicio social	182
Gráfica 4.39 Se aprecia que las actividades de servicio social en las unidades receptoras están encaminadas a la disminución de sus costos	183

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la globalización, en sus múltiples escenarios —según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)—, la educación superior no sólo debe proveer de competencias sólidas al mundo presente y futuro, sino contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (UNESCO, 2009).

Las universidades son actores principales en un esquema de gobernanza cooperativa —dentro de la sociedad global y del conocimiento— puesto que la Organización de las Naciones Unidas (2019) establece políticas públicas internacionales que las incorporan en la agenda 2030 de los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible. En el objetivo 16 señala que se deben promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas centrándose en la promoción de un acceso universal a la justicia y la construcción de instituciones responsables y eficaces en todos los niveles.

En el mundo las instituciones de educación superior y/o universidades pueden ser catalogadas de la siguiente manera: por su sostenimiento ya sea público o privado; por sus fines académicos como universidades de enseñanza, universidades de investigación y universidades de profesión (Lomotey, 2017); o bien, de acuerdo con los criterios de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO. En consecuencia, es complejo determinar el número de estas organizaciones en el mundo. De hecho, Sowter (2018) menciona que, si fuera posible determinar el número global exacto de instituciones de educación superior, lo más probable es que supere las 40 000. No obstante, el autor afirma que esencialmente, con un 100% de confianza, existen, al menos 26 000 instituciones de educación superior en el mundo. En cuanto a la matrícula estudiantil en el mundo, en 2018 la UNESCO (2018), registró una estimación de 223 671 873 estudiantes universitarios.

La base de datos de la UNESCO identifica nueve regiones a nivel global para el estudio de los contextos e indicadores educativos. En este caso, en 2018 la región de América Latina y el Caribe (ALC) registró a 27 966 448 estudiantes universitarios, 12.5% de la matrícula a nivel mundial, ubicándola en el cuarto lugar del mundo. En cuanto a la cantidad de las IES, la III Conferencia Regional de Educación Superior para América

Latina y el Caribe señala que el último dato es de 2014 donde, en la práctica, existen alrededor de 11 mil instituciones de educación superior. Actualmente, el 60% de la matrícula de educación superior está concentrada en tres países: Brasil (30.58%), México (15.80%) y Argentina (11.20%).

En cuanto al servicio social universitario (SSU), la UNESCO (1984) afirma que el fenómeno y este tipo de experiencias se han venido extendiendo en todo el mundo y, en particular, en los países con mayores necesidades de desarrollo, en este caso regiones de América Latina y el Caribe. De los que seis países que concentran el 80% de la matrícula en la región de América Latina y el Caribe; México y Perú destacan que es obligatorio la realización del SSU para la obtención del título profesional para estudiantes de toda carrera universitaria y en cualquier IES, ya sea pública y/o privada. En los demás países aplican diversos criterios ya sean voluntarios y/o sólo algunas carreras.

Con respecto a México, el sistema de educación superior, con 13 subsistemas, es altamente complejo y diverso. De hecho, el reconocimiento de distintos subsistemas — por tipo de sostenimiento, de servicio y perfil académico— muestra la complejidad de la educación superior en México (Mendoza J. , 2018). En este caso, las instituciones públicas de educación superior representan menos de un tercio (26%) de las 4 042 instituciones del país; pero atienden al 70.3% del total de estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2019). El periodo escolar 2018-2019 registró una matrícula de 4 344 133 estudiantes universitarios según la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior (2019). De manera paralela, según la ANUIES (2019), el ciclo escolar 2018-2019 registró la cantidad de 677 366 egresados, mientras que, en la cantidad de titulados fueron 507 349, es decir 74.90 % realizó su servicio social universitario.

La región noroeste de México comprende los estados de Baja California, Baja California Sur, Sonora, Chihuahua, Sinaloa y Durango; sin embargo, tanto la ANUIES (2019) como la Dirección General de Educación Superior Universitaria DEGESU (2019), por cuestiones operativas, han dividido al país en seis Consejos Regionales, equivalentes al mismo número de regiones: noroeste, noreste, centro-occidente, metropolitana, centro-sur y sur-sureste. Ambas declaran que, para estos fines, la región noroeste de México está conformada por Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora.

Cabe señalar, en esta región existen 339 IES entre públicas y privadas; la matrícula registrada durante el ciclo escolar 2018-2019 es de 546 213 estudiantes. Con respecto a las IES públicas, éstas representan el 33% y en promedio contienen el 81% de la matrícula estudiantil. De manera paralela, el ciclo escolar 2018-2019 registra 546 213 estudiantes matriculados donde la cantidad de egresados son 83 029 en contraste con 64 554 titulados que representan el 77.48% que cumplieron su servicio social universitario.

En referencia a los estados de Baja California y Sinaloa, donde se encuentran las universidades del presente estudio, la primera registra una matrícula total de 131 203 estudiantes y la segunda 148 601 estudiantes. En cuanto a las universidades públicas con mayor matrícula estudiantil en la región noroeste es posible identificar en el Anuario estadístico de la ANUIES 2018-2019 a dos; la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) con 81 283 estudiantes, de los cuales 12 359 están en modalidad no escolarizada (15.20%), y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) con 62 865 estudiantes. Por lo que, cada universidad tiene en porcentaje de cobertura de la matrícula total en su estado la UAS con el 54.7% — se suma el Técnico Superior Universitario— y la UABC con el 48% —correspondiente a licenciatura universitaria y tecnológica—. Cabe señalar que, en cuanto a quienes cursan estudios de licenciatura en una institución de educación superior pública, la UABC capta el 70.20% de los 89 444 estudiantes mientras que la UAS, el 61.6% de los 132 899 estudiantes. En este sentido, los sujetos de estudio de esta investigación son los estudiantes universitarios—que han realizado su Servicio Social Universitario-, en específico matriculados en las universidades de la región noroeste de México, antes mencionadas, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

La presente investigación considera a la teoría de la Responsabilidad Social Universitaria, como corriente latinoamericana en la aportación a la agenda global de las Instituciones de Educación Superior (IES), como marco de reflexión sobre el ejercicio del servicio social universitario desde el punto de vista del estudiante. Sin duda, la universidad tiene un impacto directo sobre la formación de los jóvenes y profesionales, la manera de entender e interpretar el mundo y comportarse en él, y en la valoración de ciertas cosas en su vida. Asimismo, influye, sobre la deontología profesional, orienta la definición de la ética en cada disciplina y su rol social (Vallaey F., 2007). Por ello, analizar las experiencias del servicio social en los estudiantes permite explorar a detalle estos puntos de gestión que la propia responsabilidad social universitaria expone para

dar respuestas a las demandas de un mundo que requiere, cada vez más y de manera sostenible, la formación ciudadana y profesional responsable.

Planteamiento del problema

El presente trabajo plantea que la responsabilidad social universitaria en las universidades públicas estatales, a través del servicio social universitario, está limitada a formar profesionistas a un nivel de compromiso social y no de desarrollo sostenible. Es decir, las universidades no asumen la responsabilidad social en el desarrollo sostenido y sostenible, para formar profesionales con un enfoque de desarrollo social.

Algunos autores como Escalante, Jiménez, y Caso (2018); señalan la necesidad y urgencia, de rescatar el servicio social universitario, recuperarlo como una institución promotora de desarrollo económico y social del país (Mungaray, Ocegueda, & Sánchez, 2002) o posicionarlo como portador de credibilidad ante las crisis de legitimidad social que enfrentan las universidades al mantenerse alejadas de los problemas y necesidades que enfrenta la sociedad (Aguirre, Rodríguez, & Caso, 2016; Ledezma, Mungaray, & Ocegueda, 2008). Es preciso reconocer que cualquiera de estas condiciones la respuesta insatisfactoria de las universidades al entorno externo (local, nacional, global) es una consecuencia de su diseño, no una falta de comprensión de la voluntad (Miclea, 2017).

El servicio social universitario entonces, no debería solamente ser una práctica de compromiso social o una acción solidaria de promover valores institucionales hacia la sociedad, pues esta idea moral parece cada vez más tener fecha de vencimiento ante los problemas del mundo actual y las crisis de insostenibilidad global. El mundo demanda cada vez más que las organizaciones —como las universidades— asuman la responsabilidad social de sus actos e impactos. Por lo tanto, no es utópico pensar que el principal pilar de un desarrollo sostenido y sostenible sea la formación de los profesionales con un enfoque de desarrollo social (Vallaey F., 2007).

Preguntas de investigación

- ¿Cómo se relaciona la responsabilidad social universitaria con el servicio social desde las experiencias del estudiante universitario?

- ¿Cuáles son los elementos de la práctica del servicio social según el punto de vista de estudiantes en la región noroeste de México?
- ¿Existen diferencias entre la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma de Sinaloa respecto a los elementos del servicio social y de responsabilidad social universitaria?

Objetivos de investigación

Objetivo general (Sección cualitativa)

- Describir las categorías de la práctica del servicio y la responsabilidad social universitaria, según el punto de vista de los estudiantes de dos universidades del noroeste de México

Objetivos específicos (Sección cualitativa)

- Identificar los elementos del servicio y la responsabilidad social universitaria desde las perspectivas de los estudiantes.
- Categorizar los elementos del servicio social y la responsabilidad social universitaria de cada universidad desde las perspectivas de los estudiantes.
- Relacionar los elementos del servicio social y la responsabilidad social universitaria de cada universidad desde las perspectivas de los estudiantes.

Objetivo general (Sección cuantitativa)

- Comparar las categorías del servicio social universitario entre la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Objetivos específicos (Sección cuantitativa)

- Describir las categorías del servicio social universitario entre la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma de Sinaloa
- Caracterizar los elementos del servicio social universitario de la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma de Sinaloa

La propuesta metodológica de este trabajo fue a través de un diseño multimétodo con enfoque cualitativo y el uso de técnicas cuantitativas como información adicional. Para

la parte cualitativa se contó con un grupo de 57 estudiantes que representaron a 33 facultades y 57 carreras. Se desarrollaron 8 grupos focales en dos universidades (4 en la UABC y 4 en la UAS). Referente a la aplicación de un cuestionario, el número de estudiantes que participaron fueron 713 jóvenes universitarios de 62 facultades y 113 carreras, mismos que concluyeron su servicio social entre 2019 e inicios de 2020. En total participaron 770 estudiantes de 7 áreas del conocimiento.

Justificación

En el caso de México, la obligatoriedad de un servicio social para la obtención del título universitario/profesional presenta una gran oportunidad para hacer cumplir las demandas de un mundo cada vez más global y a la vez insostenible por la crisis ecológica (contaminación, pérdida de biodiversidad, cambio climático, etcétera), la crisis social (pobreza extrema, desigualdad, hambre, falta de acceso al agua potable, etcétera) y ahora la crisis sanitaria por COVID-19; pero es preciso reconocerlo a través de un modelo de Responsabilidad Social Universitaria que trascienda al modelo tradicional de compromiso social y reconozca su transversalidad e integralidad en las universidades, dejando de ser un órgano universitario, y convirtiéndose en “el sistema inmunológico” de la misma universidad (Vallaes F., 2020).

El servicio social universitario mexicano requiere ser recontextualizado y dar nuevas definiciones según su práctica ante las necesidades del mundo globalizado a través de la responsabilidad social universitaria de las IES; esto quiere decir, considerar en su política a todas las funciones sustantivas (gestión, formación, cognición, vinculación) comprometiendo a toda la comunidad universitaria y no solamente a la extensión; reconociendo que las universidades son co-culpables de los problemas sociales y ambientales globales (Vallaes F., 2020).

El enfoque de la RSU demanda que las IES desarrollen una nueva visión que integre de manera transversal e inclusiva un enfoque más allá del tradicional extensionismo; en otras palabras, la función social de la universidad ya no sólo es formar a estudiantes hacia la virtud moral, o hacia la justicia social, sino que ahora está en juego, por el mismo proceso de globalización la sostenibilidad planetaria. En este contexto, la formación de los estudiantes del siglo XXI requiere alianzas estratégicas, para

desarrollar una inteligencia colaborativa, que de acuerdo con Vallaey (2019), ésta significa que diversos actores -ciudadanos, científicos, estudiantes, docentes, personas reflexivas- de la misma sociedad del conocimiento son interdependientes, necesarios y se reúnen para producir un conocimiento que no se podría desarrollar de manera individual; por ello la formación en RSU es inteligencia colaborativa.

En este contexto, desde la mirada de RSU el desafío social de la educación superior es incentivar la formación universitaria sostenible para transitar desde el paradigma de la empleabilidad, dentro de la economía destructiva actual, al paradigma de la innovación socialmente responsable (Schwalb, Priolé, & Vallaey, 2019). Por ello, una vez más resalta la experiencia del servicio social universitario, pues para la mayoría de los estudiantes ésta es la primera práctica social que realizan en su vida a través de la universidad. Es así como, a fin de pasar de una concepción moralista del servicio social universitario, desde la idea de compromiso, hacia un ejercicio de ética aplicada que conlleve a la reflexión de sus participantes que rediseñe quizá una nueva moral, pues la ética es el nombre que recibe la moral que se está forjando, mientras se busca (Droit, 2010) y para ello el concepto de responsabilidad social es trascendental, pues este impulsa y orienta al desarrollo global.

En este sentido, es pertinente escuchar a los estudiantes sobre su experiencia del servicio social universitario y dar voz sobre lo que significa para ellos tal práctica -ya que son la razón de ser de las universidades-. Los estudiantes son los actores naturales que pueden aportar al debate ético de la práctica, pues al identificar significados, compartir y reflexionar sobre sus experiencias permite ampliar una perspectiva más humanista al servicio social universitario (Cano C., 2004).

Realizar esta investigación fue importante ya que la responsabilidad social universitaria, entendida como una política de gestión de la ética fundamental, plantea que el desarrollo de innovación debe ser socialmente responsable. Identificar cómo las universidades públicas estatales, a través del servicio social están formando profesionistas es relevante ya que, la visión actual es que éste es sólo un compromiso social y no un instrumento de responsabilidad social universitaria.

Hasta el momento no se han realizado estudios que identifiquen a la práctica del servicio social desde una visión global y de responsabilidad social en atención de conocer desde el dialogo multidisciplinario la experiencia y visión de los estudiantes universitarios en cuanto a su servicio social.

Estructura de tesis

Esta tesis contiene cinco capítulos. El primer capítulo presenta las características, definiciones, marco histórico de la práctica del servicio social universitario en su contexto global, nacional, regional y por cada universidad del presente estudio. Asimismo, identifica la relevancia del estudiante en dicha práctica y su responsabilidad.

El segundo capítulo expone el contexto actual de las universidades ante los nuevos retos de la globalización en el siglo XXI. Es decir, en este apartado es posible observar como las Instituciones de Educación Superior en el mundo asumen sus compromisos y/o responsabilidades ante las problemáticas del mundo actual. Para ello, se exploran los conceptos y definiciones de la responsabilidad social, así como la ética en 3D, el pensamiento complejo y la aportación filosófica de una teoría latinoamericana de la Responsabilidad Social Universitaria.

El tercer capítulo presenta la metodología, desde una perspectiva multimétodo en el cual se parte del enfoque cualitativo empleando grupos focales y la adición de una técnica cuantitativa a través de la aplicación de un cuestionario.

El cuarto capítulo muestra los hallazgos. En esta sección del trabajo se presenta la información obtenida del análisis cualitativo y los resultados de la aplicación de la encuesta.

Finalmente, se exponen las conclusiones, reflexiones y recomendaciones de la investigación, las referencias bibliográficas y un apartado de anexos.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

1.1 El servicio social universitario en el mundo: una visión global

En la actualidad, el servicio social universitario es reconocido por diversos organismos y organizaciones internacionales como un instrumento de innovación en la educación superior. Lo anterior debido a que se trata de un elemento formativo que acerca a los estudiantes a las realidades sociales de sus comunidades y al mismo tiempo motivarlos a transformarla. Además, para la educación superior promueve una mejor integración a la sociedad. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1984) la experiencia del servicio social universitario se aplica en todo el mundo y se ha posicionado como un instrumento de enseñanza en las Instituciones de Educación Superior (IES) en cada país ya sea aplicando un modelo obligatorio o voluntario.

Desde una visión global, el estudio del servicio social universitario tiene su primer antecedente en la resolución 1.181, punto 4, de la UNESCO, el 30 noviembre de 1976, en su reunión general No. 19^a realizada en Nairobi Kenia, se emite una Acta de Conferencia¹ en la que declara la importancia de reunir información, difundir y facilitar un intercambio directo de experiencias en las actividades de “estudio y servicio” en la enseñanza superior en los estados miembros (UNESCO, 1977, pág. 31). A partir de entonces, la UNESCO ha participado cada vez más en el examen de todo lo que se vincula a los programas de servicio social universitario (UNESCO, 1984).

El resultado de la resolución de 1976 es la publicación de un estudio llamado “El servicio social universitario: un instrumento de innovación superior (1984)”, el cual se divide en dos apartados: a) Introducción, problemas, tendencias y perspectivas al tema y b) Estudios monográficos de 21 países, éste se convirtió en el primer estudio

¹ “Enseñanza superior y formación de personal de educación”. En el eje temático resuena la importancia en desarrollar, a través de actividades, a la enseñanza superior como fuerza dinámica para promover el desarrollo nacional de los Estados miembros.

internacional sobre servicio social universitario y, por lo tanto, en un referente a nivel mundial colocando la práctica en un plano global.

En dicho documento, la UNESCO (1984) define por servicio social universitario como: “las actividades realizadas por los estudiantes en beneficio de la comunidad, que al mismo tiempo constituyen parte de su formación profesional y cívica” (p. 1). Este concepto reconocido mundialmente, establece la existencia socioeducativa y los dos efectos fundamentales del servicio social: el desarrollo personal del estudiante y el impacto social hacia la comunidad, en este sentido su pertinencia será evaluada en la calidad de ambos. De esta forma el servicio social aparece, por tanto, como un fenómeno sistémico en el que persona y sociedad, estudiantes y comunidad son, recíprocamente, los actores de un proceso multidireccional del que son sujetos y beneficiarios de la experiencia vivida (Espino, 2018).

Respecto al estudio monográfico de los 21 países, solamente cinco latinoamericanos presentaron su experiencia: Brasil, Costa Rica, Cuba, Guayana Francesa y México (véase tabla 1.1), en su mayoría con una modalidad obligatoria. Mientras que, en los demás países del continente, Estados Unidos y Canadá, se trata de una actividad voluntaria. Respecto a los otros estados del mundo la práctica de servicio social universitario comenzó en la década de 1960 y 1970 teniendo como característica la obligatoriedad en aquellos que son conocidos como segundo mundo y tercer mundo.² De hecho, del primer grupo sólo participaron tres países —Canadá, Estados Unidos e Israel— que manifestaron la actividad del servicio social universitario de manera voluntaria.

² Cabe señalar que esta definición para describir a los países data en el contexto de la guerra fría, tiempo en el que el estudio fue publicado por la UNESCO.

Tabla 1.1 Establecimiento del servicio social universitario en el continente americano

País	Año	Primera práctica registrada de servicio social universitario y sustento legal	Modalidad
México	1936	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Secretaría de Salud (Convenio formal de colaboración)	Obligatorio
	1945	Ley Reglamentaria del Artículo 5° constitucional de 1917 (Ley Nacional)	
Brasil	1966	El proyecto CRUTAC (Iniciativa universidad)	Voluntario u obligatorio, según las normas de cada universidad.
	1967	El proyecto Rondón (Gobierno)	Voluntario
Cuba	1962	Reforma universitaria y la resolución 392 del Ministerio de Educación	Obligatorio
Costa Rica	1975	Iniciativa promovida por profesores y estudiantes universitarios en universidad de Costa Rica	Obligatorio
Guayana Francesa	1972	<i>Cyril Potter College of Education</i> (iniciativa universitaria)	Obligatorio
	1975	Universidad de Guyana	
Otros países del continente americano			
Estados Unidos	1962	Voluntarios al servicio de Estados Unidos (<i>Volunteers in Service to America</i> VISTA).	Voluntario
Canadá	1976	Programas internos de las universidades y organizaciones civiles Programa <i>Katimavik</i> (en esquimal “lugar de encuentro”)	Voluntario

Fuente: Elaboración propia con datos de la UNESCO (1984).

Respecto a la tabla anterior se puede afirmar a nivel regional e inclusive mundial que México, es el primer país en establecer el servicio social universitario obligatorio. Esto significa que la influencia mexicana es relevante, al ser pionera en el desarrollo de esta actividad en América Latina y el Caribe tanto por iniciativas de las propias universidades como por la elaboración de políticas públicas y/o leyes por parte de los gobiernos.

1.2 El proceso histórico del servicio social universitario en América Latina y el Caribe

En el caso de las universidades en América Latina y el Caribe (ALC), el establecimiento del servicio social obligatorio como práctica formativa en los estudiantes y la expresión de las IES respecto a su función social hacia la comunidad, tiene su base en la autonomía y extensión universitaria. En otras palabras, el proceso histórico de la implementación del servicio social universitario en las IES de Latinoamérica es sostenido por dos acontecimientos político-sociales: el movimiento extensionista, el de autonomía universitaria y la implementación del servicio social obligatorio en México.

De acuerdo con Cano (2017) en 1905 la Universidad de la Plata inició actividades de extensión universitaria, pero hasta 1907 se tiene la primera manifestación de la extensión formal y de carácter legal en América Latina esto sucedió durante la inauguración de las Conferencias de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Plata, Argentina, en la que apareció un área de extensión como parte de la estructura institucional (Nieves, 2018). Según Gezmet (2011), la Universidad Nacional de La Plata, fundada por y sobre el ideario educativo universitario de Joaquín V. González, presentó desde sus orígenes la necesidad de vincular la vida académica con la realidad social que la contiene y que le da sentido sostiene el siguiente discurso inaugural:

La incorporación con carácter legal de la extensión universitaria, esto es, la de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente [...] se erigirá resueltamente en una función permanente.³

En el caso de México, el 22 de septiembre de 1910 —dos meses antes del estallido de la revolución mexicana— don Justo Sierra⁴ inaugura la Universidad Nacional de México⁵ con un discurso que reconoce la importancia de transformar a la población mexicana y guiarla al progreso social (UNAM, 2004). De hecho, la ley constitutiva,⁶ en su artículo 8º, punto 3, señala como una de sus finalidades: “Organizar la extensión

³ (Joaquín V. González en la inauguración de las Conferencias de Extensión Universitaria, La Plata, 1907).

⁴ Promotor de la fundación de la Universidad Nacional de México (UNM), en ese entonces Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública y Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes.

⁵ Actual Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

⁶ Publicada en el *Diario oficial* el 31 de mayo de 1910 dando origen a la inauguración de la UNM.

universitaria mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes” (UNAM, 1910).

Para 1918, el movimiento estudiantil de Córdoba, Argentina, da inicio al establecimiento y desarrollo de la autonomía y extensión universitaria en toda la región de América Latina y el Caribe. Este movimiento marcó el inicio de la “reforma universitaria” a nivel continental en muchas de las instituciones de educación superior. De acuerdo con Marsiske (2018), la reforma de Córdoba creó una nueva conciencia universitaria y social, se afirmaron los valores propiamente latinoamericanos y se inició el proceso de democratización de las universidades latinoamericanas. Así, estos movimientos y reformas destacaban los temas de autonomía y principalmente la extensión universitaria como una raíz identitaria de la educación superior en América Latina (Aguilar, 2011). En consecuencia, el concepto de extensión universitaria ingresó como elemento sustantivo de las universidades latinoamericanas al reflexionar sobre las condiciones políticas y sociales de ese entonces en la importancia de encontrar su propio sentido o como lo denomina Ortega y Gasset (1997) su misión social.

Para Tünnermann (2000), a partir de estas gestas, las instituciones involucradas en el movimiento definían una política por ejercer la función social y abrirse hacia la sociedad mediante mecanismos de servicios:

De esta suerte, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la universidad, un nuevo reto y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciendo a éste participe de su mensaje y transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde a esta aspiración, la reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las áreas normales de la Universidad Latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio científico y objetivo de los grandes problemas nacionales (p. 179).

Asimismo, este autor menciona que la misión social contribuyó a definir el perfil de la universidad latinoamericana, al asumir ésta —o sus elementos componentes— tareas que no se proponían o que permanecían inéditas para las universidades de otras regiones del mundo, inclusive de las universidades británicas, en 1867, y norteamericanas, en 1885, que fueron las primeras en el mundo en establecer programas formales de

extensión (Labrandero & Santander, 1983). De hecho, Ortiz & Morales (2011) mencionan que esta concepción marca una diferencia entre la universidad europea y la latinoamericana, ya que el cambio social no es el criterio central de las universidades anglosajonas. Así, la incidencia de las universidades en el proceso de cambio social es el criterio central a partir del cual se define extensión universitaria en América Latina (Labrandero & Santander, 1983). Es decir, la extensión universitaria funge como medio de vinculación efectiva de la universidad con la vida social (Diez, 2015).

Para De Gortari (2004) la reforma generó, entre otros efectos duraderos, un movimiento regional extensionista que incluye el desarrollo de acciones sociales, especialmente desde las universidades públicas. Es decir, un movimiento latinoamericano de compromiso social desde la propia educación superior a lo largo del siglo XX impulsado, principalmente por estudiantes, maestros y las propias universidades. En consecuencia, la extensión de la cultura y los servicios forman parte de los tres elementos sustantivos de las IES en Latinoamérica: docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios.

1.2.1 Los congresos latinoamericanos de extensión universitaria: aportaciones a la evolución del concepto a través de la acción social

Derivadas de los acontecimientos políticos, económicos y sociales del siglo XX, las universidades latinoamericanas han realizado dos ediciones de la Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural. En éstas surgieron las reflexiones y críticas hacia la función social universitaria de la época y se replantearon sus acciones hacia la sociedad.

Para 1949, el primer Congreso de Universidades Latinoamericanas —celebrado en la Universidad de San Carlos de Guatemala— aprobó una serie de resoluciones relacionadas con el concepto mismo de Universidad en América Latina, sobre la acción social y la extensión cultural universitaria. El punto más importante en éste es que la universidad se asume como institución al servicio de la comunidad, cuya existencia es aceptable siempre que cumpla una acción continua de carácter social, educativo y cultural, acercándose a todos los sectores de la sociedad para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente los esfuerzos colectivos (Tünnermann, 2003, p. 84). Como segundo punto del congreso, la carta de las universidades

latinoamericanas dio origen a creación de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), vigente hasta hoy.

Para 1957, en Santiago, Chile, la UDUAL realizó la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural donde se definió un primer concepto, el objetivo y los fines de la función de extensión y difusión cultural de las universidades hacia la contribución del desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo. Así, desde 1957 hasta 1972, estas tareas de extensión comprendieron también ciertos programas de acción social a cargo principalmente de los estudiantes del área de las ciencias de la salud, cursos de alfabetización y educación para adultos, asesoría a los sindicatos y a las empresas; consultorios jurídicos populares, etcétera, (Tünnermann, 2003). No obstante, con el paso del tiempo, la concepción de la extensión universitaria fue desvirtuada, convirtiéndose en una actividad de proyección social hacia la comunidad, una relación de entrega, con lo cual se acentuó el asistencialismo (Diez, 2015).

En 1972, durante la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural realizada en México, se reformuló el concepto de extensión al cuestionarse su carácter asistencialista (Ángeles, 1992) y se reconceptualizan las relaciones universidad-sociedad al establecer un discurso construido en una continua interacción socioeducativa, en las universidades públicas que definirían una política institucional de construcción de alternativas, es decir, liberadora del *status quo* al promover una educación científica, autónoma, democrática y popular (Aguilar, 2011). Así, como lo señala Ángeles (1992) en esta Segunda Conferencia, la “tercera función” quedó definida de la siguiente manera:

La extensión universitaria es la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual esta asume y cumple su compromiso de participación, en el proceso social de la creación de la cultura y de la liberación y transformación radical de la comunidad nacional (p. 5).

De acuerdo con Tünnermann (2003), prevalece desde entonces, el criterio de la extensión o difusión como un canal en doble vía de comunicación entre la universidad y la colectividad; por lo tanto, los programas de acción social deben entenderse como

un servicio que se prestan recíprocamente entre ambas. Así, este autor afirma que estas acciones sociales deben ser dirigidas por las universidades y vinculadas al proceso formativo integral del estudiante que le permita el contacto inmediato con la problemática de su colectividad.

Para la década de 1980, la crisis económica que se desencadenó en la región modificó la estructura económica, política, social, alterando en gran parte los sistemas educativos de la mayoría de los países, principalmente en la educación superior. Para Didriksson (2008) este periodo de contracción de los recursos económicos deterioró fuertemente la capacidad de legitimidad de los órganos de poder, de sus propósitos y de sus estrategias. Así inicia un largo periodo conocido como las “décadas perdidas” de América Latina y el Caribe, que se prolongó hasta el fin del siglo XX; además fue momento en el que se impuso el neoliberalismo como modelo global del capitalismo en la zona. Ante estos cambios en la región, Aguilar (2011) menciona que el papel del extensionismo en América Latina y el Caribe perdió importancia por parte de las universidades:

Lo que se había construido en toda América Latina, para afirmar la extensión universitaria por medio de sus actores académicos, como sujetos universitarios comprometidos en generar movimientos culturales y de conciencia en los pueblos, será desplazado por los nuevos actores y agentes, quienes promueven las políticas economicistas derivadas de los organismos de la globalización en plena marcha. Denominadas políticas eficientes, para lograr la calidad de sus programas educativos (p. 111)

En resumen, el binomio extensión universitaria y el servicio social universitario en ALC ha tenido unas transformaciones ligadas a los movimientos sociales, políticas económicas y efectos del mercado internacional, hasta la actualidad. De tal modo que, es afirmativo mencionar que la tradición extensionista de la universidad tiene efectos en el servicio social y que a medida que la misión social de la universidad se vaya transformando y/o modificando su visión el servicio social será más efectivo.

1.2.2 El servicio social mexicano ejemplo de modelo latinoamericano

La revolución mexicana de 1910 dio fruto a la primera constitución en el mundo con derechos sociales, económicos y culturales a las clases populares.⁷ Es así que en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) establece, en cuanto a lo educativo-social, las bases jurídicas para delegar a las autoridades competentes los requisitos para la obtención de títulos profesionales (artículo 4º)⁸ y más adelante los servicios sociales obligatorios (artículo 5º).⁹ Esto derivado por la preocupación de los constituyentes en relación con la reglamentación sobre el ejercicio de las profesiones liberales y la responsabilidad social que debían asumir los profesionistas (Ruiz, Salvo, & Mungaray, 1995).

Dicho lo anterior, puede entenderse mejor porque México¹⁰ avanzó en este tema y es el primer país que estableció el servicio social universitario obligatorio a nivel mundial, hecho que sirvió de ejemplo para las universidades latinoamericanas. Sin embargo, para ese entonces a la Universidad Nacional le faltaban elementos que darían el soporte para iniciar esta práctica: la autonomía y la extensión universitaria,¹¹ funciones que tuvieron un papel relevante de 1920 a 1945, hasta convertirse en la actual Universidad Nacional Autónoma de México.

1.2.3 El modelo del servicio social universitario en la región Latinoamericana: servicio social comunitario o aprendizaje-servicio

Como ya ha señalado por la UNESCO (1984), el fenómeno y la experiencia del servicio social universitario, se ha extendido en todo el mundo y particularmente, en los países con mayores necesidades de desarrollo, en este caso América Latina y el Caribe. Para Cortez (2008) lo anterior se debe a la preocupación desde las universidades por desarrollar procesos que vinculen la formación académica en el nivel de educación superior con el servicio a la sociedad de manera permanente. Sin embargo, el servicio

⁷ El denominado sentido de constitucionalismo social.

⁸ Artículo 4º. La ley determinará en cada Estado cuáles son las profesiones que necesitan título para su ejercicio, las condiciones que deban llenarse para obtenerlo y las autoridades que han de expedirlo. 1917.

⁹ Artículo 5º Constitucional... Algunos estudios señalan que en esta fecha el artículo ya considera el tema de servicio social. Sin embargo, es hasta la reforma de 1942 que se establece [...] los servicios profesionales de índole social serán obligatorios y retribuidos en los términos de la Ley y con las excepciones que ésta señale.

¹⁰ Y por ende la UNAM.

social universitario ha tenido un desarrollo desigual en los diferentes países de América Latina, desde inicios del siglo XX hasta la actualidad.

Según Filmus, Hernaiz, Nieves y Elicegui (2015) a partir de 1960, con el enorme caudal de iniciativas solidarias espontáneas desarrolladas desde las escuelas, junto con los programas de extensión universitaria y otros ya existentes, comienzan a surgir en América Latina diversos programas de servicio social estudiantil, tanto voluntarios como obligatorios. Para 1965, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) publica el trabajo “Servicio social en América Latina sus funciones y sus relaciones con el desarrollo”, este manifiesta que existe una contribución potencial del servicio social al desenvolvimiento de América Latina y que consiste, principalmente en preparar a los individuos para el cambio social y llevarlos a una participación más amplia en la vida nacional, sobre todo hacerlos agentes de las modificaciones institucionales (CEPAL, 1965). Esto llevó a un proceso de formalización de prácticas de servicio estudiantil como parte obligatoria del currículo en América Latina y el Caribe que se aceleró desde fines de 1980 (Filmus, Hernaiz, Nieves, & Elicegui, 2015).

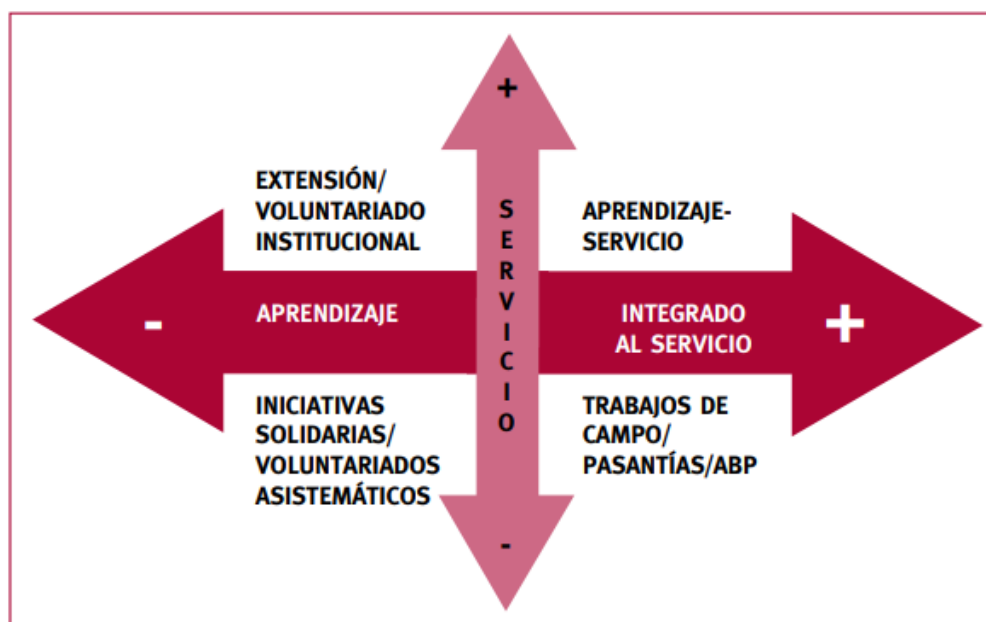
En la actualidad, es importante mencionar que existen diferencias entre los países latinoamericanos que incluyen algún tipo de servicio social universitario respecto a los objetivos, prácticas y experiencias con que se lleva a cabo (Amaya, Ramos, & Castillo, 2017). Para Cortez (2008), existen dos principales prácticas de servicio social universitario en la región: las institucionalizadas solidarias al servicio de las comunidades más vulnerables y las iniciativas recientes sobre el modelo de aprendizaje y servicio aplicado en algunos países desarrollados. En este sentido, Dubain (2011) señala que es necesario, en el desarrollo de la temática, diferenciar entre el concepto de servicio social comunitario (SSC) y aprendizaje-servicio (APS), el primero comprende la prestación de un servicio a la comunidad y el segundo es cómo aplicó dicho servicio.

Asimismo, el autor señala que el aprendizaje-servicio es una metodología¹² que no necesariamente es aplicada en el servicio social universitario en México o inclusive en el servicio comunitario de las universidades en América Latina. Ante esta diferencia,

¹² Desarrollada en la Universidad de Stanford, en un centro de investigación y formación docente dedicado específicamente a este tema, e impulsada en Latinoamérica por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario/CLAYSS).

como lo afirman Filmus, Hernaiz, Nieves y Elicegui (2015) no siempre es sencillo diferenciar las prácticas de aprendizaje-servicio (APS) en sentido estricto de otras actividades de intervención comunitaria desarrolladas en ámbitos educativos. Para Nieves (2001; 2007) el APS es un movimiento pedagógico y para diferenciar mejor los proyectos de otro tipo de iniciativas, puede resultar útil el modelo desarrollado por el “*Service Learning 2000 Center*” de la Universidad de *Stanford*, el modelo tiene dos dimensiones: una relacionada con el servicio y otra relacionada con el aprendizaje vista como una herramienta conceptual que se denomina “Cuadrantes del aprendizaje y el servicio”, con algunas adaptaciones en relación con la experiencia argentina (véase figura 1.1).

Figura 1.1 Cuadrante del aprendizaje y el servicio



Fuente: (Nieves, 2001; 2007)

En resumen, el servicio social obligatorio, entendido como prácticas comunitarias de extensión universitaria de los países en América Latina, se ha desarrollado durante el siglo XX. Referente a la metodología aprendizaje-servicio tomó impulso al final de la década de 1990 y principios del siglo XXI. La siguiente tabla muestra las leyes y reglamentos en diez países de la región latinoamericana sobre el servicio social comunitario y otros cuatro con la metodología del aprendizaje-servicio (véanse tabla 1.2 y 1.3).

Tabla 1.2 Condiciones del servicio social universitario en diez países de América Latina y el Caribe

	País	Práctica	Ley	Modalidad /Tiempo	Condición	Nivel de Educación	Año
1	México	Servicio social comunitario	Ley reglamentaria de los artículos 4° y 5° constitucionales, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito federal, artículo 52°.	No menor de 6 meses ni mayor de 2 años.	Obligatorio	Estudiantes universitarios y profesionistas	1945
			Reglamento para la prestación del servicio social de los estudiantes de Educación Superior Mexicana	Obligatorio y requisito de titulación 480 horas, no menor a 6 meses y máximo 2 años.	70% de carga académica	Estudiantes universitarios (todas las carreras)	1981
2	Cuba	Servicios médico social y social dental	Reforma de la enseñanza superior y decreto y la resolución Núm. 392	Obligatorio y requisito de titulación	Egresados sin titulación	Carreras de Ciencias médicas Medicina y Estomatología (Odontología)	1962
		Servicio social de los graduados	Ley núm. 1254/73 Del Servicio Social	Obligatorio y requisito de titulación 3 años	Egresados sin titulación	Graduados universitarios (todas las carreras) Técnicos de nivel medio especializado	1973
3	Guyana	Servicio social universitario	Iniciativa universitaria <i>Cyril Potter College of Education</i>	Obligatorio Cuatro horas durante 21 semanas	Último año de estudios universitarios	-	1972

			Universidad de Guyana	Entre dos meses a un año	Sin distinción, varía el programa académico	-	1975
4	Costa Rica	Trabajo comunal universitario	Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa en 1975 y Reglamento de Trabajo Comunal Universitario	Obligatorio y requisito titulación 300 horas	Al menos el 50% de carga académica	Estudiantes universitarios (todas las carreras)	1975
			Ley Núm. 6693, artículos 9° y 29°, inciso e) del Reglamento General del CONESUP de 1981	Reglamentado ¹³ Mínimo 150 a 300 horas Máximo 12 meses artículo 20°			Estudiantes universitarios de universidades públicas y privadas (Todas las carreras)
5	El Salvador	Servicio social estudiantil	Decreto Núm. 468, Ley de Educación Superior, artículo 2°, inciso G. y artículo 19° de 1995	Obligatorio y requisito titulación 300 horas técnicos 500 profesionales Derecho, Medicina y Odontología, hasta 1 año	Depende de la universidad entre el 50% al 70%	Estudiantes universitarios y (en algunas universidades) estudiantes de posgrado	1995
6	Venezuela	Servicio social comunitario	Ley del Servicio Comunitario del estudiante de la educación superior	Obligatorio y requisito titulación 120 horas, no menor a 3 meses	50% de carga académica	Estudiantes universitario	2005

¹³ OIE, Sistemas educativos Nacionales El Salvador

7	Perú	Servicio social universitario (Comunitario)	Proyecto de Ley No 595/2011-CR, Ley de Servicio Social universitario	Obligatorio Mínimo 320 horas	Mínimo 50% de carga académica	Todos los estudiantes universitarios Públicas y privadas	2011
			Ley Universitaria Núm. 30220 artículo 130°				2014
8	Nicaragua	Servicio social obligatorio sector Salud	Ley Creadora del Servicio Social Obligatorio	Sin datos	Estudiantes egresados	Todas las carreras profesionales	1968
			Reglamento de la ley creadora del servicio social obligatorio del sector salud decreto no.17	Obligatorio Mínimo 6 meses máximo 1 año			1968
			Reglamento de servicio social obligatorio núm. 91-AA	1 año	Egresados	Carreras de Magisterio y Escuelas Normales	1980
9	Colombia	Servicio de salubridad rural	Decreto 3842, artículos 8° y 9°	Obligatorio 1 año	Estudiantes de Medicina	-	1949
		Servicio social obligatorio	Ley 50 del 27 de mayo	Obligatorio 1 año	Profesionistas titulados	Todas las carreras tecnológicas y universitarias	1981
10	Panamá	Servicio civil obligatorio	Constitución Nacional, Título XI, Capítulo 1°, artículo 296, (Actual artículo 301)	100 horas en promedio	Entre el 50% y el 70% de la carga académica	Todas las carreras tecnológicas y universitarias	1994

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1.3 El aprendizaje-servicio en las universidades de América Latina y el Caribe

1	Argentina	APS	Voluntariado	El programa “Educación Solidaria”, creado por Resolución Ministerial 42/03.	Todos los niveles básicos y,	2003
				“Prácticas Educativas Solidarias en la Educación Superior”. La resolución 1206/04	universidad	2004
2	Bolivia	APS	Voluntariado		Secundaria y universidad	1997
3	Chile	APS	Voluntariado	primera unidad de A+S en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)	Universidad	2005
4	Brasil	APS	Voluntariado Educativo A+S		Escuelas y universidades	2001

Fuente: Elaboración con datos de Dubain (2011, pág. 70, citando a Dubain y Ojeda, 2007).

1.3 El servicio social universitario obligatorio en México

Según la UNESCO (1984) los programas de servicio social obligatorio en México tienen dos objetivos generales, el primero como una contribución para resolver los principales problemas de las clases sociales desfavorecidas del país y, el segundo, un proceso educativo que fortalecerá entre los estudiantes: a) actitudes de responsabilidad social; b) hábitos de estudio e investigación, a fin de que se capaciten permanentemente y c) adaptación a las normas éticas de la comunidad, a fin de que se preparen para el ejercicio de su futura carrera profesional.

Para Ledezma (2008), el servicio social es un asunto de instituciones —el Estado, las IES, de las dependencias o unidades receptoras— y de los estudiantes —como los agentes principales del servicio social en México, como elementos a considerar para realizar cualquier estudio sobre el mismo—. En este sentido, el presente trabajo interpela a los estudiantes para dar comprensión al desarrollo institucional y social del contexto actual del servicio social universitario mexicano y su característica de obligatoriedad.

1.3.1 Los antecedentes del servicio social universitario

En los primeros años del siglo XX, el conflicto armado de la Revolución mexicana (1910-1917)¹⁴ dio origen a una nueva carta magna que establecería las bases del Estado moderno mexicano y con ello el sistema educativo. Así, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 establece en el artículo 5º las condiciones para obtener un título universitario y la prestación de servicios sociales profesionales obligatorios:

Párrafo 2: La ley determinará en cada entidad federativa, cuáles son las profesiones que necesitan título para su ejercicio, las condiciones que deban llenarse para obtenerlo y las autoridades que han de expedirlo [...] Párrafo 4: Los servicios profesionales de índole social serán obligatorios y retribuidos en los términos de la ley y con las excepciones que ésta señale.

¹⁴ Periodo de la Revolución Mexicana.

Con lo anterior, las bases normativas para la obligatoriedad del servicio social, sobre todo el universitario, toma una mayor relevancia para la atención de las necesidades sociales de la población mexicana y el desarrollo nacional. Sin embargo, para Ruiz, Salvo & Mungaray (1995), en México el servicio social como actividad académico-social dentro de la educación superior surge del contexto postrevolucionario y el ambiente ideológico-educativo del periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940).¹⁵

En 1936, el servicio médico social es implementado, al celebrarse el primer convenio, entre una dependencia del sector público —en ese entonces, el Departamento de Salubridad Pública—¹⁶ y la Escuela Nacional de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dirigido en atender a las comunidades rurales del País. Este hecho, hace del servicio social un requisito institucional indispensable para titularse de esta carrera. En este sentido, la UNAM establece los primeros lineamientos y acciones de lo que debe ser el servicio social obligatorio y por lo tanto marca, en 1936, el momento en el que se institucionaliza esta actividad en el seno de las universidades. Para 1937, con un convenio entre la UNAM y el gobierno federal, se implementa —en todas las facultades y escuelas universitarias— el servicio social obligatorio para obtener título universitario (Ramírez, 2012). Además, se incorporan las universidades Autónoma de Nuevo León y la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, al sistema de obligatoriedad del servicio social para los estudiantes de Medicina en atención a comunidades indígenas y rurales (Castañón, 2009).

1.3.2 Periodos presidenciales y las legislaciones del servicio social universitario mexicano

La iniciativa de una legislación nacional al servicio social universitario de México se origina en el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, al elaborarse en 1939 el proyecto de reglamentación de los artículos 4° y 5° que rigen el servicio social, aunque la aprobación de dicha reglamentación fue hasta 1945 (Rodríguez, y otros, 1997). En el periodo presidencial de Ávila Camacho (1940-1946), en 1942 se reforma el artículo 5° constitucional, párrafo 2: “Esto genera la necesidad de normar lo asentado en la adición

¹⁵Más adelante este punto es explicado a detalle. La educación se consideraba un servicio social, motivo por el cual los particulares debían supeditarse a la autoridad del Estado.

¹⁶ Actualmente Secretaría de Salud.

de dicho artículo” (Ruiz, Salvo, & Mungaray, 1995) y encamina el proyecto de legislación de 1939. Como resultado el 30 de diciembre de 1944, fue expedida la ley reglamentaria de los artículos 4° y 5° constitucionales relativos al ejercicio de las Profesiones en el Distrito y Territorios Federales y en Materia Federal.¹⁷ En esta Ley, el servicio social es mencionado en su capítulo séptimo “Del servicio social de estudiantes y profesionales” y para mayo de 1945, es publicada en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)* para su aplicación en el país. El 1 de octubre de ese mismo año, es publicado por el *DOF* el Reglamento de la Ley Reglamentaria mencionando en su Capítulo VIII “Del servicio social de estudiantes y profesionistas”. A partir de este momento, con ambas normativas como reguladoras, el servicio social adquiere obligatoriedad constitucional para los estudiantes y profesionistas.

Para Ruiz, Salvo y Mungaray (1995) este Reglamento de la Ley Reglamentaria de 1945 deja claro que la responsabilidad del cumplimiento de la legislación sobre el servicio social recae, fundamentalmente, sobre tres instancias: a) en los estudiantes, las Instituciones de Educación Superior; b) en los profesionales, los colegios de profesionistas y c) en el sector gubernamental, la Dirección General de Profesiones de la SEP.

De 1945 a la fecha, con la normatividad constitucional establecida, las universidades comienzan un proceso de organización y ajuste sobre las actividades a realizar por el servicio social obligatorio. Respecto al Estado, los gobiernos y legislaturas federales e incluso locales inician un periodo de interés por regular y administrar el potencial del servicio social cubriendo espacios profesionales en la estructura gubernamental y en la atención a las necesidades nacionales con los estudiantes universitarios y jóvenes profesionistas. Este interés en lo gubernamental, principalmente a nivel federal, prácticamente concluye al finalizar el periodo presidencial de Salinas de Gortari, en 1994, cuando termina el Programa Nacional de Solidaridad que relacionaba esta actividad del servicio social universitario con el Plan de Desarrollo Nacional, otorgando apoyos económicos y becas a los estudiantes.

¹⁷ Actualmente conocida como Ley de Profesiones.

Por ello, el recorrido histórico es relevante para considerar los procesos y transformaciones que el servicio social mexicano ha tenido a lo largo de sus 75 años de reglamentación constitucional. Sin embargo, al paso del tiempo se encontró que existía un carácter privativo del servicio social para algunas profesiones, y a la falta de uniformidad de criterios para determinarlo, se buscó su generalidad (Gaceta Parlamentaria, 2012). En 1952, por decreto presidencial de Adolfo Ruíz Cortines, se estableció que se prestará el servicio social universitario sin distinción de carrera y de todos los estudiantes, independientemente que se requiera el título o no para el ejercicio de la profesión y en ese mismo año la Ley Reglamentaria especificó que el periodo comprendería de mínimo seis meses a dos años de servicio.

En el periodo presidencial de Adolfo López Mateos (1958-1964), hay dos hechos relevantes desde la visión gubernamental sobre la expansión del servicio social universitario a través de acciones legales y operativas. El primero se dio el 9 de enero de 1960 cuando fue publicado en el *DOF* un decreto que fija la regulación del servicio social de los estudiantes de las escuelas normales federales y las obligaciones de los becarios de dichas escuelas (Rodríguez, y otros, 1997) y (Mungaray, Ocegueda, & Sánchez, 2002). El segundo fue a principios de la década de 1960, cuando el Instituto Nacional para el Desarrollo de la Comunidad y de la Vivienda Popular (INDECO) realizó el primer censo nacional para contar con estadísticas y encauzar la oferta real de prestadores del servicio social a los programas gubernamentales que necesitaran de apoyo (Castañón, 2009).

El periodo de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) queda marcado por el movimiento social de las manifestaciones y marchas estudiantiles que detonaron en la masacre de Tlatelolco el 2 de octubre de 1968. Además, cambió la dinámica de políticas públicas en una relación conflicto universidad-gobierno en los dos últimos años de su sexenio en 1968-1970 (Mendoza J. , 2002). Así, los conflictos por 1968 a 1971,¹⁸ provocan una nueva relación entre Estado y la educación superior que impulsa una etapa de expansión inédita del sector universitario (López, Lagunes, & Recio, 2009), tanto en la cantidad de estudiantes como nuevas IES. Para finales de la década de 1960, en las IES se realizan las primeras conferencias, reuniones y pláticas con el propósito de revalorar el

¹⁸ La Masacre del Jueves de *Corpus* o La Masacre de *Corpus Christi*, también denominada Halconazo.

servicio social en sus principios filosóficos, académicos y sociales en la forma de reorganizarlo desde el ámbito académico administrativo.

Durante el gobierno del presidente Luis Echeverría (1970-1976), las leyes y reglamentos nacionales sobre el servicio social tuvieron modificaciones relevantes que darían paso a un marco jurídico actualizado, mejor dicho, con mayores adecuaciones respecto a las condiciones de educación media superior y superior de ese tiempo, principalmente por el incremento sustancial de la matrícula de estudiantes y por ende profesionistas. Además, es en esta década de 1970, que se inicia un proceso pausado de reorganización del servicio social en la mayoría de las IES, que coincide con la creación de algunas universidades (Ruiz, Salvo, & Mungaray, 1995).

Dicho lo anterior, en esta administración gubernamental y en las dependencias públicas el tema de interés sobre el servicio social obligatorio crece a tal punto que distintas disposiciones y reformas de leyes como la Ley Agraria, de 1971; la Ley General de Educación y el Código Sanitario de 1973; y la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975, hacen referencia a solicitar la incorporación de prestadores de servicio social a tal grado que en 1972, el gobierno crea la Coordinación General del Servicio Social dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para centralizar actividades. Este hecho marca el inicio de una serie de organismos, fondos y dependencias federales que demandarán en mayor medida prestadores de servicio social de las universidades para realizar actividades propias del personal de las dependencias (véase tabla 1.4).

Tabla 1.4 Cronología de las instituciones públicas que regularon el servicio social en México 1972 a 2002

Institución	Fecha de inicio	Vigencia	Dependencia o sector	Duración
Coordinación General del Servicio Social (CGSS)	1972	1978	Secretaría de Educación Pública	6 años
Comisión Coordinadora de Servicio Social de Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (COSSIES)	20-sep-1978 En sustitución de la CGSS	30-mar-1985	Organismo público intersectorial del Gobierno Federal con las Secretarías de Educación Pública (SEP) y Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP)	7 años
Reglamento para la Prestación del Servicio Social de los Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior en la República Mexicana	1981	Actual	Poder Ejecutivo Federal al Sistema Nacional de Servicio Social	Actualidad
Fideicomiso Nacional de Servicio Social de los Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (FONASSE)	Marzo 1981 Durante la COSSIES	Febrero 1985	Acuerdo presidencial	4 años
Dirección de Apoyo al Servicio Social del Estudiante y Análisis del Empleo (DASSEAE)	Febrero 1986 En sustitución a la COSSIES	1989	Dirección General de Programación y Presupuesto Regional de la Secretaría de Programación y Presupuesto (SSP).	3 años
Programa Regional de Empleo y Servicio Social Obligatorio (PRESSO)	1983	-	A cargo de la DASSEAE	Sin dato
Dirección de Apoyo de Servicio Social del Estudiante y Análisis del Empleo (DASS)	1989 En sustitución a la DASSEAE	1994	Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP). Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) Plan	5 años

			Nacional de Desarrollo 1989-1994, el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL).	
Coordinación General del Programa de Servicio Social Comunitario (CGPSSC)	1998	Diciembre 2001	SEDESOL	3 años
Dirección General de Políticas Sociales	2001 En sustitución a la CGPSSC		Programa Jóvenes por México ANUIES, la Fundación <i>Ford</i> y la SEP	Sin dato
Sector Salud				
Comisión Interinstitucional para la formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS)	19-oct-1983	Actual	<i>DOF</i>	36 años a la fecha
Comité de Enseñanza de Pregrado y Servicio Social	31-oct.-1984	Actual	CIFRHS	35 años a la fecha
Asociaciones ANUIES Y CISS				
La Coordinación General de Apoyo a la Extensión de la Cultura y los Servicios	Enero 1993	Sin dato	ANUIES Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios,	Sin dato
Comisión Interuniversitaria del Servicio Social (CISS)	Marzo 1986 Legalizado en 1992	Actual	Diversas universidades	34 años a la fecha
Red Nacional de Servicio Social	2012	Actual	ANUIES	8 años a la fecha

Fuente: Elaboración propia con datos de Ruiz, Salvo y Mungaray (1995) y portal Web de ANUIES Y CISS.

En 1973, las legislaciones sobre el servicio social se vuelven un tema prioritario con respecto a la prestación de éste en el área de la salud y las demás áreas profesionales. Para marzo de ese año, se reforma y publica en el *DOF* el Código Sanitario del país, donde también se presenta —el 29 de noviembre de 1973— la Ley Federal de Educación que establece en su artículo 11° “la prestación del servicio social a los beneficiarios del servicio educativo, estudiantes y profesionistas, y, además la prestación del servicio social es requisito previo para obtener título o grado académico” (p. 2). Además, esta ley daría lugar a las primeras reformas desde 1945, tanto del propio reglamento y la ley reglamentaria de los artículos 4° y 5° constitucionales relativos al ejercicio de las Profesiones en el Distrito y Territorios Federales y en materia federal.

Estas reformas y artículos dan como resultado la publicación en el *DOF* —el 23 de diciembre de 1974— de la nueva Ley Reglamentaria del Artículo 5° constitucional reformado, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal. Para mayo de 1975, el *DOF* presenta las modificaciones del vigente Reglamento de la Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la ciudad de México.¹⁹ Con respecto a la Ley Reglamentaria los siguientes artículos establecen la obligatoriedad del servicio social:

Artículo 53°. Se entiende por servicio social el trabajo de carácter temporal y mediante retribución que ejecuten y presten los profesionistas y estudiantes en interés de la sociedad y el Estado. (p. 9).

Artículo 55°. Exigirán a los estudiantes de las profesiones a que se refiere esta Ley, como requisito previo para otorgarles el título, que presten servicio social durante el tiempo no menor de seis meses ni mayor de dos años. (p. 9).

En enero de 1976, al término del sexenio de Luis Echeverría, el *DOF* publicó el acuerdo por el que se establecen las bases para la prestación del servicio social, educativo para los alumnos de educación media superior y superior (Rendón, 1977). En resumen, las leyes federales hasta este periodo son las que actualmente en su mayoría, con excepción del sector salud, rigen la obligatoriedad del servicio social en el país.

¹⁹ Actualmente es la ley que dirige la obligatoriedad del servicio social en el país.

Durante el sexenio de José López Portillo (1976-1982), el gobierno federal asumió de manera creciente la responsabilidad de centralizar y otorgar financiamiento federal al servicio social universitario y de estudiantes de bachillerato. Una gestión gubernamental que crea y modifica organismos e/o instituciones para la atención exclusiva del servicio social. Muestra de ello es la creación la Comisión Coordinadora de Servicio Social de Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (COSSIES, 1978-1981) el 20 de septiembre de 1978, la cual inició actividades hasta marzo de 1979. Así, la COSSIES buscó asumir la dirección del servicio social nacional para articularlo a la política de desarrollo social. Esto reflejó la excesiva importancia asumida por el sector público en la toma de decisiones en cuanto al servicio social destinado al desarrollo comunitario (Mungaray & Ocegueda, 1999).

A partir de ese año se establecieron las bases para convenios de colaboración y coordinación entre las instancias federales, estatales y municipales con las instituciones de educación superior a nivel nacional, a fin de gestar programas específicos en apoyo a la problemática socioeconómica del país (Castañón, 2009). Pero al mismo tiempo, presionó a las universidades para adoptar el modelo de servicio social desde lo gubernamental (Rodríguez, y otros, 1997). Ante esta situación, la posición de las IES estuvo dividida entre aceptación y rechazo de la COSSIES.

El 30 de marzo de 1981, a finales del mandato presidencial de José López Portillo, su gobierno promulgó el Reglamento para la Prestación del Servicio Social de los Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior en la República Mexicana. Lo destacable de este reglamento son sus artículos 9º y 10º, sobre la cantidad de horas y a partir de cuándo realizar el servicio social:

Artículo 9º. Para que el estudiante preste su servicio social deberá comprobar previamente haber cubierto, cuando menos un setenta por ciento de los créditos académicos previstos en el programa de estudios correspondiente. Dicha comprobación deberá proporcionarla la institución de educación superior donde el interesado esté cursando sus estudios (p. 2).

Artículo 10º. El número de horas requerido para la prestación del servicio estará determinado por las características específicas del programa al que esté adscrito el

alumno. La duración del servicio social no podrá ser menor de cuatrocientas ochenta horas sin contravenir lo dispuesto por el artículo 55° de la Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal (p. 2).

Ese mismo año el gobierno creó el Fideicomiso Nacional de Servicio Social de los Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (FONASSE) para otorgar las becas a los estudiantes que prestan su servicio social en los programas del sector público determinados por la COSSIES.

En el periodo de Miguel de la Madrid fue decretado el 19 de octubre de 1983 en el *DOF*, la creación de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS) —que hasta el 31 de octubre de 1986 estableció su reglamento interno— y la Ley General de Salud el 7 de febrero de 1984. Estos recursos jurídicos y sus respectivas modificaciones permitieron dejar de lado la orientación unilateral por parte del gobierno y sus códigos, de las bases para la instrumentación del servicio social de las profesiones de la salud, un área tan compleja que permite ahora equilibrar la relación entre las IES y el sector salud (Ruiz, Salvo, & Mungaray, 1995).

Para 1985, desaparece la COSSIES y la FONASSE —por medidas de austeridad y restricción del gasto público—, también se pierde la expectativa de empleo temporal creada en los prestadores y se reduce al Programa Nacional de Servicio Social (PRONASS) gran estructura presupuestal. Esta administración federal sienta las bases para el apoyo económico —a través de becas— a los prestadores de servicio social. Lo anterior por medio de la Dirección de Apoyo al Servicio Social del Estudiante y Análisis del Empleo (DASSEAE)²⁰ de 1985 a 1989, que asignaría recursos económicos para los prestadores de servicio social mediante el programa Regional de Empleo del Servicio Social Obligatorio (PRESSO) y realizaría la encuesta Nacional para prestadores de servicio social en 1987.

Durante el periodo presidencial de Salinas de Gortari (1988-1994), el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 y la Ley General de Planeación y el Programa Nacional de

²⁰ Predecesora de la Coordinación de Servicio Social de Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (COSSIES).

Solidaridad (PRONASOL) dirigen las actividades de servicio social con un mayor sustento utilizándose como un estandarte político. Además, con la firma del Tratado Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá (TLCAN) en 1992 y el ingreso a Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en 1994.

En la presidencia de Ernesto Zedillo (1994-2000), el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, proponía, entre otros, los objetivos para lograr una vinculación estrecha con el mercado profesional y las perspectivas de empleo; esto marcaría un alejamiento al tema social del propio servicio y una mayor disminución en el presupuesto de las IES públicas derivadas de la crisis económica de 1994. En este aspecto Limones (2006), menciona que es en el año 1998 cuando se constituye la Coordinación General del Programa de Servicio Social Comunitario, con el objetivo primordial de encauzar el servicio social a la atención de las 91 regiones prioritarias definidas por la SEDESOL. Así, en esta administración se creó el Programa de Desarrollo Educativo, cuya estrategia fue que el servicio social se transformara en un medio fundamental para fortalecer la responsabilidad social del estudiante y su compromiso permanente de contribuir a la satisfacción de las necesidades del país (Estevis, 2015).

A partir de esta gestión —y hasta la actualidad— los gobiernos siguientes dejan de tener un interés sobre el estudio, las actividades, la reglamentación y/o las políticas de regulación del servicio social. Podemos afirmar que inicia una etapa en la que los actores sociales —las propias universidades, asociaciones universitarias como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o la Conferencia Interamericana de Seguridad Social (CISS) e investigadores— destacan un mayor interés y cobertura por el tema.

1.3.3 El servicio social universitario en la historia económica del Estado mexicano del siglo XX al XXI

En el plano económico del país el servicio social universitario es desarrollado en dos etapas. En primer lugar, un nacionalismo económico²¹ naciente en el periodo del presidente Lázaro Cárdenas, que lleva a consolidar un modelo de desarrollo industrial

²¹ La intervención del Estado mexicano en la economía.

basado en la sustitución de importaciones, también llamado Modelo de Industrialización Sustitutiva y que dura 42 años (1940-1982).²² Cabe señalar, que esta época conocida como desarrollo estabilizador o milagro mexicano tiene su primera fractura en 1970, cuando llega la crisis económica mexicana marcando la última etapa de este modelo en los gobiernos de Luis Echeverría y López Portillo con un despilfarro del gasto público que mostraría una política económica populista (Aparicio, 2010). Esto se puede notar en las primeras modificaciones de la ley de profesiones y la creación de organismos, para organizar el servicio social universitario desde la estructura gubernamental como ya lo hemos señalado.

La segunda etapa del modelo económico de México basado en el paradigma neoliberal surgió en 1982 hasta 2018.²³ En este tiempo, el Estado mexicano pierde su gran presencia en el desarrollo social y comunitario del país, principalmente por el periodo de crisis y desajuste estructural de la economía derivado de la ruptura del modelo de crecimiento económico que había permanecido por más de 30 años. Así inicia la ruta hacia la política neoliberal en México aplicada desde 1982.

Con el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), se inició la aplicación del modelo neoliberal; en este sexenio se dio una fuerte disminución del gasto en materia educativa (Guevara, 2002), con una política de apertura económica. Para Serna (2004), esto llevó a que el modelo de extensión universitaria, como argumento a la vinculación, privilegiara la relación universidad-empresa perdiendo así su protagonismo educativo, a manos del área encargada del adiestramiento y capacitación de profesionales y de los futuros empleados de empresas, desplazados en los últimos años de la última década del siglo XX, por la educación continua y la vinculación con las empresas.

1.3.4 El servicio social desde los actores sociales: el caso de la UNAM

El 22 de septiembre de 1910, se fundó la Universidad Nacional de México, sobreviviente del conflicto armado de la revolución mexicana. Para Garcíadiego

²² Podemos identificarlo en tres: la primera de 1940-1955, la segunda de 1955 a 1970 y por último de 1970-1982.

²³ Cabe señalar que, el actual presidente de México declara en su discurso y Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) el fin de la época neoliberal en (Revista Proceso, 2019).

(1996), este hecho obliga a la universidad a desarrollar un proyecto de educación superior que hiciera viva la tradición cultural de toda la nación mexicana; de esta forma la identidad nacional dota de contenido al proyecto universitario. En 1921, se fundó la Secretaría de Educación Pública y con ello el sistema educativo actual en México. Para 1929, la Universidad Nacional obtuvo una autonomía parcial al promulgar una nueva Ley Orgánica que duró 4 años. En 1933, el gobierno promulga una nueva Ley Orgánica, que le otorga una autonomía plena, pero despojándola de su carácter Nacional²⁴ (Marsiske, 2006).

El contexto del establecimiento del servicio social obligatorio en México, como iniciativa universitaria, surgió en el periodo de la orientación socialista en la educación mexicana. Éste inició en el gobierno cardenista con la transformación del artículo 3° constitucional, legislado el 28 de noviembre de 1934, entrando en vigor el 1 de diciembre del mismo año, hasta su cancelación el 30 de diciembre de 1946 con la publicación en el *DOF* reformando del artículo 3° constitucional (Guevara, 2002). En consecuencia, las condiciones que la universidad enfrentó entonces se caracterizaron por la grave situación económica, los intentos por establecer relaciones con el gobierno sin perder la autonomía y por el impulso y consolidación del proyecto académico (Contreras, 2010), siendo en este contexto cuando se establece el servicio social obligatorio en la universidad.

Para Ramírez (2012), es a partir del establecimiento del servicio social, cuando la universidad logró restablecer su prestigio y utilidad social —ante el gobierno que la excluyó de su proyecto nacional— y no tuvo que pelear más por apoyo económico. Así, esta vía de vinculación entre la institución educativa y el medio social dio una proyección, no sólo coyuntural sino estructural, a los propósitos de la educación superior en México (Contreras, 2010).

Finalmente, la creación de una Ley Orgánica de la UNAM, publicada el 6 de enero de 1945 y vigente hasta hoy, y el Estatuto General de la Universidad en septiembre del

²⁴ En 1933 la universidad enfrentó un severo conflicto, provocado por la oposición entre los promotores de la educación socialista y los defensores de la libertad de cátedra desatando una crisis de ideología en la que los universitarios se oponían al proyecto de educación socialista.

mismo año, otorgan el título de Nacional y se inicia un periodo de estabilidad y crecimiento. Además, la universidad regularizó las relaciones con el Estado.

1.3.5 La ANUIES y la Comisión Interuniversitaria del Servicio Social (CISS): Pilares de la formación académica del servicio social en México

Al igual que en Latinoamérica, el desarrollo del servicio social universitario en las IES mexicanas ha sido lento y disparado (Ruiz, Salvo, & Mungaray, 1995). En las últimas cuatro décadas esta práctica académica y social ha sido materia de investigación, análisis, sistematización de experiencias y propuestas por parte de las instituciones educativas (Castañón, 2009). Desde 1970, el servicio social en el seno de la ANUIES ha sido materia de estudios y análisis. En este tema, dicha asociación busca crear espacios académicos en los ámbitos nacional e internacional, orientados a la reflexión, acción, análisis y propuestas de mejoramiento del servicio social en México (ANUIES, 2020).

Como ejemplo, están las reuniones de la ANUIES y los congresos de servicio social a nivel nacional por parte de las universidades. Como comentan (Ruiz, Salvo, & Mungaray, 1995), a partir de 1971, la ANUIES, ha mostrado los problemas más importantes relacionados con el servicio social; en 1972, declaró que el servicio social de las IES era utilizado como fuente de mano de obra barata para la industria; en 1973 envía un estudio al presidente Luis Echeverría, sobre la pérdida del significado y valor del servicio social; y para 1978, durante la XVIII sesión de la Asamblea General de la ANUIES, se incluyó —con la suma de esfuerzos de las universidades y gobierno— el servicio social dentro del Plan Nacional de Educación Superior. En la década de 1990 hubo un incremento sustancial en las publicaciones e investigaciones por parte de la ANUIES que continúa hasta la actualidad.

De acuerdo (Sánchez & Mungaray, 2000) con el Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios, durante la XXX sesión ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES ofreció la última definición del servicio social como la siguiente:

[...] el servicio social contribuye a la formación integral del estudiante y permite, al promover el acercamiento activo de las instituciones de educación superior con la sociedad, consolidar la formación académica del estudiante, desarrollar valores,

favorecer la inserción al mercado de trabajo y la aplicación de conocimientos científicos, humanísticos, tecnológicos y culturales, a la solución de los problemas actuales del desarrollo. Por otra parte, favorece la articulación de esfuerzos de las instituciones educativas y los estudiantes, con el sector gubernamental, productivo y social de las diferentes regiones del país, en programas de responsabilidad compartida (p. 15).

En abril 2012, fue creada la Red Nacional de Servicio Social, por la ANUIES con la integración de las redes Sur, Sureste, Centro Sur, Metropolitana y Centro Occidente. A través de la cual busca la colaboración e intercambio de experiencias de las IES para impulsar el servicio social, contribuyendo en la atención de las necesidades, problemáticas y requerimientos de la sociedad y favoreciendo el desarrollo de los sectores más vulnerables del país.

Respecto a los congresos de servicio social a nivel nacional que se organizan año con año desde 1978, la primera fue en la Universidad Autónoma de Baja California Sur hasta la actualidad. Así, las problemáticas del servicio social son abordadas desde una perspectiva académica (Rodríguez, y otros, 1997). Sin embargo, de 1981 a 1984, las actividades universitarias sobre servicio social disminuyeron ostensiblemente (Ruiz, Salvo, & Mungaray, 1995). Fue hasta 1985 que se revitalizan para sentar las bases a la realización del tercer Congreso Nacional de Servicio Social en la Universidad Autónoma de Sinaloa (1986), en la ciudad de Culiacán.

Este tercer congreso dio resolución a la creación de la Comisión Interuniversitaria del Servicio Social (CISS), con un acuerdo trascendental de 20 universidades públicas (Rodríguez, y otros, 1997). En este contexto, el surgimiento de la CISS refleja la permanencia de una concepción del servicio social como actividad indisoluble ligada al quehacer académico y de investigación, que debe ser planeada y organizada desde la propia Educación Superior (Mungaray, Ocegueda, & Sánchez, 2002).

Lo anterior, dio como resultado un espacio a las IES para planear, organizar y evaluar al servicio social como una práctica académica universitaria que se acrecentó por la disolución de la COSSIES en ese mismo año.

Un lustro después, la CISS se estableció con carácter legal en el VIII Congreso Nacional del Servicio Social con sede en la Universidad de Sonora (1991). A 34 años de su fundación, continúa llevando una agenda de reuniones nacionales e internacionales. En consecuencia, desde 1987, ha sido permanente la necesidad de replantear el nexo formación-academia-sociedad, ha sido permanente pues se llegó a la conclusión de que el perfil académico del 80% de los prestadores, no correspondía con el tipo de actividad realizada (Ruiz, Salvo, & Mungaray, 1995).

1.3.6 El contexto actual del servicio social universitario en México

Para Mungaray y Ocegueda (1999) el servicio social obligatorio para los estudiantes de educación media superior y superior es una de las instituciones básicas del desarrollo social en México. Sin embargo, ambos autores reiteran que el concepto, la filosofía y la intención con las cuales se concibió el servicio social han dejado de tener vigencia en más de un sentido. Incluso, las condiciones de su creación y evolución prácticamente han desaparecido (Ledezma J. D., 2008). En la opinión de Escalante, Jiménez, & Caso (2018) la pérdida de la esencia del servicio social es porque las IES se han ido desvinculando de su sentido original del servicio social ya que las dimensiones formativas, humanistas y de servicio a la comunidad se han centrado en la obligatoriedad.

Como resultado, no es suficiente el cumplimiento de un servicio social, aun en los mejores términos; es necesario, además, que el ejercicio profesional se realice con un enfoque de servicio a la sociedad, lo cual requiere de una formación profesional fuertemente sustentada en valores y principios éticos (Ruiz, Salvo, & Mungaray, 1995). Igualmente, los prestadores de servicio social deben sensibilizarse para asumir con mayor responsabilidad el compromiso que tienen en la sociedad y consigo mismos. Para Alcalá (2006) el servicio social desarrolla, por un lado, el sentido de cooperación y reciprocidad con los agentes sociales y económicos que hacen posible el acceso a la educación superior; por otro lado, promueve la formación integral basada en el fortalecimiento académico y el desarrollo de valores humanos y éticos.

Estos puntos hacen que diversos estudios señalen la importancia de rescatar el servicio social universitario (Escalante, Jiménez, & Caso, 2018); recuperarlo como una

institución promotora de desarrollo económico y social debe ser una preocupación de toda la sociedad—para una mejor educación superior que con acciones académicas y solidarias— hará sentir a la sociedad que los recursos públicos invertidos son apreciados y correspondidos a favor de los más necesitados (Mungaray, Ocegueda, & Sánchez, 2002). No obstante, este trabajo no ha sido fácil ya que tanto las instituciones como los estudiantes han tenido problemas para corresponder a la sociedad a través del servicio social (Mungaray, y otros, 2002). Sin embargo, estos problemas tienen solución o una ruta a mejorar, canalizando los esfuerzos en comprender el potencial de los estudiantes en el servicio social universitario y los estudios sobre los aprendizajes del proceso de formación en el estudiante, por parte de las universidades.

Para Cano (2004), el servicio social tiene futuro mientras siga existiendo la Ley Nacional que lo hace obligatorio. Sin embargo, lo fundamental es que los estudiantes universitarios modifiquen su visión sobre éste, no sólo como una obligación, sino como un reto y un verdadero compromiso con la sociedad. Entonces, el servicio social reclama nuevas definiciones que se funden en la historia de esta práctica (Díaz, 2002). Por ello, el servicio social como institución requiere ser recontextualizado en los nuevos escenarios de economía abierta, para mantenerlo como un importante baluarte de valores fundamentales en la formación profesional (Mungaray, Ocegueda, & Sánchez, 2002). En un plano regional en América Latina, Cortez (2008) señala que los procesos de globalización y el cuestionamiento sobre el papel actual de las IES en las sociedades latinoamericanas obligan a repensar sobre el significado y las características del servicio social universitario en este nuevo contexto.

Para ello, las IES requieren tomar conciencia sobre las dimensiones pedagógica, social y de responsabilidad social del servicio social, con la finalidad de implementar acciones que beneficien al alumno y la comunidad, además de fortalecer la responsabilidad social de la universidad (Escalante, Jiménez, & Caso, 2018). Asimismo, 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 desfavorecido (Maning, 2014).

1.3.7 Los efectos de la historia del servicio social universitario en México: sobre el debilitamiento del servicio social y el contexto nacional actual

Desde el punto de vista de Mungaray, Ocegueda y Sánchez (2002), la debilidad actual del servicio social se debe principalmente a un marco jurídico heterogéneo²⁵ derivado de la proliferación de ordenamientos entre las múltiples instituciones que limita las posibilidades de construir un sistema coherente y congruente que, además cuide la organización del servicio social en función de las necesidades sociales (ANUIES, 1997). Así pues, la gran cantidad de normatividad a nivel constitucional, federal, estatal e institucional ha llevado a una gran dispersión y confusión normativa, y ello a contradicciones y excesos (Mazón, 2012). Consecuentemente, se ha llegado a tener tantas formas de servicio social como IES existen (Mungaray, Ocegueda, & Sánchez, 2002).

De ahí que esta brecha legal entre el sentido del servicio social y su instrumentación permanece (Mungaray & Ocegueda, 1999), (Ruiz, Salvo, & Mungaray, 1995) y propicia un distanciamiento disciplinario, geográfico y cultural (Ledezma J. D., 2008), en el que se viven grandes asimetrías durante la realización del servicio social universitario (Mungaray, Ocegueda, & Sánchez, 2002). Lo anterior detonó que, en la década de 1980, el Estado mexicano optara hacia una condición de política neoliberal que ajusta a la currícula universitaria, desplazando a la política social como objeto de conocimiento (Mungaray & Ocegueda, 1999). Aun así, para Rodríguez y otros (1997), el servicio social es y seguirá siendo una fortaleza y expresión histórica más significativa de las IES del país, cuyo sistema nacional está en proceso de cristalización. Actualmente en México, el servicio social universitario está dirigido al sector institucional (propia universidad) público, privado y social.

²⁵Los autores señalan que, proliferando alrededor de 70 ordenamientos entre disposiciones constitucionales, reglamentarias, federales, estatales, de instituciones educativas y acuerdos, no han permitido una adecuada coordinación a nivel nacional y en consecuencia lograr un sistema nacional de servicio social.

1.4 El contexto del sistema educativo superior en México

El actual sistema educativo mexicano es uno de los más grandes del mundo, siendo tercero en el continente americano y superado únicamente por Estados Unidos y Brasil (Lorenzo & Zaragoza, 2014). El reconocimiento de distintos subsistemas —por tipo de sostenimiento, de servicio y perfil académico— muestra la complejidad de la educación superior en México (Mendoza J. , 2018). El sistema de educación superior mexicano, con 13 subsistemas, es altamente complejo y diverso, ya que los subsistemas son sustancialmente distintos en cuanto a instituciones, programas, estructuras de gobierno, acuerdos de financiamiento, dependencia gubernamental, calidad, así como intensidad investigadora y docente (OCDE, 2019).

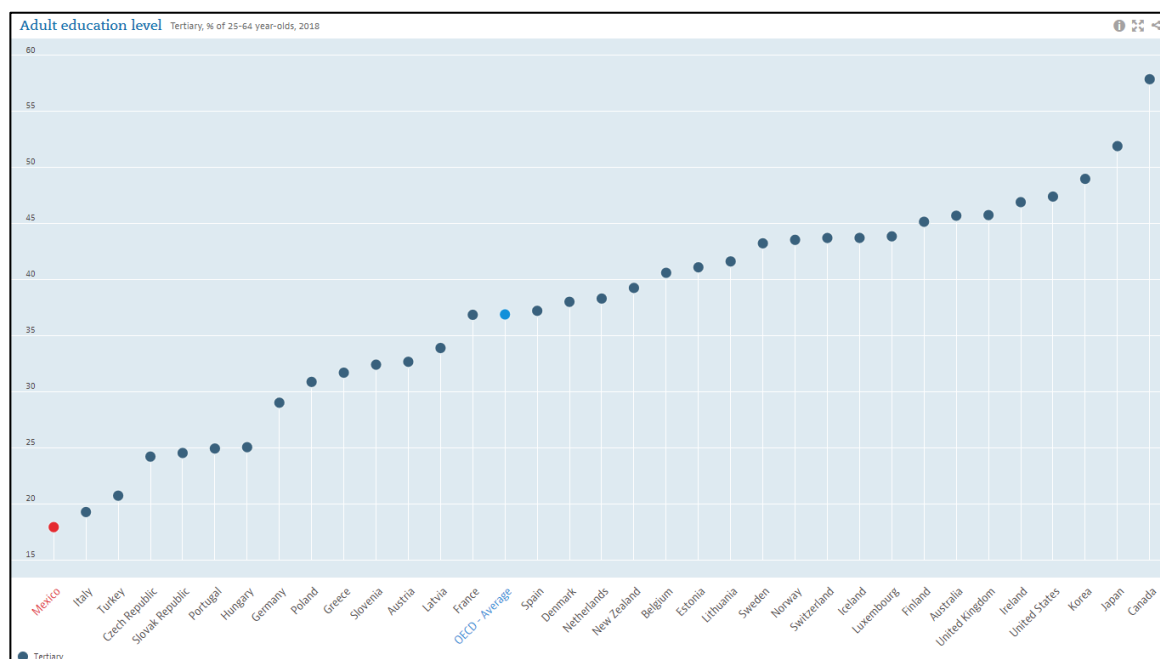
En cuanto al tipo de sostenimiento, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública SEP (2019) en México las instituciones públicas de Educación Superior representan menos de un tercio (26%) de las 4 042 instituciones del país, pero atienden al 70.3% del total de estudiantes. Asimismo, el sistema educativo tanto público como privado cuenta con una cobertura, en el ciclo escolar 2019-2020, del 40.9%²⁶ en los jóvenes en edad que aspiran a ingresar a sus estudios superiores (Secretaría de Educación Pública, 2019).

En el panorama internacional de 2018, en México solamente el 18% de la población entre 25 a 64 años tiene un título de educación superior. Esto coloca al país en una posición internacional por debajo del promedio (36.9%), en el último lugar de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico²⁷ (OECD, 2020) (véase figura 1.2), y por debajo de otros países de la región, tales como Chile (23%), Colombia (23%), Costa Rica (23%) o Argentina (21%), (OCDE, 2019).

²⁶ No incluye posgrado.

²⁷ Sus siglas en inglés OECD.

Figura 1.2 Nivel educativo terciario % en adultos, por países miembros de la OCDE 2019



Fuente: OECD (2020) *Adult education level (indicator)*, doi: 10.1787/36bce3fe-en (consulta: 3 de abril de 2020).

1.4.1 Los estudiantes en el sistema de educación superior en México

Actualmente, en México nueve de cada diez estudiantes de educación superior están matriculados en programas de licenciatura (OCDE, 2019). El sistema de educación superior se distribuye de la siguiente manera (Secretaría de Educación Pública, 2018):

- Técnico Superior Universitario o profesional asociado
- Licenciatura Universitaria y tecnológica
- Normal Licenciatura en todas sus especialidades —educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial, física, artística, tecnológica y primaria intercultural bilingüe—
- Posgrado en especialidad, maestría y doctorado

Con base a los datos estadísticos de la ANUIES (2019) (véase tabla 1.5), en el periodo escolar 2018-2019 se tuvo una matrícula de 4 344 133 estudiantes universitarios,²⁸ de los cuales el 85.2% está ubicado en la modalidad presencial y el 14.8% en modalidad

²⁸ Sin considerar el nivel de posgrado debido a que estos estudiantes no realizan SSU.

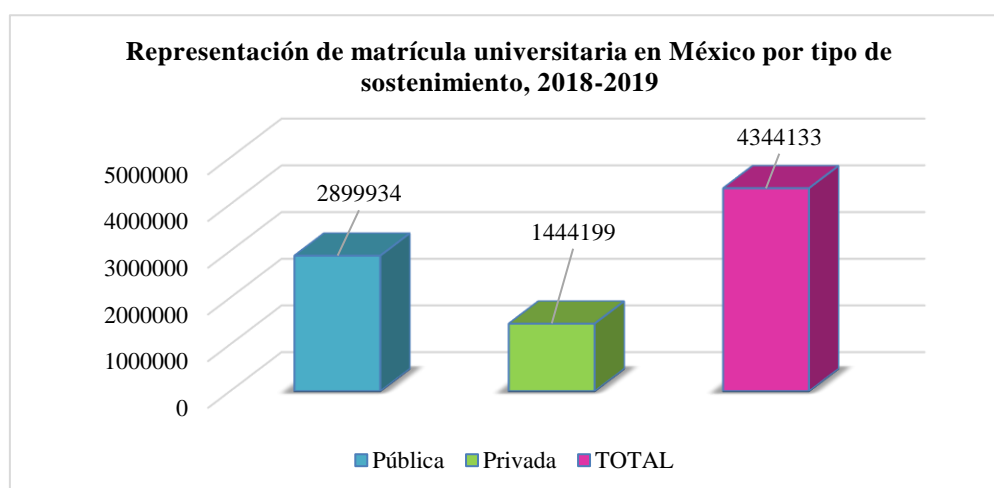
no escolarizada —a distancia o en línea a nivel nacional—. La población escolar universitaria inscrita en el periodo 2018-2019 en Instituciones de Educación Superior (IES) públicas en la modalidad de estudios Técnico Superior (TSU), Licenciatura en Educación Universitaria y Tecnológica y Licenciatura en Educación Normal fue de 2 899 934 estudiantes (66.75%). Las IES privadas registraron en ese mismo periodo a 1 444 199 alumnos universitarios (33.25%) (véase grafica 1.1).

Tabla 1.5 Matrícula por tipo de educación superior, modalidad y tipo de sostenimiento en México ciclo escolar 2018-2019

Tipo educativo de las ES	Sostenimiento público			Sostenimiento privado			Total de matrícula por modalidad		
	Escolarizada	No escolarizada	Subtotal	Escolarizada	No escolarizada	Subtotal	Total escolarizada	Total no escolarizada	Total
TSU	165 336	3 657	168 993	3 787	894	4 681	169 123	4 551	173 674
Universitaria /Tecnológica	2 406 573	242 649	2 649 222	1 035 048	394 211	1 429 259	3 441 621	636 860	4 078 481
Normal Licenciatura	81 658	0	81 658	10 320	0	10 320	91 978	0	91 978
Total	2 653 567	246 306	2 899 873	1 049 155	395 105	1 444 260	3 702 722	641 411	4 344 133

Fuente: Elaboración propia con base a datos de la Dirección General de Planeación, programación y estadística educativa de la Secretaría de Educación Pública (2019).

Gráfica 1.1 Representación de matrícula universitaria en México por tipo de sostenimiento, 2018-2019



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Planeación, programación y estadística educativa de la Secretaría de Educación Pública (2019)

1.4.2 Instituciones de Educación Superior y estudiantes universitarios en la región noroeste de México

La Dirección General de Educación Superior Universitaria (Dirección General de Educación Superior Universitaria, 2019), declara que la región noroeste de México está conformada por Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora. En esta región existen 339 IES,²⁹ las públicas representan el 33% y en promedio contienen el 81% de la matrícula estudiantil. La matrícula registrada durante 2018-2019 fue de 546 213 estudiantes (véase tabla 1.6).³⁰

Tabla 1.6 Matrícula estudiantil registrada 2018-2019 en la región noroeste

Estado	IES	IES públicas	IES privadas	Total de estudiantes	Matrícula pública	Matrícula privada
Baja California	89	21	68	131 023	89 444	41 579
Baja California Sur	21	10	11	24 251	18 575	5 676
Chihuahua	93	28	65	132 960	110 675	22 285
Sinaloa	73	25	48	148 601	132 899	15 702
Sonora	63	28	35	109 378	92 905	16 473
Total	339	112	227	546 213	444 498	101 715
Porcentaje	100%	33%	67%	100%	81%	19%

Fuente: Elaboración propia con datos del anuario estadístico de la ANUIES 2018-2019.

En cuanto a las universidades públicas con mayor matrícula estudiantil en la región³¹ la ANUIES 2018-2019 identifica a dos; la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) con 81 283 estudiantes, de los cuales 12 359 están en modalidad no escolarizada (15.20%), y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), con 62 865 estudiantes.³² Con respecto a los Estados de Baja California y Sinaloa, donde se encuentran las universidades del presente estudio, la primera registró una matrícula total de 131 203 estudiantes y la segunda 148 601 estudiantes. Por lo que, cada universidad tiene en porcentaje de cobertura de la matrícula total en su estado,³³ con el 54.7% la UAS — se suma el Técnico Superior Universitario— y con el 48% para la UABC, correspondiente a licenciatura universitaria y tecnológica (véase tabla 1.7).

²⁹ Ambas consideran a Técnico Superior, Licenciatura Normal y Licenciatura universitaria y tecnológica.

³⁰ Cabe señalar que el documento de la Secretaría de Educación pública en la edición 2018-2019 no realiza una segmentación adecuada para mostrar los datos. Por ello, se consideró el anuario Estadístico de la ANUIES.

³¹ Sin considerar posgrado.

³² La modalidad es 100% escolarizada.

³³ Para la licenciatura en Educación Normal, ninguna de las dos universidades cuenta con este tipo de estudios. La UABC, no tiene programas de Técnico Superior Universitario y la UAS registra 362 estudiantes en este tipo de estudio.

Tabla 1.7 Matrícula estudiantil en Baja California y Sinaloa 2018-2019

BAJA CALIFORNIA		SINALOA	
Matricula de técnico superior universitario y licenciatura		Matricula de licenciatura universitaria y tecnológica y técnico superior	
IES Baja California	131,203 estudiantes	IES Sinaloa	148,601 estudiantes
UABC	62,865 estudiantes	UAS	81,283 estudiantes
% de IES (Públicas y privadas)	48%	% de IES (Públicas y privadas)	54.7%

Fuente: Elaboración propia con datos de Anuario Estadístico de la ANUIES 2018-2019.

Cabe señalar que en cuanto a quienes cursan estudios de licenciatura en una institución de educación superior pública en el ciclo escolar 2018-2019, la UABC capta el 70.20% de los 89 444 estudiantes mientras que la UAS, el 61.6% de los 132 899 estudiantes.

1.5 Un panorama general del servicio social en las universidades de la región del noroeste de México

Las universidades de la región noroeste de México han tenido una amplia y destacada trayectoria con respecto a la visión del servicio social universitario, además de actos con trascendencia nacional para el desarrollo del sistema de educación superior. Ejemplo de ello son la Asamblea constitutiva de la ANUIES en la Universidad de Sonora en 1905, el primer Congreso Nacional de Servicio Social Universitario en Baja California Sur en 1978, la formación del CISS en Sinaloa en 1986 y su constitución legal en Sonora, en 1991.

En la actualidad, de acuerdo con el estudio de López, Román y Rivera (2018), los ocho principios de la UNESCO³⁴ sobre la características y elementos del servicio social universitario están contemplados de forma genérica en el articulado del marco normativo de las IES en esta región;³⁵ ello permite la viabilidad de diseñar y desarrollar programas de servicio social orientados a estos fines. No obstante, estos autores señalan que existe una contrariedad con relación al cumplimiento de los tres principios

³⁴ Véase página 3 del documento de la UNESCO 1984 “El servicio social universitario: instrumento de innovación en la enseñanza superior” De manera general, los principios del SSU son: trabajo real formativo, duración larga del servicio, no actividades ocasionales, desarrollo equilibrado, aplicación de trabajo, estudio e investigación, desarrollo armonioso en el estudiante por la práctica, considerar los intereses de la comunidad para su cooperación.

³⁵ El estudio muestra las principales universidades públicas estatales de la región noroeste de México (ITSON, UABC, UABCS, UAS, UA de O e UNISON) en sus reglamentos y principios definidos en el servicio social.

identificados históricamente del servicio social en México: servir desde la profesión a los que menos tienen, entrar en contacto con la realidad y ofrecer respuestas (soluciones) a la misma; la última, es el principio que no aparece o la redacción hace imprecisa identificarla.

1.5.1 La Universidad Autónoma de Baja California y el servicio social universitario

La Universidad Autónoma de Baja California nace en 1957 —una institución de 63 años— como la primera institución de enseñanza superior en el Estado. En la actualidad, la UABC, gracias al esfuerzo de muchas generaciones de universitarios, se ha posicionado como la mejor institución de educación superior del noroeste de México y una de las más prestigiadas a nivel nacional (Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023, 2019). Cabe mencionar que la UABC se ubica actualmente en el primer lugar a nivel nacional entre las universidades públicas estatales por el porcentaje de programas educativos acreditados (Gaceta UABC, 2018) con 100% de sus programas de licenciatura, posición que comparte con la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad Autónoma de Occidente (UABC, 2019). Además, en 2020, es reconocida por *The Times Higher Education University Impact Rankings* en la tercera posición a nivel nacional entre las universidades públicas estatales de México como una universidad que cumple con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), (Gaceta UABC, 2020).

La UABC integra como un eje transversal del Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 a la responsabilidad social universitaria, manifestando su compromiso de cooperación con los distintos sectores y grupos sociales, en particular con los de mayor desventaja (UABC, 2015). En su actual Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 (UABC, 2019), se comprometió al impulso de una agenda internacional y colaborativa que promueva la cultura de respeto y cuidado del medio ambiente en la comunidad universitaria, así como el fortalecimiento de su sentido de responsabilidad desde la perspectiva ambiental y del desarrollo sostenible.

Respecto a su organización la UABC, concibe las funciones de docencia, investigación, vinculación, extensión de la cultura y los servicios, y la gestión institucional como

medios para desarrollar y aplicar las capacidades de todos los que participan en el proceso formativo de los alumnos. Lo anterior reconociendo la flexibilidad curricular, la formación integral y el enfoque de competencias como atributos centrales de su modelo educativo (UABC, 2013), del cual el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023 de la UABC (2019), menciona que el proceso formativo del estudiante es el siguiente (véase figura 1.3):

Figura 1.3 Esquema de la organización del proceso formativo en la UABC

Posgrado	Investigación básica y aplicada Profesionalización		
	Terminal	Proyectos de vinculación Prácticas profesionales	
Licenciatura Técnico superior universitario	Disciplinaria	Investigación, desarrollo tecnológico Servicio social profesional Emprendedurismo Estancias de aprendizaje Movilidad e intercambio	
	Básica (tronco común)	Servicio social comunitario	
Niveles	Etapas de formación	Actividades	Ejes transversales

Fuente: PDI de la UABC 2019-2023

1.5.1.1 El servicio social dentro del proceso formativo del estudiante universitario en la UABC

En abril de 1993, la UABC es sede del Décimo Congreso Nacional de Servicio Social Universitario; en éste participan 47 instituciones de educación superior, públicas y privadas (Piñera, 1997). El 19 de mayo 1994, la UABC realiza una reestructuración en el reglamento del servicio social de los estudiantes, en dos fases: servicio social comunitario y servicio social profesional (Gaceta UABC, 2019). Esta nueva legislación refleja un innovador reglamento y nueva legislación institucional, con la finalidad de promover una mejor formación universitaria, que coadyuve a una mayor responsabilidad social, y no sólo como requisito de titulación (Ruiz, Salvo, & Mungaray, 1995). Para el 13 de agosto de 2007, quedó abrogado el anterior reglamento y entró en vigor el actual reglamento del servicio social de la universidad, que en su artículo 2º señala: “El Servicio Social Universitario es el conjunto de actividades

formativas y de aplicación de conocimientos que realizan, de manera obligatoria y temporal, los alumnos que cursan estudios de técnico superior universitario y de licenciatura en la universidad, en beneficio o interés de los sectores marginados de la sociedad” (p. 3). Además, los siguientes artículos establecen la duración y requisitos del servicio social:

Artículo 10°. Todo estudiante de la Universidad Autónoma de Baja California deberá realizar en la primera etapa un mínimo de 300 horas de servicio social o su equivalente en función de las actividades del programa aprobado.

Artículo 15°. Para acreditar la segunda etapa del servicio social es indispensable cumplir con el mínimo de 480 horas durante un periodo no menor de seis meses ni mayor de dos años, pudiendo iniciar este al haber cubierto al menos el 70% de los créditos académicos previstos en el programa de estudios correspondiente (Secretaría General de la UABC , 2007).

Es decir, actualmente un estudiante de esta universidad realiza un total de 780 horas de servicio social universitario. En caso de ser estudiantes inscritos en el área de la salud, cumplirán con ambos servicios, realizando el servicio social profesional al concluir el 100% de sus materias, concluir el Internado y ser pasante durante un año de servicio social obligatorio reglamentado por las disposiciones del sector salud.

Desde 2019, en la UABC los servicios de formación profesional y vinculación universitaria son regulados por la Coordinación de Apoyo a la Extensión de la Cultura y la Vinculación. Específicamente, para el servicio social profesional existen tres jefaturas distribuidas en los tres Campus universitarios: Ensenada, Mexicali y Tijuana, donde se dan asesorías y se brinda la atención para realizar trámites relativos a el registro de programas, la liberación de horas y la expedición de constancia de terminación de servicio social a la Dirección General de Profesiones (UABC, 2019). En el artículo 94°, punto II del Estatuto General de UABC, se establece que una de las funciones que le corresponde a esta dependencia es la de coordinar, dar seguimiento y evaluar la prestación del servicio social y registrar las unidades receptoras, junto con las Unidades Académicas (UABC, 2019). Según, la Coordinación General de Formación profesional (2020) los objetivos del servicio social universitario son:

1. Apoyar la formación de una conciencia de responsabilidad social en la comunidad universitaria
2. Extender los beneficios de la ciencia, la tecnología y la cultura, para impulsar el desarrollo sociocultural de los sectores marginados de la sociedad
3. Difundir las experiencias y los conocimientos sobre el proceso de transformación social obtenidos mediante el servicio social, a las comunidades involucradas y al público en general
4. Fortalecer la misión institucional de la universidad

Según el primer informe (2019-2020) del Rector doctor Octavio Valdez, en la UABC se tiene un registro de estudiantes participantes en 2019, de 19 569 estudiantes en servicio social comunitario y 4 517 en servicio social profesional (UABC , 2020). Por último, cabe señalar que la UABC tuvo, en el periodo 2004-2018, registro de convocatorias en apoyo a los programas de servicio social, hasta la fecha cuenta con un total de 15, con el propósito de impulsar la vocación de servicio y el compromiso social que los estudiantes universitarios tienen con la sociedad mexicana, preferentemente a grupos sociales desprotegidos o en situación vulnerable. Y los resultados son presentados en Coloquios de Servicio Social, con el propósito difundir las actividades realizadas en los proyectos de servicio social y su impacto en la mejora de las comunidades atendidas, el último fue en diciembre 2019. Los proyectos participantes corresponden a las siguientes categorías asignadas en las dos etapas del servicio social:

- Desarrollo integral de la comunidad
- Convivencia social y seguridad
- Desarrollo urbano en las comunidades
- Desarrollo socioeconómico

1.5.2 La Universidad Autónoma de Sinaloa y el servicio social universitario

La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) tiene su origen en Liceo Rosales, fue creada por decreto del gobierno estatal de 1872 y puesta en funciones en 1873 (UAS, 2013). De acuerdo con la página oficial de la Universidad Autónoma de Sinaloa (2020), es una institución históricamente comprometida con la superación académica y el compromiso social. A partir de 1874 ha experimentado múltiples transformaciones;

inició siendo el Colegio Rosales y en 1918 se convirtió en la Universidad de Occidente — en este año alcanzó su autonomía universitaria, durante el gobierno del general Ramón D. Iturbide, llevándola a ser un caso pionero en la reforma universitaria del país—. En 1922 se convirtió en el Colegio Civil Rosales mismo que permaneció hasta 1937, cuando por influencia del cardenismo se convirtió en la Universidad Socialista del Noroeste, perdiendo su autonomía y renombrándose en pocos años —en 1941— como Universidad de Sinaloa. Es hasta el 4 de diciembre de 1965 que recobra su autonomía y se denomina Universidad Autónoma de Sinaloa. Así, aunque con diversas denominaciones, en sus más 148 años ha significado un soporte moral y cultural para Sinaloa y el noroeste de México (UAS, 2020).

Actualmente, la UAS es una institución pública y autónoma de educación media superior, sub profesional, superior y de enseñanzas especiales, que realiza investigación —científica, tecnológica y humanística— y contribuye al estudio, preservación y fomento de la cultura y la vinculación de los programas con los sectores sociales y productivos (UAS, 2020). Está organizada administrativamente en cuatro unidades regionales: Norte (Los Mochis), Centro Norte (Guamúchil), Centro (Culiacán) y Sur (Mazatlán).

Al mismo tiempo, la UAS es una institución que integra el término responsabilidad social universitaria de manera organizada en su Plan de Desarrollo Institucional: Consolidación Global 2021. Dentro de sus políticas institucionales se encuentra la consolidación de la sustentabilidad universitaria a través de una gestión ambiental y socialmente responsable; del seguimiento, la evaluación y mejora continua de los resultados ya alcanzados en la materia y de estrategias; así como de la elaboración e implementación de un modelo institucional de responsabilidad social universitaria (UAS, 2017). También es reconocida por tener desde 2017, una Unidad de Bienestar Universitario (UBU), como espacio desarrollado para la formación integral de sus estudiantes, docentes y personal administrativo en general con la misión de coordinar líneas de acción referidas al bienestar de la comunidad universitaria, con actividades que orientan al desarrollo integral de las personas, el aprovechamiento de sus capacidades y el mejoramiento de su calidad de vida, así como al cuidado y la preservación del medio ambiente y la responsabilidad social universitaria (UAS, 2017).

Dentro de sus alianzas estratégicas la UAS está incorporada desde el año 2018 a la Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamérica (URSULA) y cuenta con la distinción, por cinco años consecutivos, como Entidad Promotora de la Responsabilidad Social otorgada por el Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI), desde abril de 2015.

1.5.2.1 El servicio social dentro del proceso formativo del estudiante universitario en la UAS

A nivel nacional, como ya se ha señalado, la UAS fue sede del III Congreso de Nacional de Servicio Social Universitario en 1986, el cual fue relevante debido a que se concretó durante su realización la creación de la Comisión Interuniversitaria de Servicio Social (CISS). Es importante mencionar que la UAS fue parte del comité impulsor de esta nueva instancia que busca la vinculación entre las universidades para coadyuvar en la mejora del servicio social del país y misma que hasta la fecha está constituida por un comité ejecutivo nacional con vocalías ejecutivas regionales, una secretaría de actas y acuerdos, una secretaría general y una presidencia (CISS, 2017).

La UAS señala en su modelo educativo (2017), una serie de orientaciones educativas con el propósito de brindar educación integral de calidad, la cual busca desarrollar las diversas dimensiones de la persona —ética, cognitiva, afectiva, comunicativa, corporal, social y cultural—. En su punto 2.4.1 menciona que la extensión universitaria se expresa mediante el servicio social, los servicios profesionales y cultura. En este caso, el modelo educativo considera el servicio social, como una estrategia de formación profesional, a la vez que servicio solidario a la sociedad, lo cual permite fomentar la conciencia social en los estudiantes.

Además, el modelo educativo de la UAS (2017) menciona que es una práctica profesional con enfoque de trabajo comunitario multidisciplinario e interdisciplinario que consolida la formación profesional de los estudiantes y su reconocimiento social. Al mismo tiempo, es un factor estratégico y mecanismo para coadyuvar en la disminución de las desigualdades sociales e impulsar el desarrollo. En este caso, el Reglamento de Servicio Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa (2013) señala en los siguientes artículos la definición, fines y requisitos:

Artículo 3°. El servicio social en la universidad constituye un medio para fortalecer la formación integral de estudiantes y egresados(as) como profesionistas participativos; crear conciencia de valores, solidaridad social, equidad de género y derechos humanos; fortalecer el vínculo institucional con los sectores sociales diversos: económico, social, cultural y ambiental, contribuyendo a elevar el índice de desarrollo humano, capital social y sustentabilidad (p. 14).

Artículo 5°. Para efectos de este reglamento se entenderá por servicio social universitario: Es la realización obligatoria de actividades temporales que ejecuten las y los estudiantes y en condición de egreso de carreras técnicas y profesionales, tendientes a la aplicación de los conocimientos que hayan obtenido y que impliquen el ejercicio de la práctica profesional en beneficio o en interés de la sociedad (p. 14).

Artículo 18°. El servicio social universitario tendrá una duración no menor de seis meses, ni mayor de dos años. Cuando la duración se contabilice en horas será como mínima de 480 horas. En el caso del servicio social universitario para las carreras del área de la salud, la duración mínima será de un año. Cuando se contabilice en horas la duración será mínima de 1 000 horas (p. 23).

De acuerdo con el segundo informe del Rector, doctor Juan Eulogio Guerra, en el ciclo escolar 2018-2019, la Dirección General de Servicio Social (DGSS) tuvo una asignación de 14 305 alumnos adscritos a 6 058 proyectos, manteniendo prácticamente igual el número de brigadistas en referencia al ciclo escolar 2017-2018 (2do. Informe UAS 2018-2019, 2019). Las miles de actividades realizadas por los jóvenes en su práctica de servicio social universitario, requieren de un seguimiento puntual, por lo que para esta investigación es importante ubicar las instancias que llevan la organización, desarrollo y evaluación del servicio social en sus universidades. Para el caso de la UAS, en su Reglamento de Servicio Social (artículo 31), dichas unidades organizacionales se distribuyen de la siguiente manera:

- Dirección General de Servicio Social
- Subdirección Académica
- Subdirección Administrativa y Planeación
- Subdirecciones de Servicio Social de Unidades Regionales

- Consejos Académicos de los Colegios por Áreas Afines
- del Conocimiento
- Consejos Técnicos de Unidades Académicas
- Coordinaciones del Servicio Social de las Unidades Académicas
- Personal académico cuyas atribuciones son de asesoría y supervisión
- Brigadistas
- Unidades Receptoras
- Las demás que en el futuro se conformen de acuerdo con lo establecido por la Legislación Universitaria

En esta universidad la Dirección General de Servicio Social es la máxima instancia de extensión universitaria que planea, administra, gestiona y evalúa las acciones de servicio social en cumplimiento de las disposiciones reglamentarias en la materia, con objetivos curriculares y acciones de vinculación y solidaridad social en el marco de los más altos valores universitarios (UAS, 2013). Durante los últimos cinco años, la UAS ha ganado el primer lugar en el Premio Nacional de Servicio Social y Voluntariado Universitario, en las ediciones 2014, 2016 y 2019, que convoca la Comisión Interuniversitaria de Servicio Social (CISS).

En resumen, hay características y requisitos que los estudiantes deben de cumplir para poder realizar su servicio social según los reglamentos de cada universidad; en la siguiente tabla comparativa, se presentan los más relevantes (véase tabla 1.8):

Tabla 1.8 Comparativo de normatividad del servicio social universitario en UABC y UAS

Características/ requisitos	UABC	UAS
Denominación	Prestador (Art.4)	Brigadista (Art. 17)
Créditos cursados del plan de estudios	60% (Art.19)	70% (Art. 18)
Horas mínimas de realización	480 horas (Art. 17) Los alumnos que cursen estudios en las áreas de la salud realizarán la segunda etapa del servicio social de conformidad con la normatividad pública aplicable (Art.18)	480 horas (Art. 18) Para carreras de áreas de la Salud la duración será mínima de 1000 horas (Art.18)

Meses mínimos de realización	Nunca será menor de seis meses ni mayor de dos años (Art.21)	Tendrá una duración no menor de seis meses, ni mayor de dos años. Para las carreras del área de la salud, la duración mínima será de un año (Art.18)
Condiciones obligatorias	Haber liberado el servicio social comunitario (primera etapa de 300 horas) (Art.13) Participar satisfactoriamente en el Taller de inducción al servicio social (Art.34, I) Obtener la asignación de la unidad académica responsable del programa (Art.34, II) Entregar a la unidad receptora de su adscripción, la carta de asignación correspondiente. (Art. 34, III)	Acreditar el Seminario para el Compromiso Ético Universitario y la Inclusión Social. (Art. 46, I) Asistir a las actividades académicas que programe la Dirección General de Servicio Social, la Unidad Académica o la Unidad Receptora. (Art. 46, II) Participar en la organización de jornadas de apoyo a damnificados de la región, del país y del extranjero en caso de contingencia. (Art. 46, XI)
Informes	Informes trimestrales de actividades realizadas, que se presentaran dentro de los 10 días naturales siguientes a la fecha de vencimiento del periodo Informe final de actividades realizadas, que se presentará dentro de los veinte días naturales siguientes al de la terminación señalada en la carta de asignación. (Art. 36)	Presentar el proyecto de trabajo de servicio social a un asesor(a) asignado para su aprobación, en un plazo no mayor de treinta días posteriores al inicio de la prestación del servicio social (Art. 39, IV). Informes mensuales (Art. 46, VII) Entregar un informe final de resultados, así como los de más documentos que se señalen en los instructivos correspondientes (Art.46, VIII)
Instituciones donde se realizan	Podrá realizarse en cualquier entidad pública federal, estatal o municipal; en organismos públicos descentralizados, de interés social; en dependencias de servicios o unidades académicas de la universidad; en fundaciones y asociaciones civiles, así como en instituciones privadas que estén orientadas a la prestación de servicios en beneficio o interés de los sectores marginados de la sociedad de Baja California, del país o de las comunidades mexicanas asentadas en el extranjero (Art.8)	Los programas del servicio social podrán ser de carácter interno en la universidad y externo en el sector público y social. (Art. 12) El servicio social al interior de la universidad se podrá prestar en las áreas siguientes: I. En apoyo a proyectos de investigación II. En apoyo al programa de tutorías III. En las diversas dependencias universitarias que así lo justifiquen IV. Las demás que sean autorizadas para la prestación del servicio social (Art.13) El servicio social al exterior de la universidad se podrá prestar en las áreas siguientes: I. Población Rural y Urbana II. Dependencias de la administración pública federal, estatal y municipal

		<p>III. Organizaciones del Voluntariado Civil, Corporativo y Gubernamental</p> <p>IV. Las demás que sean autorizadas para la prestación del servicio social (Art.14)</p> <p>Las actividades de servicio social que desarrollen estudiantes o egresados(as), deberán tener relación con el perfil de la carrera que cursan o cursaron.</p>
Otras consideraciones	<p>Los alumnos podrán asignarse a un programa de servicio social universitario, independientemente de la unidad académica donde se encuentre inscrito (Art. 32)</p> <p>Los alumnos estarán impedidos para realizar el servicio social en programas que estén bajo la responsabilidad o supervisión de una persona con la que tenga parentesco hasta el cuarto grado (Art. 33)</p>	<p>Realizar las actividades descritas en el proyecto de trabajo de servicio social de acuerdo con el perfil de egreso de su plan de estudios (Art. 46, IV)</p> <p>Mantener una conducta apropiada durante las actividades programadas. (Art. 46, VI)</p> <p>Responder por los recursos que se le asignen para el desarrollo de sus actividades (Art. 46, IX)</p>

Fuente: Elaboración propia con base a los reglamentos de servicio social de la UABC-UAS.

1.6 Los egresados y titulados de la educación superior: Potenciales nacionales del servicio social universitario

Desde una perspectiva agregada Mungaray, Ocegueda, y Sánchez (2002), hacen un minucioso estudio sobre la aportación al Desarrollo Social en México, a través del servicio social universitario entre 1990 y 1998. De 1 424 285 egresados, 808 823 se convirtieron en profesionistas titulados lo que significa que el 56.8% de los egresados realizaron su servicio social profesional para poder titularse. Además, este estudio demuestra que un aumento de la oferta potencial de prestadores de servicio social es dado por el aumento de índice de titulación (alumnos titulados/alumnos egresados). En otras palabras, para medir el potencial y/o la concentración de prestadores de servicio social, pueden utilizarse los datos estatales sobre egresados y titulados de IES. Los egresados son prestadores potenciales y los titulados prestadores efectivos.

De acuerdo con OCDE (2019), en 2019 México registró que más de medio millón de egresados de educación superior entran cada año en el mercado laboral. Con datos más precisos, de acuerdo con la ANUIES (2019), la cantidad de titulados en el ciclo escolar 2018-2019 fue de 507 349, mientras que 677 366 son egresados. De los cuales 343 960

titulados provienen de instituciones públicas, siendo 433 063 egresados (véase tabla 1.9). Con respecto a los tipos educativos del sistema educativo mexicano,³⁶ la titulación en Licenciatura Universitaria y Tecnológica es del 87.3%, el Técnico Superior Universitario 8.31% y la Licenciatura en Educación Normal 3.95% (véase tabla 1.10).

Tabla 1.9 Matrícula por tipo de estudio y sostenimiento del egresado y titulado universitario en México, 2018-2019

Tipo de estudio en ES	Sostenimiento público			Sostenimiento privado		
	Matrícula total	Egresado	Titulado	Matrícula total	Egresado	Titulado
Lic. Universitaria /Tecnológica	2 649 283	363 429	285 375	1 429 198	239 656	159 756
Técnico Superior	168 993	51 385	41 480	4 681	1 570	683
Lic. en Educación Normal	81 658	18 249	17 105	10 320	3 077	2 950
Totales	2 899 934	433 063	343 960	1 444 199	244 303	163 389

Fuente: Elaboración propia con datos de la ANUIES 2019.

Tabla 1.10 Matrícula, egresados y titulados de educación superior por tipo de estudio, 2018-2019

Tipo de estudio en ES	Total de egresados	% egresados	Total de titulados	% titulados
	677 366	100%	507 349	100%
Lic. Universitaria/Tecnológica	603 085	89.03%	445 131	87.73%
Técnico Superior	52 955	7.81%	42 163	8.31%
Lic. en Educación Normal	21 326	3.14%	20 055	3.95%

Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES 2019.

Con estos datos, se puede afirmar que, en 2019, el 74% de los egresados han tenido que realizar su servicio social universitario. Es decir, 507 349 prestadores efectivos. Por lo que, la aportación estimada³⁷ al desarrollo social del país, considerando la obligación de 480 horas, es de 243 527 520 horas de servicio social. En la región noroeste equivaldría un 77% por los 64 554 titulados, respecto a los 83 029 egresados, aportando aproximadamente 30 985 920 horas de servicio social.

³⁶ De sostenimiento público y privado.

³⁷ Ya que estudiantes del sector salud realizan su servicio social en un año o 1000 horas.

1.7 El servicio social universitario en México desde el enfoque de la responsabilidad social universitaria

1.7.1 Valor curricular y formación del estudiante universitario

En México, existen una serie de propuestas y estudios sobre cómo mejorar el servicio social universitario y así enfrentar los retos del futuro en sí misma; como elemento importante para la formación personal y profesional del estudiante, así como un mayor impacto social en atención a las comunidades vulnerables o bien aportando soluciones de los problemas tanto locales, regionales, nacionales y globales. Diversos autores (Cano, 2004; Ruiz, Salvo, & Mungaray, 1995; Aguirre, Rodríguez, & Caso, 2016 y Limones, 2006) señalan que la pertinencia, validez o rescate mismo del servicio social universitario es considerar la opción de integrarlo al currículum universitario, planes y programas de estudio como un proceso de reconstrucción práctica y formativa-académica. Dado que, la mejor forma de resolver los problemas derivados de su organización y administración es otorgándole un valor curricular que permita que sea el personal docente y académico el que organice el servicio social de acuerdo con los perfiles académicos y profesionales de los estudiantes (Mungaray, Ocegueda, & Sánchez, 2002). Cabe resaltar que, el servicio social es un indicador de calidad³⁸ incluido en los procesos de evaluación de las instituciones educativas en México, por lo cual su relevancia debe estar incluida en el plan de estudios (Valencia, Alonzo, Vargas, & García, 2017).

1.7.2 La vinculación universidad-sociedad y formación del estudiante en el servicio social

Para Joseph (2018), el servicio social tiene un potencial de respuesta para algunas de las búsquedas más importantes de la educación superior en la actualidad: la vinculación universidad-sociedad. Como lo afirma Limones (2006), el servicio social es un instrumento extremadamente útil para destacar la pertinencia social de las universidades ya que, por una parte, se pone directamente en servicio de la sociedad, y por otra, realiza la importantísima tarea de formar a los estudiantes para el servicio de su país y de sus conciudadanos. Sin embargo, esta pertinencia social del propio servicio

³⁸ Por ejemplo, el servicio social es un indicador para lograr la calidad de los programas educativos evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A. C. (CIEES).

social universitario es indisoluble con la universidad del siglo XXI ya que, como lo mencionan Tünnermann y de Souza (2003) la relación entre pertinencia social y autonomía en las instituciones de educación superior indican la necesidad de “la transformación de la autonomía tradicional hacia la autonomía con responsabilidad social” (p. 23).

1.7.3 Respecto a la responsabilidad social del servicio social universitario en la gestión de la universidad

Para Abdó (2018), el programa de servicio social de la educación superior, como expresión de la responsabilidad social universitaria, se enmarca en el principio de pertinencia. Por ende, la manera en que la universidad debe hacer presente la responsabilidad social es a través de políticas concretas que abarquen toda la institución (Escalante, Jiménez, & Caso, 2018).

De acuerdo con Ruiz, Salvo y Mungaray (1995), en la mayoría de las IES mexicanas, el servicio social depende de la función sustantiva de difusión cultural y extensión de los servicios. Sin embargo, desde una perspectiva de calidad educativa, es importante que se fortalezcan —en las IES— las tres funciones sustantivas en el servicio social son: la docencia, investigación y extensión y vinculación (Valencia, Alonzo, Vargas, & García, 2017) para así encontrar una expresión práctica en sí mismas (Aguirre, Rodríguez, & Caso, 2016).

Dicho lo anterior, es posible afirmar que esta visión integradora del servicio social universitario en las funciones sustantivas de las universidades, puede ser estudiada desde el enfoque de la responsabilidad social universitaria (RSU). Para afirmar lo anterior Valleys, y otros (2019) mencionan dos aspectos, el primero se deriva en qué la RSU tiene la inmensa ventaja, frente al antiguo enfoque de extensión solidaria, de hacer visibilizar y poner en la agenda de la educación superior temas nuevos que no podía contemplar la función de extensión. Y el segundo aspecto, porque la propia política transversal de RSU, debe ser también una política integral que articule las tres funciones sustantivas académicas con todos los procesos administrativos que únicamente será posible por medio de la gestión ética de la propia universidad. De tal forma, Martínez

y Hernández (2013) señalan que las universidades deben desarrollar una política de gestión universitaria que ayude a:

Concientizar que en estas instituciones no se prepara sólo la mano de obra para el mercado o cerebros para buscar clientes; se busca que el profesionista se vincule con la formación de una conciencia para desarrollar y elevar la calidad de vida de la sociedad mediante una ética de servicio (p. 96).

Esto es posible a partir de una perspectiva humanista, desde luego, cuando no se considera al pensamiento como separado de la experiencia y, por tanto, la validez del servicio social está en este ámbito, es decir, en la reflexión de la experiencia (Cano C., 2004); sólo así podrá ser verdaderamente humanista. Esta perspectiva muestra que la educación es comunicación —es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados (Freire, 2004)— en donde el servicio social es una gran ventana para que los estudiantes asimilen los efectos de la responsabilidad social universitaria (Abdó, 2018) y al mismo tiempo los retos del desarrollo del mundo actual.

CAPÍTULO 2

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN EL DESARROLLO GLOBAL

En la segunda mitad del siglo XX el fin del mundo se ha convertido en un asunto público y de la exclusiva competencia de los hombres y sus actos. Ni demiurgos ni fuerzas naturales: los hombres serán los responsables de la extinción o de la supervivencia de su especie. Ésta es la gran novedad histórica de nuestro siglo.

Octavio Paz, *Tiempo nublado*, 1983

2.1 El contexto del mundo actual: Los retos de la insostenibilidad global y la necesidad de una ética de responsabilidad en el siglo XXI

A finales del siglo XX, Anthony Giddens (1999) señala que vivimos en un mundo desbocado cuyas características son el riesgo y la incertidumbre pues ambas detonan las consecuencias de los múltiples procesos de una globalización que vislumbra la ausencia del estado mundial; más concretamente, de una sociedad mundial sin estado mundial y sin gobierno mundial (Beck, 1998). Ante esta realidad, el ámbito académico, filosófico, científico, gubernamental, estatal, empresarial, organizacional y múltiples organismos internacionales impulsan la agenda en el debate esencial sobre la capacidad de urgencia por resolver los problemas del desarrollo armónico con la sostenibilidad de nuestro futuro común como humanidad, en el reconocimiento de la tierra como nuestra patria matricial (Nicolescu, 1998). Pues, la herencia paradójica de desarrollo del siglo XX, enmendado únicamente técnico-económico (Morin, 1999), nos ha traído, por nuestra explotación colectiva del planeta, a este momento de actual insostenibilidad global (Ripple, y otros, 2017).

Es decir, hoy en día nuestro punto de partida es aceptar que vivimos en una insostenible situación de emergencia planetaria por el modelo de desarrollo antes mencionado que derivada en gran parte —si no es que totalmente— por el modelo neoliberal del capitalismo imperante en el sistema del mercado global, identificado por Beck (1998) como “globalismo”, la ciencia sin conciencia o la ausencia de responsabilidad científica (Morin, 1984) y la sociedad consumista (Bauman, 2007). En consecuencia, tal pareciera que el mito del desarrollo, como lo señala De Rivero (2001), o la paradoja del progreso científico y tecnológico demuestran que lo único seguro o certero, en complemento con la postura de Giddens (1999), es que por primera vez en su historia la humanidad tiene

la posibilidad de autodestruirse, completamente, sin ninguna posibilidad de retorno (Nicolescu, 1998).

Con todo lo anterior, Amin Maalouf (2009) declara que el siglo XXI nace sin brújula y con notables síntomas de sufrir serios desajustes de carácter intelectual, económico, financiero, que han perturbado nuestro sistema de valores y, que decir, de un desajuste climático, resultado de un largo cúmulo de irresponsabilidades. De hecho, la existencia de estas irresponsabilidades se ven reflejadas en la actual crisis mundial de insostenibilidad social y del medioambiente, aunado al paradigma tecnocrático que ejerce su dominio sobre la economía y política (Papa Francisco, 2015). De tal modo que éste, nos configura en una nueva etapa del industrialismo como una sociedad de riesgo, que no está asegurada —ni puede estarlo— porque los peligros que acechan el presente son incuantificables, incontrolables, indeterminables e inimputables por lo que producen una irresponsabilidad organizada (Beck, 1991).

2.1.1 De la crisis de insostenibilidad social y del medioambiente al riesgo global: la irresponsabilidad organizada

Los síntomas de estas crisis de riesgos e insostenibilidad global son la pobreza y desigualdad social extrema donde el 1% más rico de la población mundial posee más riqueza que el 99% restante de las personas del planeta (Hardoon, Ayele, & Fuentes, 2016). De manera específica, los 2 153 multimillonarios que hay en el mundo poseen más riqueza que 4 600 millones de personas, el 60% de la población mundial (Oxfam, 2020). Además, el informe de Oxfam (2017) “Una economía para el 99%”, señala de manera alarmante que las diez mayores empresas³⁹ del mundo obtuvieron una facturación superior a los ingresos públicos de 180 países juntos; en contraste con un mundo donde, 1 400 millones de personas sufren pobreza extrema y casi 900 millones sufren hambre, no tienen acceso al agua potable y a otros servicios básicos como la salud y la educación. Al mismo tiempo, la brecha de desigualdad es enorme pues la mitad de los trabajadores del mundo, es decir unos 1 400 millones de personas, sobreviven por debajo de la línea de pobreza con 2 dólares diarios (Oxfam, 2017).

³⁹ Transnacionales o multinacionales.

La crisis de insostenibilidad ecológica planetaria manifiesta un medio ambiente sofocado por el consumismo desenfrenado, que exprime los recursos ecológicos y que, para satisfacer nuestro ritmo de consumo, la humanidad requiere 1.6 planetas similares a la tierra, lo que significa una huella ecológica excesiva y un déficit ecológico mundial⁴⁰ (Global Footprint Network, 2020). Asimismo, los efectos por nuestra actividad humana han generado niveles de contaminación sin precedentes; un poderoso gas de efecto de invernadero que perfora la capa de ozono, calentamiento global, deterioro, agotamiento, destrucción y sobreexplotación de los recursos naturales así como una acelerada pérdida de biodiversidad; sin duda, el cambio climático, como asegura Greta Thunberg⁴¹ (2019) representa la crisis más importante que la humanidad ha enfrentado jamás.

Lo anterior se suma y recae al mismo tiempo en el paradigma tecnocrático⁴² del desarrollo técnico-económico que ha dado lugar, durante los últimos años, a la sociedad del conocimiento, la cual constituye sus fuentes en la producción y capitalización del conocimiento científico y tecnológico (Sandoval, 2006). Es decir, el conocimiento es convertido en el factor clave como recurso y una mercancía de progresiva importancia en la actividad económica y su crecimiento en los estados, una competencia e innovación en las empresas e influencia cada vez más directa en la vida diaria de la sociedad, lo que conlleva a una economía basada en el conocimiento (OCDE, 1996). De manera que, éste es cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades como, por ejemplo, la expansión de la educación (Kruger, 2006), principalmente la educación superior debido a que naturalmente las universidades, cualquiera que fuese su tipo, son un actor relevante en este proceso de la generación del conocimiento y la formación de los profesionistas que dirigen o manipulan dicha ciencia y tecnología.

⁴⁰ También conocido como sobre impulso ecológico global que, en parte, significa la incapacidad de regeneración de los recursos.

⁴¹ Activista adolescente sueca, nominada al premio nobel de la paz.

⁴² De acuerdo con LS 106 “el modo como la humanidad ha asumido la tecnología y su desarrollo junto con un paradigma homogéneo y unidimensional”. En otras palabras, Morin (1999) en *Los 7 saberes de la educación necesarios para la educación del futuro* señala que nuestra civilización occidental creía dirigirse hacia un futuro de progreso infinito que estaba movido por los progresos conjuntos de la ciencia, la razón, la historia, la economía, la democracia que dieron nombre a la modernidad.

Sin embargo, esta condición de sociedad de conocimiento o economía de conocimiento tiene sus contrastes y provoca complejidades en un mundo cada vez más interdependiente y globalizado, es así como Edgar Morin (1994) afirma que el progreso ciego e incontrolado del conocimiento ha dado lugar a las amenazas más graves que enfrenta la humanidad⁴³ y que además, esta expansión global de la ciencia moderna y la tecnología han generado problemas morales de alcance planetario (Schelkshorn, 1994) pues la ciencia, técnica y economía están fundadas en el hecho de su aislamiento de la ética (Morin, 1999). En consecuencia y en suma, el progreso del desarrollo humano, especialmente por la ciencia y tecnología, ha producido un riesgo manufacturado o de fabricación (Giddens, 1999) que genera una sociedad de riesgo global (Beck, 2002). Para Nicolescu (1998), este riesgo global se traduce como autodestrucción potencial de la especie humana en triple dimensión —material, biológica y espiritual— producto de una tecnociencia ciega, pero triunfante que obedece sólo a la implacable lógica de la eficacia por la eficacia, de modo que una vez más el concepto de desarrollo, la idea de modernidad y progreso en este tiempo han caducado ante los puntos ya señalados de la actual crisis planetaria.

Ante esto, para Hans Jonas (1995), está claro que ante la inminente posibilidad de destruir o de alterar la vida planetaria es necesario que la magnitud del ilimitado poder de la ciencia vaya acompañado por un nuevo principio, el de la responsabilidad. En otras palabras, ante la inminente irresponsabilidad organizada de un sistema insostenible y destrucción planetaria es vital identificar el binomio que Giddens señala en su artículo *Risk and Responsibility* (1999), que las ideas de riesgo y responsabilidad están estrechamente vinculadas, es decir, el riesgo siempre está conectado con la responsabilidad.

⁴³ El autor señala diversos ejemplos con la intención de mostrar el otro lado de los avances de la ciencia o el progreso; es decir, un balance de los claroscuros sobre los descubrimientos de la energía nuclear, la manipulación genética, la inteligencia artificial, entre otras. Inclusive Morin menciona que el siglo XX deja una herencia de muerte potencial: La primera es la de la posibilidad de la muerte global de toda la humanidad a causa del arma nuclear y la segunda la de la posibilidad de la muerte ecológica. Véase Morin (1999).

2.1.2 La ética y la responsabilidad como respuesta a los desafíos de riesgo e insostenibilidad global

Hemos visto como el riesgo global y la crisis de insostenibilidad planetaria se ha hecho presente, o mejor dicho agravado, en las últimas décadas del siglo XX hasta nuestros días, Hans Kung (2000) menciona que de todo ello se desprende una exigencia programática: la ética, que la modernidad consideró cada vez más como cosa privada, vuelve a convertirse, en la posmodernidad⁴⁴ —por el bien del hombre y la supervivencia de la humanidad—, en un asunto público de primer orden. Pues, el gesto ético es el que reacciona contra los excesos del “pasemos de todo”⁴⁵ individualista, tecnológico, capitalista, mediático con miras a reforzar el espíritu de responsabilidad, el único capaz de estar a la altura de los desafíos del porvenir, sean estos planetarios, democráticos o económicos (Lipovetsky, 1994). Ante ello Apel (1991; 2000), declara que, por vez primera en la historia del hombre, existe la necesidad de una macro ética capaz de organizar a escala planetaria la responsabilidad de la humanidad en cuanto a consecuencias y a efectos secundarios derivados de sus actos colectivos —como, por ejemplo, la aplicación industrial de la ciencia y de la técnica.

2.1.3 La ética y responsabilidad

De acuerdo con Droit (2010), la ética es el nombre que recibe la moral que se está forjando, mientras la buscamos, en particular la que se ocupa de temas nuevos que suscitan preocupación. En este caso y ante el contexto de riesgo global, crisis de insostenibilidad planetaria y de irresponsabilidad organizada, la responsabilidad se convierte en tema de preocupación que enfrenta en sí misma un desafío filosófico en la estructura del mundo actual, que implica reconstruir su sentido moral, ontológico e imperativo. En este sentido, a inicios del siglo XX, Max Weber (2011) propone y contrasta el sentido de la responsabilidad ante la ética de la convicción o ética absoluta y con ello apunta, a través del debate, a alcanzar una nueva forma de ética, es decir, una

⁴⁴ Cabe señalar que el concepto y los inicios de la posmodernidad varían de acuerdo con los autores, referencias o bien acontecimientos derivados por los procesos económicos, culturales, políticos, sociales, tecnológicos y medios de comunicación de la globalización. Sin embargo, para fines prácticos de esta tesis se considera a partir de la década de 1960 hasta la actualidad. No obstante, el concepto posmodernidad está presente en un debate sociólogo aún abierto el cual menciona que aún no hemos llegado a ese punto y que lo que vivimos hoy día es una llamada modernidad tardía, para más detalles consultar a los autores Scott Lash, Ulrich Beck, Zygmunt Bauman, Anthony Giddens y Edgar Morin.

⁴⁵ *Laisse Faire*.

ética de responsabilidad. Así, se presenta como una nueva ética con la pretensión no sólo de solucionar mejor las cuestiones morales⁴⁶ sino de formularlas mejor que en las concepciones filosófico-éticas anteriores (Ströker, 1999).

De acuerdo con Ingarden (2001), la estructura temporal del mundo, de cómo está hecha y en qué consiste, define la posibilidad y el sentido de la responsabilidad, por lo que no es casualidad, que desde hace un buen tiempo este concepto ha pasado por un periodo de gran prosperidad en la discusión pública (Ströker, 1999), y filosófica ante la necesidad de organizar la responsabilidad como praxis colectiva (Apel, 2000).

2.2 La ética de la responsabilidad en la agenda global: fundamento del desarrollo sostenible

2.2.1 Breve antecedente de la ética de la responsabilidad

Ströker (1999), afirma que el concepto de ética de la responsabilidad tiene sus raíces en el siglo XX por medio de dos autores: Max Weber, en 1919, y Hans Jonas, en 1979. La autora señala que Max Weber, fue el primero que orientó el concepto de responsabilidad menos a las acciones de los individuos que a la de los sujetos colectivos, y que por consiguiente hizo de él un concepto guía de una nueva ética social, es decir, la ética de la responsabilidad. Para Weber (2011) el fundamento de la ética de la responsabilidad es que ésta ordena tener en cuenta las consecuencias previsibles de la propia acción, algo que la ética convencional-tradicional o ética absoluta ni siquiera se pregunta por las consecuencias:

Cuando las consecuencias de una acción realizada conforme a una ética de la convicción son malas, quien la ejecutó no se siente responsable de ellas, sino que responsabiliza al mundo, a la estupidez de los hombres o a la voluntad de Dios que los hizo así. Quien actúa conforme a una ética de la responsabilidad, por el contrario, toma en cuenta todos los defectos del hombre medio (p. 23).

Respecto a Hans Jonas, en su obra *“El principio de la responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica”* (1979), se replantea lo escrito por Weber, quién se limitó a explicar al actor Estado como responsable, centrando el debate en las

⁴⁶ En particular, la autora señala aquellas que son planteadas por nuestra civilización y la idea del progreso, determinada a nivel mundial —fundamentalmente por la ciencia y la técnica.

consecuencias y efectos catastróficos que se derivan por el desarrollo de la ciencia y el avance tecnológico, hacia la ética de la responsabilidad con la cual se sostiene un nuevo imperativo ético: “Actúa de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica”. En este sentido, la ética de la responsabilidad se comprende como una ética del futuro (Ströker, 1999) y desprende una ética compleja (Morin, 1999).

De este punto, Edgar Morin (1999), afirma que la idea del desarrollo sostenible es una consideración ética, pues introdujo la idea del porvenir del planeta y de los seres humanos, así como la necesidad de salvaguardia vital de la humanidad. Es decir, el desarrollo sostenible parte de la ética de la responsabilidad, pues ésta se presenta como una nueva ética que es comprendida como del futuro y que solamente puede ser percibida como responsabilidad comunitaria, debido a que sus tareas en la sociedad civilizada actual no pueden ser nada menos que tareas globales (Ströker, 1999). Por lo tanto, el desarrollo sostenible se eleva a la categoría de “ética global” (Pardo, 1988).

2.2.2 El desarrollo sostenible como fundamento de la responsabilidad social

Si bien, la conformación de la ONU en 1945 dio un impulso a la conciencia ética universal —sobre todo con la Declaración Mundial de los Derechos Humanos de 1948— es hasta la década de 1970, cuando la ética comienza a tener un espacio en la agenda global del desarrollo y el crecimiento económico. Ejemplo de ello son la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano y el informe *Los límites del crecimiento* por el Club de Roma —ambos en 1972—; el trabajo científico de Hans Jonas, sobre el principio de la responsabilidad, en 1979; el establecimiento de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, en 1983; y el Informe Brundtland *Nuestro futuro común* (1987), con el origen del concepto de desarrollo sostenible: “el que asegura las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para enfrentarse a sus propias necesidades” (p. 23). En resumen, a partir de ese momento como un consenso global, la idea del desarrollo tecnocientífico y económico basado en la tecnociencia, como fin mismo del progreso es un argumento insostenible y caduco.

Así, con el concepto del desarrollo sostenible de 1987, la caída del muro de Berlín en noviembre de 1989 y el Informe del Desarrollo Humano de la ONU en 1990, la década

de los 90s, fue el escenario mundial para el debate, la reflexión y los programas dirigidos al despertar de la ética, hacia un nuevo camino en el umbral de un nuevo siglo y milenio. En este sentido, para Tünnermann Bernheim (2011), señala que la utopía irrenunciable es que el siglo XXI sea de la ética, que domine y reemplace el tiempo de la técnica y para que esto suceda es preciso construir una modernidad ética. Es decir, el siglo XXI será ético o no lo será (Lipovetsky, 1994).

Los hechos destacables de esta década fueron que, en 1992, la Conferencia Mundial de Río de Janeiro establece, que los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible. Ese mismo año, *The Union of Concerned Scientists* (UCS; en español la Unión de Científicos Preocupados) y más de 1 700 científicos publican la carta “Advertencia de los científicos mundiales para la humanidad”, en la que manifiestan su preocupación por la destrucción de la capa de ozono, la deforestación, el cambio climático o la pérdida de biodiversidad. En 1993, el II Parlamento de las Religiones del Mundo presentó una declaración hacia una ética mundial, entendida como un consenso básico sobre una serie de valores vinculantes, criterios inamovibles y actitudes básicas personales, con dos principios fundamentales humanidad y reciprocidad (Parlamento Mundial de Religiones, 1993).

En enero de 1998, la mayor sociedad científica del mundo, *American Association for the Advancement of Science* (AAAS siglas en inglés) declaró que es hora de que la comunidad científica asuma la responsabilidad de las contribuciones necesarias para abordar los problemas ambientales y sociales que se tienen a nivel mundial. Así, manifiestan un nuevo contrato social para la ciencia, donde la comunidad científica declara al siglo XXI como del Medio Ambiente (Lubchenco, 1998). Al mismo tiempo, en noviembre de este mismo año, la Conferencia mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI destaca la misión ética de las universidades y su compromiso social.

Para octubre de 1999, la UNESCO publica *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morin, el cual destaca la necesidad de aprender una ética compleja, una ética de comprensión que acepte la incertidumbre, los problemas actuales para cumplir la responsabilidad para el siglo XXI. Por último, ese mismo año, se crea el Pacto Mundial de la ONU (*Global Compact*) que busca soluciones a retos globales, como

iniciativa por la sostenibilidad corporativa más grande del mundo traducida como la mayor iniciativa voluntaria de responsabilidad social empresarial mundial.

El concepto de Desarrollo Sostenible, que generalmente se ha centrado en la sostenibilidad ecológica, es ampliado lentamente para incluir también dimensiones sociales, económicas e incluso culturales (Djurberg, Wilenius, & Sammalisto, 2008). Ejemplo de ello, es la antes mencionada Conferencia Mundial de Río de Janeiro en 1992, el Pacto Mundial de la ONU (*UN Global Compact*) como iniciativa por la sostenibilidad corporativa más grande del mundo en 1999, los ocho objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de 2000-2015 y actualmente la agenda 2030 de los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (véase figura 2.1). En ese sentido, la sostenibilidad es principio rector del desarrollo mundial a largo plazo con tres pilares que tratan de lograr, de manera equilibrada, el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección del medio ambiente (ONU, 2019).

Figura 2.1 Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, ONU



Fuente: (ONU, 2019)

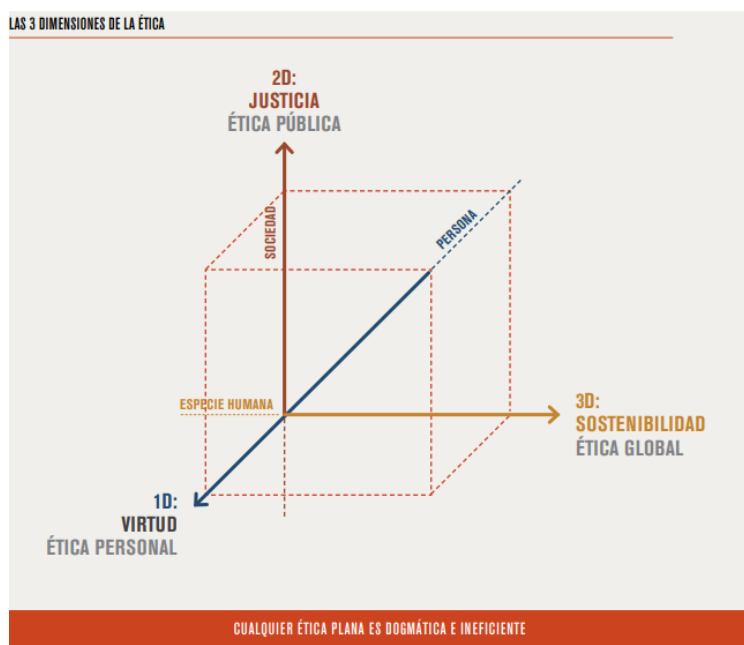
Sin embargo, no son suficientes los esfuerzos hacia un desarrollo sostenible sin integrar las diversas posturas de éticas mundiales o globales de diversas organizaciones, estados e instituciones y la responsabilidad que implica así misma. Inclusive, si los actores y comunidades han aceptado su propia responsabilidad, ésta no ha sido suficiente. Pues Vallaeys (2014) afirma que sólo una nueva responsabilidad, una “social”, puede responder por los problemas sistémicos de nuestro mundo globalizado y cuidar los efectos planetarios de la acción colectiva, que nos han vuelto insostenibles, donde la responsabilidad social puede ser el modelo práctico de ésta en las organizaciones (Vallaeys F., 2011).

2.2.3 La responsabilidad social y la ética 3D para el cumplimiento de los objetivos del Desarrollo Sostenible

Vallaey (2011), propone en su tesis doctoral *Los fundamentos éticos de la responsabilidad social*, una redefinición de la crisis planetaria en términos de responsabilidad y no sólo en términos tecnocráticos y técnicos como ya los hemos señalado. Para esto, el autor identifica que, ante la falta de una ética global de sostenibilidad, es preciso introducir la visión sistémica en la ética, una compleja, una ética en 3D que coadyuve a comprender qué es y cómo debe ser entendida la responsabilidad social y sus implicaciones sistémicas (Vallaey F., 2014).

Para ello, Vallaey (2011; 2014; 2016; 2020) y Vallaey, y otros, (2019) establecen que la ética tiene tres dimensiones⁴⁷ articuladas e intrínsecas: la virtud como ética personal, la justicia social como ética pública y la sostenibilidad como ética global (véase figura 2.2), permite reconocer las implicaciones sistémicas que contiene el movimiento de la responsabilidad social (véase tabla 2.1). Además, sustentada por la ética compleja de Edgar Morin, en términos de la ética de la responsabilidad.

Figura 2.2 Las tres dimensiones de la ética



Fuente: Vallaey (2014) (Vallaey, y otros, 2019).

⁴⁷ El autor la define como una ética en 3D que, si le falta una de estas dimensiones a la ética, se pierde la totalidad de la ética.

Tabla 2.1 Ética 3D con los aportes de la responsabilidad social

Ética en 3D	1ra dimensión: Auto-ética	2da. dimensión: Socio-ética	3ra. dimensión: Antropo-ética
Tipo de deberes	Virtud	Justicia	Sostenibilidad
Sujeto del deber	La persona (deberes personales)	La comunidad (deberes interpersonales)	La humanidad (deberes transgeneracionales)
Objeto del deber	Los actos	Las leyes	El mundo
Tipo de responsabilidad	Responsabilidad moral	Responsabilidad jurídica	Responsabilidad Social
Marco de obligación	La conciencia personal	El Estado de Derecho	La Gobernanza Internacional
Generador de responsabilidad	La falta propia y el dolor ajeno	El acto ilegal y la injusticia	El impacto negativo y la insostenibilidad sistémica
Modo de regulación	La moral	El Derecho	La Política

Fuente: Valleys (2014)

2.3 La responsabilidad social en las organizaciones

Para Vallaeys (2008), la responsabilidad social no es un movimiento propiamente empresarial como parece, si no que sus actores vienen de muchos sectores sociales como organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales, empresas, sindicatos, academia, etcétera; por lo cual es difícil de encontrarle una fecha de nacimiento. Es decir, está ha estado presente en la historia de la humanidad desde tiempos inmemoriales, de manera que el propio desarrollo histórico lo ha generado en un papel más protagónico como concepto de responsabilidad social (Schwalb & García, 2003). Sin embargo, los autores señalan que el concepto como tal de responsabilidad social aparece de manera formal e incipiente dentro de las normativas y limitaciones que se presentan en la ética capitalista del comercio y las industrias entre los siglos XV y finales del siglo XIX.

En otras palabras, las empresas son la primera organización donde surge el concepto de la responsabilidad social.⁴⁸ Gallego (2006) menciona que el tema en estas organizaciones privadas ha tenido diversas definiciones y manifestaciones, correspondiendo a su vez a tres diferentes etapas a lo largo del siglo XX. Una etapa después de la segunda guerra mundial con la manifestación de la filantropía empresarial; la segunda en los años ochenta con el debate sobre el papel de las empresas

⁴⁸ Ligada como concepto a la responsabilidad social empresarial o responsabilidad social corporativa.

en la sociedad y su responsabilidad, con respecto a los daños o riesgos generados por su proceso productivo; y la tercera que se consolida en los años noventa, en el cual los gobiernos, las empresas y las instituciones en general se reconocen como actores de un mismo escenario, de un espacio común, la época de la conciencia social contemporánea hasta la actualidad (Griffin & Ebert, 2005).

Es decir, en la última década del siglo XX se consolidan las organizaciones que desarrollan la responsabilidad social y se potencializa con el concepto de desarrollo sostenible (Schwalb & García, 2003). En este sentido, el término de Responsabilidad Social ha evolucionado a la par de otros aspectos de la gestión organizacional con los que se encuentra estrechamente ligado como es la ética y que al mismo tiempo ha superado el paradigma tradicional de su aplicación únicamente en el contexto empresarial (Téran, Montenegro, Realpe, Villareal, & Fernández, 2017). Así es que, frente al mundo globalizado, Vallaey (2016), afirma que la responsabilidad social es un vasto movimiento mundial que quiere traducir en términos de gestión organizacional los imperativos éticos del siglo XXI.

2.3.1 El concepto de la responsabilidad social

De acuerdo con Daza y Miranda (2017) el concepto de responsabilidad social tiene diversas acepciones y aunque existe una amplia discusión sobre sus orígenes, como ya las hemos señalado, es con el Pacto Global (*Global Compact*) de Naciones Unidas de 1999, que este término empieza a ser aplicado a ciudadanos, gobiernos, corporaciones, empresas y organizaciones no gubernamentales, entre otros, a nivel mundial. Sin embargo, Vallaey (2006) menciona que para comprender el concepto de la Responsabilidad Social es necesario tener en cuenta que existe un puente entre ética y gestión, definiendo a la ética en términos de sostenibilidad (ética de tercera generación) y a la gestión organizacional en términos de responsabilidad social. Muestra de ello, es el concepto de la norma ISO 26000,⁴⁹ establecida en un consenso mundial en entre múltiples organizaciones en 2010, como la búsqueda de este extenso movimiento por comprender de manera global lo que es la responsabilidad social y lo que las organizaciones de todo tipo tienen que hacer para operar de una manera socialmente

⁴⁹ La Organización Internacional de Normalización (ISO en inglés), desarrolla Normas Internacionales en un proceso abierto, imparcial y basado en el consenso. En este caso diseña la Norma Internacional voluntaria 26000, una Guía de responsabilidad social.

responsable, con el objetivo de contribuir a un desarrollo sostenible de la sociedad (ISO, 2010). Así, esta norma define a la responsabilidad social como la de una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionen en la sociedad y el medio ambiente mediante un comportamiento ético y transparente que:

- Contribuya al desarrollo sostenible incluyendo salud y bienestar de la sociedad
- Tome en consideración las expectativas de sus partes interesadas
- Cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento
- Esté integrada en toda la organización y se lleve a la práctica en sus relaciones.

En palabras de Vallaeys (2008) y (Vallaeys, de la Cruz, & Sasia, 2009), la responsabilidad social, como una nueva práctica filosófica de gestión en la organización, es ante todo eso un deber ético de internalizar las externalidades y regular los impactos. Es decir, no lo que se hace con sus consecuencias inmediatas y locales, sino lo que se hace con sus emergencias sistémicas lejanas y globales (Vallaeys F., 2014). Así, desde una visión sistémica puede comprenderse que cada organización afecta y es afectada por el entorno en el cual se desenvuelve y que esta mutua relación —de beneficio o perjuicio— determina, en un alto grado, su supervivencia (Gallego, 2006). Por lo que, la responsabilidad social es, ante todo, un operador de creatividad política que motiva la gestión compartida de los problemas sistémicos del mundo cuya finalidad es la sostenibilidad (Vallaeys F., 2011). Es decir, el concepto de responsabilidad social subyace a cualquier definición de desarrollo sostenible (Vallaeys, de la Cruz, & Sasia, 2009).

2.3.2 Tipos de responsabilidades desde una ética 3D

En complemento a la ética 3D (véase tabla 2.2) y para entender la responsabilidad social, el filósofo François Vallaeys (2020), propone las tres responsabilidades cardinales humanas articuladas y complementarias que corresponden a la necesaria ampliación de las esferas de responsabilidad en la era de la insostenibilidad humana planetaria: la responsabilidad moral (que personaliza la responsabilidad), la responsabilidad jurídica (que la singulariza) y la responsabilidad social (que la mutualiza).

Tabla 2.2 Tres responsabilidades humanas cardinales

Tipo de responsabilidad	Responsabilidad Moral	Responsabilidad Jurídica	Responsabilidad Social
Mecanismo de imputación	Auto imputación	Imputación legal	Imputación colectiva
Generador de Responsabilidad	El mal	El acto ilegal	El impacto negativo
Regulador	La moral	El Derecho	La política
Marco de Obligación	La consciencia	El Estado	La asociación en corresponsabilidad

Fuente: (Vallaey F., 2020)

Así, la tabla anterior permite identificar que la responsabilidad no surge solamente en el terreno moral, pues la responsabilidad moral constituye tan sólo un caso particular en sí misma (Ingarden, 2001). Es decir, si la “responsabilidad social” fuera libre compromiso voluntario, no merecería ni siquiera el nombre de responsabilidad, puesto que ésta implica el deber de rendir cuentas (*accountability*), deber oponible al sujeto responsable por los demás (Vallaey F., 2008). En este caso, Schwalb, Prialé, & Vallaey (2019), agregan que la responsabilidad social es la corresponsabilidad de todos los actores sociales para manejar los impactos que provocan nuestras acciones colectivas en la sociedad y el planeta tierra, es decir lo impactos no son directamente imputables a autores precisos, más aún, tratar los impactos negativos como si fueran “culpas” sería exagerado, porque son “hechos sociales” que remiten a una “imputación social”. Por eso la responsabilidad social no es responsabilidad moral personal (moral) ni responsabilidad jurídica. (Vallaey F., 2012).

Por lo tanto, Vallaey (2016), afirma que ser responsable por impactos, es aprender a sentirse parte del problema social y ambiental actual antes que orgullosamente formar parte de la solución. Pues, como lo señala Morin (2004), en el principio de la ecología de la acción, “Toda acción escapa cada vez más de la voluntad de su autor a medida que entra en el juego de las inter-retro-acciones del medio en el cual interviene”. En ese sentido, los impactos negativos son los que representan los nuevos temas de preocupación de riesgo e insostenibilidad global y que construyen la propia evolución de una ética de responsabilidad hacia una social. Lo anterior deja claro que, de ningún modo una organización que practica beneficencia social puede pretender —por ese sólo

hecho— ser socialmente responsable y ello no debe ser confundido como mero sinónimo de “ayuda social” o como “acción social solidaria” (Vallaey F., 2016).

En este sentido y como último punto, para Vallaey (2014), una vez que comprendamos que la responsabilidad social es responsabilidad por los impactos y que éstos no son lo mismo que los actos, podemos explorar la riqueza teórica y práctica de la responsabilidad social de las organizaciones, en particular de las universidades. Pues, en la era de la responsabilidad global, la universidad debería ser la institución quién podría mejor, por su historia y su propósito, organizar este lugar del debate meta-institucional, como parte de su política de responsabilidad social universitaria (Vallaey, 2011). Así pues, Vallaey (2006), considerando la existencia de sus propios impactos derivados de sus dos principales propósitos, que ante todo se relacionan estrechamente como organización, la universidad debe dirigirse a: 1) la formación humana y profesional (propósito académico), y 2) la construcción de nuevos conocimientos (propósito de investigación).

2.4 La universidad en el contexto mundial

2.4.1 Universidades y matrícula estudiantil en el mundo, panorama estadístico 2018

Antes de abordar la responsabilidad social universitaria (RSU) es necesario situar el papel relevante de la universidad como actor inmerso en la presente sociedad global⁵⁰ (Luhmann, 1997; 2006) y la sociedad de conocimiento (Kruger, 2006) en el siglo XXI. Cabe señalar que esta última ya se ha expresado en el recorrido de la presente tesis, en cambio para ubicar la importancia de la universidad como actor, ya no sólo como institución dentro de un Estado, sino que también como organización, en contexto de la globalización es preciso responder ¿Cuántas universidades hay en el mundo en la actualidad?

Si bien este número no es claro en las bases de datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), existen diferentes organizaciones que consideran este dato. Por un lado, de acuerdo con la *World Higher*

⁵⁰ O bien también llamada Sociedad-Mundo o Sociedad Mundial definida por la existencia en la medida en que "los asuntos de todos los hombres están, de alguna manera, relacionados entre sí"

Education Database (WHED)⁵¹ hay unas 19 400 instituciones de educación superior acreditadas en el mundo (International Association of Universities, 2020). Por otro lado, el *Ranking Web* de las universidades del mundo presenta exactamente 29 429 universidades a nivel global (Webometrics, 2020). Es decir, ambas fuentes, entre otras, reflejan un extenso debate sobre el número de universidades en el mundo de las cuales pueden ser catalogadas como públicas y/o privadas, por su clasificado en tres categorías, a saber, universidades de enseñanza, universidades de investigación y universidades de profesión (Lomotey, 2017), o bien, de acuerdo con los criterios de la Clasificación de la Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO, etcétera.

En este caso y ante la apertura del debate de la cantidad de universidades en el mundo, Ben Sowter⁵² (2018), menciona que, en la realidad, si fuera posible determinar el número global exacto de instituciones de educación superior, lo más probable es que supere las 40 000. No obstante, el autor afirma que esencialmente, con un 100% de confianza, existen, al menos 26 000 instituciones de educación superior en el mundo. Por lo tanto, este dato será el considerado en este trabajo de investigación que funciona para dar respuesta a la capacidad e influencia de las universidades antes los retos del mundo actual en dos sentidos: Por una parte, por ser el lugar donde surge mayoritariamente la creación y difusión de la ciencia y descubrimientos científicos, aunque en la actualidad ha perdido esta hegemonía (De Sousa Santos, 1998), ya que ahora más que nunca la ciencia es una comunicación mundial (Torres & Rodríguez, 2008).

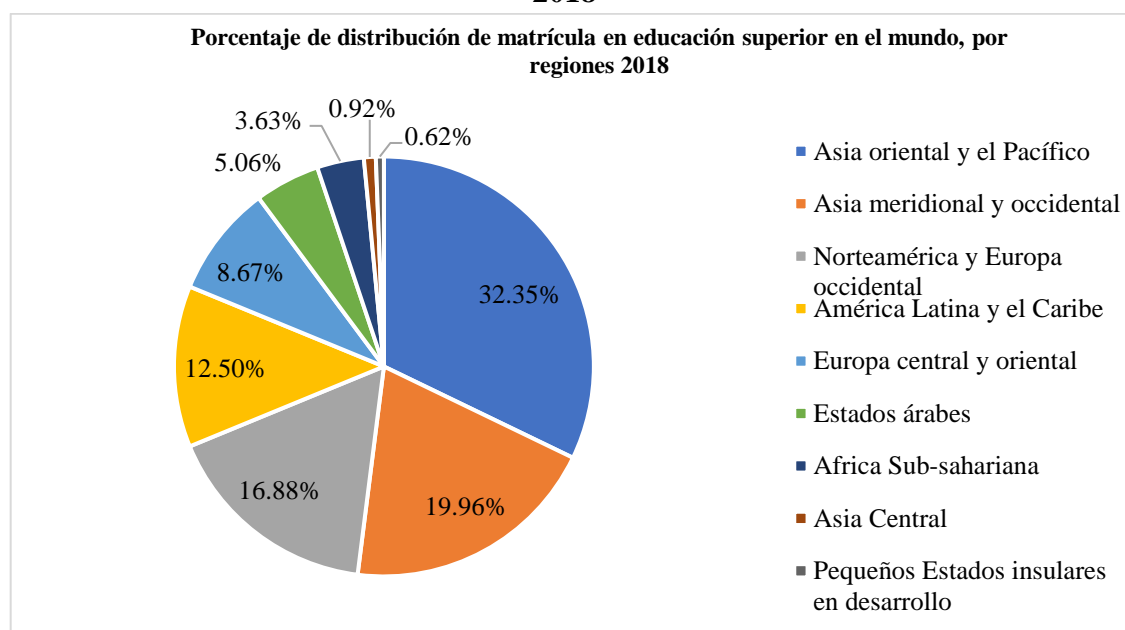
Por otra parte, indiscutiblemente, la universidad es el lugar de formación para los futuros profesionistas y por ende de los actuales dirigentes políticos, gobernantes, científicos, académicos, etcétera. de nuestra sociedad-mundo. Es así como, para retomar la pertinencia del enfoque de responsabilidad social universitaria en la presente investigación, independientemente del tipo de universidades en el mundo, es preciso dar respuesta a la formación humana y profesional que albergan en la actualidad.

⁵¹ El portal de referencia en línea único de la *International Association of Universities* (IUA) para la generación de base de datos en educación superior y proporciona información autorizada de las universidades acreditadas a nivel mundial.

⁵² Director de la unidad de inteligencia de *QS Quacquarelli Symonds*, *QS World University Rankings*

Referente a la matrícula de las universidades, con base a los datos del Instituto de Estadística (IUS)⁵³ de la UNESCO (2018), en 2008 el mundo contaba con una matrícula estimada de 164 921 536 estudiantes universitarios y para 2018 aumentó a 223 671 873 matriculados, lo que representa un incremento del 36% en la última década. En este mismo periodo 2008-2018, América Latina y el Caribe (ALC) pasó de 20 416 959 a 27 966 448 que actualmente representa un 12.5% del total de estudiantes matriculados a nivel mundial (véase grafica 2.1).

Gráfica 2.1 Distribución porcentual de la matrícula universitaria en el mundo, 2018



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística (UIS) de la UNESCO (2018)

La gráfica anterior permite identificar que la región (ALC) está ubicada en el cuarto lugar de matrícula estudiantil universitaria a nivel mundial. En específico, en la región de América Latina y el Caribe (ALC) el 60% de la matrícula de educación superior está concentrada en tres países; Brasil (30.58%), México (15.80%) y Argentina (11.20%). Le siguen en orden de importancia: Colombia (8.72%), Perú (6.76%) y Chile (4.42%).

⁵³ El UIS fue fundado en 1999, con Sede en Montreal Canadá, con la finalidad de mejorar el programa de estadística de la UNESCO, así como para desarrollar y suministrar estadísticas exactas, oportunas y políticamente relevantes, requeridas en un contexto actual cada vez más complejo y rápidamente cambiante.

Así, estos seis países, de los 42⁵⁴ países de la región, albergan el 77.48% de los estudiantes universitarios (véase tabla 2.3).

Tabla 2.3 Matrícula universitaria en ALC, 2017

País	Matrícula universitaria 2017	Porcentaje en ALC
Brasil	8,571 423	30.58%
México	4 430 248	15.80%
Argentina	3 140 963	11.20%
Colombia	2 446 314	8.72%
Perú	1 895 907	6.76%
Chile	1 238 992	4.42%
Resto de países de ALC	6 300 016	22.52%
ALC	28 023 863	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística (UIS) de la UNESCO (2018)

Esto lleva a preguntarse ¿Cuántas universidades hay en América Latina y el Caribe (ALC) que juegan el importante rol de la formación de estos estudiantes? De acuerdo con el último dato disponible del 2014, en la práctica, existen alrededor de 11 mil instituciones de educación superior (10 868) en ALC,⁵⁵ de las cuales 4 220 llevan el nombre de universidad y de éstas un 66.9% son de carácter privado. El resto son instituciones “no universitarias” (6 648)⁵⁶ que ofrecen programas de nivel 5, de acuerdo con CINE 2011, que representan el 61% sean vocacionales, técnicas o tecnológicas del total Instituciones del sector de la Educación Superior (CRES, 2018).

Una vez mostrado el número de universidades y estudiantes universitarios en los sistemas de la Educación superior en el mundo y en el caso particular de ALC se pueden elaborar las preguntas ¿Cuál es el mundo actual al que se enfrentan estas instituciones

⁵⁴ Según la Oficina para América Latina y el Caribe (RBLAC) del PNUD y *Latin American Network Information Center* (LANIC) existen 42 países y territorios que conforman la región.

⁵⁵ La expresión “educación superior” se entiende como sinónimo de educación terciaria incluyendo en ella todas las instituciones que ofrecen títulos o grados desde el nivel 5 de CINE hacia arriba.

⁵⁶ Esta publicación menciona que esta denominación –‘no universitaria’– muestra de manera muy gráfica la falta de reconocimiento de estas instituciones, que en la región se definen por lo que no son y define a Las instituciones no universitarias se caracterizan por no contar con sistemas de admisión selectivos, entregar certificaciones técnicas correspondientes al nivel Cine Unesco 5, (Educación terciaria de ciclo corto o educación técnica superior) cuentan usualmente con estructuras orgánicas jerárquicas (*top down*), hay preeminencia de instituciones del sector privado y disponen de legislación y control de calidad, diferenciados. Además, están destinados principalmente a preparar para el empleo (CINE 2011).

y por ende sus estudiantes? ¿Cuál es el papel de las universidades ante los desafíos de la agenda del desarrollo sostenible? ¿En qué sentido la responsabilidad social universitaria es parte del proceso de la globalización? ¿Qué relación prevalece entre las universidades y la sociedad?

2.4.2 La responsabilidad el mayor reto de la universidad ante el siglo XXI

A casi dos décadas de iniciar el siglo XXI, las universidades enfrentan múltiples retos en el escenario mundial y son cada vez más actores relevantes para la sostenibilidad planetaria. Los retos que enfrentan se pueden definir en tres vertientes: Demandas, crisis y dificultades. Respecto a las demandas Vallaeys (2020), señala que la educación superior tiene ante la sociedad que responder a tres principales demandas; la demanda cognitivo-científica (excelencia académica), la demanda económica (empleabilidad) y la demanda socioambiental (pertinencia socioambiental). De manera paralela, la educación superior enfrenta tres crisis, principalmente las universidades públicas; crisis hegemónica, crisis de legitimidad y crisis institucional (De Sousa Santos, 1998). Por último, (Barnett, 2002), declara que en la universidad occidental ha surgido el problema de la responsabilidad y con ello graves dificultades e incertidumbres que socavan la falta de fundamentos o mejor dicho viejas rutinas. Es decir, el autor enfatiza que la universidad occidental está al final de su existencia, pero puede surgir una nueva, aunque sólo será si se dejan a un lado algunas nociones de universidad con las que se está familiarizado para poder seguir adelante y desarrollar una nueva idea de universidad.

Así, en cuanto al escenario externo, éstas enfrentan una crisis de legitimidad, credibilidad o imagen social ya sea por mantenerse alejada de los problemas y necesidades que enfrenta la sociedad (Ledezma, Mungaray, & Ocegueda, 2008) (Aguirre, Rodríguez, & Caso, 2016). Mientras que, al mismo tiempo, son empujadas por la carga del modelo neoliberal del capitalismo actual hacia una fuerte tendencia hacia la mercantilización (Gaete, 2012; Vallaeys F., 2014; Rama, 2004), la reducción de presupuesto público hacia el sector de la educación superior e invaden sus procesos de gestión como organización.

Al mismo tiempo, diferentes autores (Amitai, 2002) (De la Isla, 2004), (López R. , 2013), señalan que está en duda los procesos formativos de calidad en los estudiantes universitarios, por la falta de ética profesional dentro de los planes de estudio en las disciplinas y perfiles académicos, o bien, que la enseñanza es muchas veces de manera inconsciente, reproducción de las injusticias y patologías del mundo actual a través del currículo oculto (Vallaey F., 2007). Las consecuencias de ambas son que, por ahora y mayoritariamente, los profesionistas llevan al camino actual insalubre, inequitativo e insostenible (Cortese, 2003).

En resumen, la universidad actual y nuestro mundo están en crisis de insostenibilidad. Sin embargo, la universidad, a pesar de sus crisis, no está exenta de causar los efectos de los riesgos de insostenibilidad planetaria —ya sea al de ignorar su papel o tomar una postura neutra— ya que, al ser integrales a la sociedad a nivel socioeconómico, cultural y comunidades políticas, lo que hacen importa (Walters & James, 2017). Es en este sentido y desde la perspectiva de la responsabilidad social y contexto de insostenibilidad planetaria actual que los autores (Schwalb, Prialé, & Vallaey, 2019), (Tilbury, 2011), (Barab & Luehmann, 2003), (Wals, 2008), afirman que la universidad es corresponsable, genera en parte y es contribuyente a la crisis de insostenibilidad de nuestro mundo actual; ya sea al replicar patrones existentes del *status quo* o no reconocer sus impactos positivos y negativos.

En otras palabras, aunque la educación superior es un lugar único para desempeñar un papel de liderazgo en el logro del desarrollo sostenible, este potencial catalizador debe fundamentarse en un contexto en el que actualmente se considera que las universidades y los colegios⁵⁷ contribuyen a la crisis de sostenibilidad (Tilbury, 2011). Pues, si los egresados ejercen un desarrollo de por sí insostenible, esto significa que la educación superior participa de la insostenibilidad del desarrollo actual de tal modo que la educación superior debe asumir sus responsabilidades (Vallaey, y otros, 2019).

Sin embargo, de acuerdo con (Vallaey F., 2014) a la universidad le es muy difícil admitir que ella también puede dañar al mundo, producir y reproducir injusticias

⁵⁷ La traducción del Colegio se refiere a *College* como una institución más pequeña que normalmente ofrece títulos universitarios. Podría decirse que son las carreras técnicas que ofrecen títulos universitarios de dos años.

sociales, acelerar la actual inclinación de la humanidad hacia su insostenibilidad planetaria. Por eso, el autor afirma que el primer paso para la RSU es convencerse de que la universidad también daña a la sociedad, a través de sus enseñanzas e investigaciones, aunque suene raro y dejar a un lado la creencia que la universidad es socialmente responsable por naturaleza o que inclusive en el caso de la universidad pública ésta siempre ha estado inversa en su ADN (Vallaey F., 2018).

2.4.2.1 La relación actual de la universidad con la sociedad y la ciencia

Dicho lo anterior, para Miclea (2017), la respuesta insatisfactoria de las universidades al entorno externo (local, nacional, global) es una consecuencia de su diseño, no una falta de comprensión de la voluntad. En otras palabras, la razón importante en que colegios y universidades no están contribuyendo a la sociedad como debieran, es porque su estructura y organización no integradas, fragmentadas y conflictivas internamente impide la comprensión y el desarrollo de soluciones a problemas humanos y sociales altamente complejos (Harkavy, Hartley, Hodges, & Weeks, 2017). Ante esta realidad, diversos autores (Chettiparamb, 2007); (Harkavy, Hartley, Hodges, & Weeks, 2017); (Klein, 1996), hacen mención del reporte *University and the community* de la OCDE de 1982, que señala y advierte sobre las problemáticas o deficiencias de la desfragmentación de la universidad en sus funciones y la falta de interdisciplinariedad en las materias académicas de la educación superior. De hecho, el reporte nombra uno de sus capítulos “*Las comunidades tienen problemas, las universidades tienen departamentos*” donde hace hincapié que las facultades y universidades deben reducir significativamente la fragmentación de disciplinas, la sobre especialización, la división entre las artes, las ciencias y las profesiones, ya que estas divisiones departamentales y disciplinarias han aumentado los aislamientos de la educación superior de la sociedad misma.

Para Lee, Harkavy y Puckett (1996) esto ha tenido consecuencias desafortunadas, resultando, entre otras cosas, una investigación, enseñanza y servicios menos efectivos, es decir, estas tres misiones sustantivas de la universidad se han visto empobrecidas y dado pie a una tricotomía falsa, que al mismo tiempo, ha contribuido a un enorme desequilibrio en la producción de conocimiento científico. Además, Miclea (2017), agrega y explica que la explosión, sin presentes en los últimos años, de este

conocimiento científico de las universidades se debe al funcionamiento de un sistema de incentivos diseñado y centrado en el papel de las disciplinas: donde el beneficio epistémico es mucho más valorado que la exploración del conocimiento por los beneficios del desarrollo socioeconómico y el bienestar, por lo que, al mismo tiempo, este conocimiento está generando daños colaterales.

En efecto, Basarab Nicolescu (1998), señala que el *big bang* disciplinario corresponde a las necesidades de una tecnociencia sin freno, sin valores, sin otra finalidad que la eficacia por la eficacia, donde los rasgos negativos de la ciencia a menudo sólo aparecen como inconvenientes secundarios o como subproductos menores, y es así como el progreso científico produce tantas potencialidades mortales como benéficas (Morin, 1984). De tal modo que, ya que no es posible escapar de una reflexión sobre el significado social, ético y político de la formación universitaria, la producción de conocimientos científicos y el rol político de la ciencia en el mundo actual (Vallaey F., 2014).

Para Vallaey (2007), lo anterior deja claro que, ante estas realidades, un lugar estratégico para instituir y promover la responsabilidad social de la ciencia es justamente la universidad, porque es el lugar de convergencias entre la producción del saber científico, la reproducción de este saber y la información del gran público sobre el quehacer científico. Pues, en el ejercicio de sus responsabilidades sociales y a través de sus actividades pedagógicas y científicas, las IES deben contribuir para la transformación medular del paradigma epistémico y ético-moral subyacente a las formas de pensar y actuar de gobiernos, instituciones y personas (Dias, 2008). No obstante, Walter y James (2017), señalan que muchas de las universidades, si no es que la mayoría, reflejan en su ambiente organizacional-cultural el mismo marco dominante neoliberal de hegemonía económica y política. Es decir, las universidades no son neutrales en la generación y ante las condiciones del mundo actual, lo que hacen importa en la sociedad. Por ello, no hay que olvidar que la educación superior es un subsistema social que forma parte del sistema social global y por lo mismo, es un reflejo de éste, pero goza de suficiente autonomía como para a su vez, influir sobre la sociedad y propiciar su cambio (Tünnermann, 2003).

En resumen, es claro que las universidades, a pesar de sus crisis organizacionales y nuevos tipos de demandas, no están exentas de causar los impactos que producen los riesgos de insostenibilidad planetaria y que, por lo tanto, estos puntos son clave para su reinención en su pertinencia social y calidad educativa en la sociedad del conocimiento y como actor inmerso en la sociedad global. Ante ello, la RSU abre la posibilidad de reflexionar y poner en tela de juicio el papel de la universidad y las ciencias en la sociedad actual, a su vez, como modelo de gestión transversal e integral, es el sistema inmunológico que permite la planificación estratégica de la educación superior en tiempos de insostenibilidad (Vallaey F., 2020).

2.5 La responsabilidad social universitaria

2.5.1 La responsabilidad social universitaria en el mundo

A finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, los debates sobre el papel de la educación superior como agente de desarrollo sostenible y de responsabilidad social se intensificaron. Podría decirse que en el siglo XX las universidades se dedicaron a contribuir al desarrollo social y económico en sus espacios nacionales, regionales y locales; sin embargo, esta realidad cambió a partir de la década de 1990, principalmente, con el surgimiento de conceptos como el Desarrollo Sostenible en 1987 y Desarrollo Humano en 1990 —impulsados por la ONU, la declaración de *Talloires*⁵⁸ por 22 universidades en 1990, el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI⁵⁹ en 1996, las cinco conferencias regionales⁶⁰ y la primera conferencia con Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI en 1998, y la creación de la *Global University Network for Innovation* (GUNI) en 1999—ambas promovidas por la UNESCO, colocaron una vez más una redefinición en los quehaceres de las universidades en el mundo y su contribución al desarrollo sostenible hacia el nuevo siglo.

⁵⁸ La declaración de *Talloires* manifiesta, con diez acciones, el interés y la urgencia de las instituciones de enseñanza superior en tomar el liderazgo mundial en el desarrollo, creación, apoyo y mantenimiento de la sostenibilidad, ante los desafíos actuales y el porvenir.

⁵⁹ Presidida por Jacques Delors, identificada mundialmente como “La educación encierra un tesoro: Los cuatro pilares de la educación”.

⁶⁰ En Latinoamérica fue realizado en la Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996.

De lo anterior, es elemental señalar que la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” de 1998, constituye un punto de inflexión sobre el papel de la universidad ante las sociedad, la UNESCO (1998), ha señalado “La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades”(p. 7). Posteriormente, este punto se vio apoyado por los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) de la ONU, que impulso el decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) de 2005 a 2014, para encaminar esfuerzos al integrar los principios, valores y prácticas del Desarrollo Sostenible en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje. Esto dejó claro que la primera responsabilidad social de la Educación Superior es contribuir a los Objetivos del Desarrollo Sostenible. No obstante, para Didrikson (2018), los ODS pueden no alcanzarse si en los próximos cinco años las universidades y las instituciones de educación superior no hacen cambios radicales en su propia organización. Así, todas las instituciones educativas deben considerar que es su responsabilidad abordar intensivamente los temas de desarrollo sostenible, pues sin la educación y el aprendizaje no es posible lograr esta meta (UNESCO, 2017).

Por ello, a nivel global y regional el análisis del concepto, las prácticas y experiencias de responsabilidad social en la educación superior son analizadas en la serie de informes ⁶¹ *Higher Education in the World* del *Global University Network for Innovation* (GUNI), impulsados por la UNESCO como seguimiento de la Declaración Mundial de 1998, sobre el compromiso social de la Educación Superior.

Principalmente dos informes marcan el concepto en la agenda global de las universidades, el reporte *Higher Education at a Time of Transformation: New Dynamics for Social Responsibility* en 2009, mostró que la visión y misión de las universidades deben reorientarse hacia la creación y distribución de conocimientos socialmente relevantes y una comprensión compleja de la realidad, fortaleciendo su responsabilidad social contribuyendo a través del conocimiento, a un desarrollo global

⁶¹ Los informes denominados *Higher Education in the World* (HEIW) son el resultado de un análisis global y regional sobre los temas y desafíos clave que enfrentan la educación superior y sus instituciones en el siglo XXI. De las siete publicaciones hasta la fecha se destacan los temas de compromiso social, cambio social, responsabilidad social, sostenibilidad y desarrollo humano y social.

armónico. En este sentido, la generación de un nuevo conocimiento para los problemas de sostenibilidad son la primera gran demanda de la responsabilidad social de la universidad, pues requiere dejar atrás el conocimiento solamente para la economía del conocimiento dominada por las empresas.

El segundo informe *Higher Education in the World: Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local* en 2017, establece como prioridad encontrar un equilibrio en el contexto de un contrato social renovado entre las IES y sus respectivas sociedades, analizando su responsabilidad entre lo local y los retos globales encaminados a los objetivos del desarrollo sostenible. Asimismo, el informe explora y reconoce el conflicto potencial, los desafíos intrínsecos, las limitaciones y oportunidades en cubrir las demandas sociales a través de la responsabilidad social universitaria; pero más importante aún, es que reconoce que las acciones de las IES cuentan con la posibilidad de crear un impacto algo negativo en los problemas globales. Es decir, este último punto entrelaza la responsabilidad social universitaria con impactos negativos, no sólo dar por sentado los impactos positivos de la educación superior.

Lo anterior señala que existen diversas definiciones, conceptos y perspectivas sobre la responsabilidad social universitaria alrededor del mundo. Esto implica una ventaja porque es un tema de debate global y, al mismo tiempo, es una desventaja por la falta aún de consenso, pero se debe asimismo como un tema reciente de discusión. En este sentido, Vallaeys (2014), afirma que la concepción latinoamericana de responsabilidad social universitaria es más compleja, amplia y radical que la de Europa y Estados Unidos o países industrializados o desarrollados. Lo anterior por dos motivos principales, el primero se basa en que las universidades del norte tienen un concepto demasiado limitado por la dimensión medioambiental (campus sostenible), una escasa atención a los procesos formativos o de vinculación y ninguna atención a los procesos cognitivos y epistemológicos. El segundo porque estas universidades han descuidado ampliamente su misión social, tema que podemos observar en la extensión universitaria y particularmente en el servicio social universitario, puntos esenciales en las universidades latinoamericanas.

2.5.2 América Latina la cuna de la responsabilidad social universitaria como concepto, modelo y enfoque

Como lo hemos visto, en los últimos años y alrededor del mundo el concepto de responsabilidad social universitaria ha ganado notoriedad, legitimidad y precisión (Vallaes & Álvarez, 2019). Cabe señalar que, la raíz del término mismo surge a inicios del siglo XXI como un movimiento de las universidades de América Latina, en respuesta de los retos globales del desarrollo y sostenibilidad, búsqueda de un nuevo paradigma universitario latinoamericano, así como reafirmar su misión institucional ante la sociedad inmersa en la región más desigual del mundo. El movimiento puede traducirse en los siguientes hechos: la iniciativa chilena en red *Universidad Construye País de 2001* —donde inicia por primera vez el concepto—; la red latinoamericana de universidades animada por la Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 2002 hasta 2009; la red de homólogos del proyecto de Fortalecimiento Institucional de la Responsabilidad Social de las Universidades de AUSJAL de 2007; el Observatorio Mexicano de la Responsabilidad Social (OMERSU) de 2016; el Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria (ORSU-ASCUM) en Colombia de 2016; y finalmente de manera extendida la creación de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) de 2016, por mencionar algunos.

En cuanto a su estudio en la región, las publicaciones de la RSU más relevantes son del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO- IESLAC), *Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades* (2008); *Reflexión sobre la responsabilidad social universitaria RSU y su sentido para la educación superior en la sociedad latinoamericana y caribeña* (2008); *Responsabilidad social universitaria: impactos institucionales e impactos sociales* (2008); *Responsabilidad social de las universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe* (2015); *Cadena de Valor de la Responsabilidad Social Universitaria como Eje de Acción* (2018); entre otros. Además, referente a las publicaciones sobre el modelo latinoamericano de responsabilidad social universitaria, documentos clave para esta investigación, están el primer *Manual de Responsabilidad Social* (2009), *Guía de Responsabilidad Social Universitaria* (2019), la primera *Investigación Continental sobre RSU de URSULA*

(2018), y finalmente el *Modelo URSULA*⁶² de la *Responsabilidad Social Universitaria* (2019).

Así, el concepto y modelo de la RSU latinoamericana es el más desarrollado —en cuanto a concepto, enfoque y modelo regional— que a su vez se ha extendido a Iberoamérica, particularmente de España. Además, desde 2014 Perú es el primer país en crear la ley de Responsabilidad Social Universitaria, (Ley N° 30220 : Ley universitaria del Responsabilidad Social, 2014):

Artículo 124. Responsabilidad social universitaria

La responsabilidad social universitaria es la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones; incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas (p. 54).

En el caso de México, de manera destacada desde el año 2015 la ANUIES desarrolla la temática para su implementación como eje de acción y plan de desarrollo para las universidades del país. Muestra de ello, son los libros *Prácticas y Modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México* (2016), que destaca ser ante todo un gran esfuerzo que logre sedimentar, en el futuro inmediato, una cultura de responsabilidad social en la educación superior de nuestro país y *La Responsabilidad Social de la Universidad mexicana a mitad del siglo XXI* (2016), por el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) de la UABC que hace una reflexión con diversos rectores y exrectores sobre la RSU y sobre cómo apoyar al desarrollo del país, en una prospectiva para prevenir y alentar a la sociedad ante las nuevas tendencias del contexto globalizado. Con todo lo anterior, es pertinente mencionar que el enfoque considerado para la presente investigación es el modelo de la RSU latinoamericana (URSULA).

⁶² La Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) es un movimiento plural y polimórfico que pretende reunirnos alrededor de esta meta común: hacer vivir la RSU en las Instituciones de Educación Superior, y que la comunidad, la sociedad y el medioambiente se den cuenta de ello (URSULA, 2019).

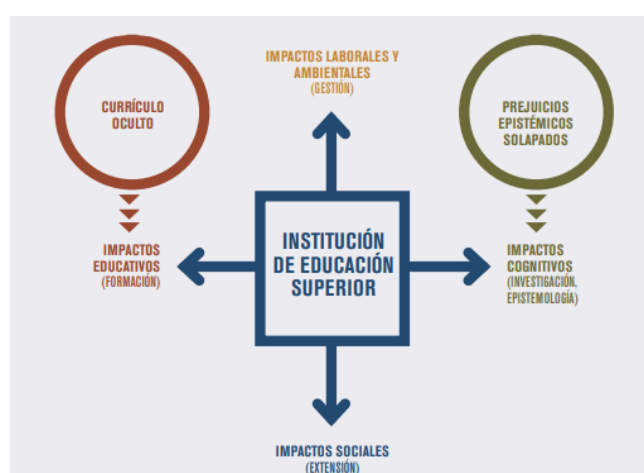
2.6 El concepto y enfoque latinoamericano de la responsabilidad social universitaria

De acuerdo con algunos autores (Schwalb, Prialé, & Vallaey, 2019), (Vallaey F., 2016), (Pérez Alayón & Vallaey, 2016), la RSU empieza por casa- en la propia IES- porque la universidad no está inmunizada de generar impactos sociales y ambientales negativos.⁶³ En este sentido, Vallaey (2018), menciona sobre la correcta definición y práctica de la RSU:

Responsabilidad de la universidad por sus impactos en todos sus ámbitos de gestión, formación, cognición y participación social, dirigida hacia el desarrollo sostenible de la sociedad, y convocando transversalmente a toda la comunidad universitaria para implementar políticas y programas que transformen a la institución desde un autodiagnóstico reflexivo permanente de sus logros y fallas, con coherencia, transparencia y ánimo de innovación (p. 55).

Es decir, la universidad al ser una organización requiere aplicar una gestión justa y sostenible de sus impactos universitarios (véase figura 2.3) lo cual deja entrever con claridad que la RSU, no es la tradicional extensión solidaria si no que, es política de toda la universidad, administración central, formación, investigación y extensión (Vallaey F., 2014).

Figura 2.3 Los cuatro tipos de impactos de las instituciones de educación superior



Fuente: (Vallaey, de la Cruz, & Sasia, 2009; Vallaey, y otros, 2019)

⁶³En este sentido, hay que recordar que la RSU asume una perspectiva desde la ISO 26000 donde cada organización produce un proceso de mejora desde su gestión en mitigar o suprimir impactos negativos o promover e innovar impactos positivos.

Así, son cuatro tipos de impacto los que la universidad debe gestionar en forma socialmente responsable, divisibles en dos ejes: uno organizacional —impactos externos e internos ya sean laborales o medioambientales— y otro académico —impactos educativos e impactos cognitivos—. De hecho, la Guía de Responsabilidad Social Universitaria (2019), presenta algunos de los ejemplos de impactos positivos y negativos, como riesgos éticos, dentro de los cuatro tipos de impacto universitarios: 1) organizacionales (administración central), vinculados a la gestión interna; 2) educativos, vinculados a la función docente; 3) cognitivos, vinculados a la función de investigación; y 4) sociales, vinculados a la extensión o proyección social. Además, la guía aclara que dichos impactos se producen tanto hacia adentro como hacia afuera de la organización universitaria (véase figura 2.4).

Figura 2.4 Tipos de impactos universitario, algunos ejemplos

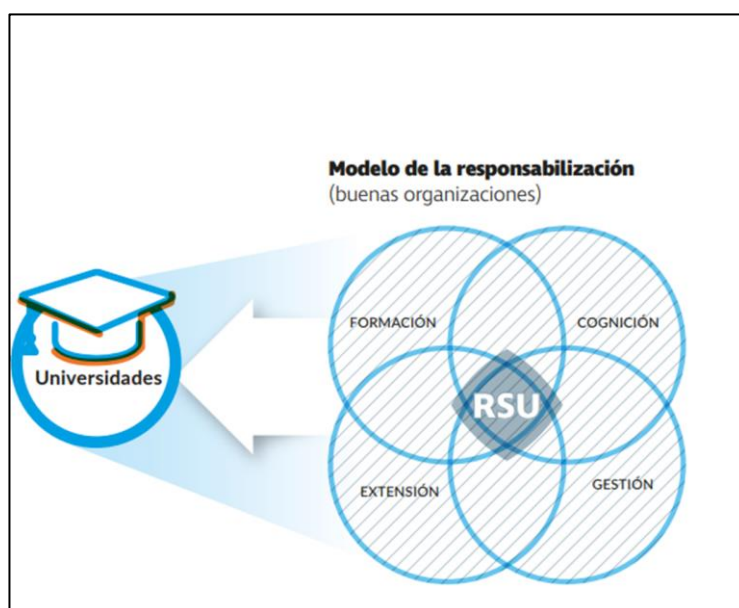


Fuente: (Vallaey, 2014, 2013; Guía de responsabilidad social universitaria, 2019)

Entonces, Vallaey y otros, (2019) afirman que la RSU viene un poco a trastornar el discurso clásico de la extensión, vinculación, proyección social y requiere que se supere el enfoque de los actos de bondad para empezar a tener cambios realmente sistémicos, si se quiere enfrentar realmente la pobreza e injusticias. Para ello, el *Manual de Responsabilidad Social Universitaria de la URSULA* (2019), y la *Guía de*

Responsabilidad Social Universitaria (2019), centran su objetivo en enseñar a las IES, en un modelo de responsabilización, cómo aprender a cambiar, cómo pasar de las buenas prácticas —que siempre hay y hubo— a las buenas organizaciones —que todavía faltan— (véase figura 2.5), es decir, pasar de la gestión de los actos a la gestión de los impactos.

Figura 2.5 Modelo de Responsabilización



Fuente: (Guía de Responsabilidad Social Universitaria, 2019)

Así, para Vallaey (2016), la RSU supera por mucho y se distingue del enfoque de la extensión universitaria, pero aclara que no es una “enemiga” de la extensión sino, al contrario, es el motor de una política universitaria que pueda legitimarla, consolidarla y alinear los demás procesos académicos con ella. En ese sentido, de acuerdo con (Vallaey & Álvarez, 2019), hay concordancia entre los promotores de una extensión con pertinencia social y el modelo de la RSU, se debe pensar que la intervención social universitaria desde la pericia profesional y la construcción de conocimientos, y no como una actividad marginal extracurricular, a fin de superar el enfoque asistencialista o paternalista. Por lo que, al mismo tiempo, esto obliga a cada universidad a poner en tela de juicio sus presupuestos epistémicos y su currículo oculto (Vallaey F., 2014).

2.6.1 El modelo URSULA

Este modelo es fruto del trabajo de dos décadas de RSU en América Latina, sin duda el modelo representa un gran paradigma de responsabilidad social para las universidades

latinoamericanas y del mundo. Se resaltan tres elementos de este modelo, el primero es que hace una diferencia filosófica sobre el concepto de compromiso social y de responsabilidad social. El segundo, es que coloca a la RSU como el sistema inmunológico de la desfragmentación universitaria, ante la pertinencia y calidad de las funciones sustantivas de la universidad y al mismo tiempo destaca ser un modelo de gestión ética o sistema de gestión universitaria responsable, para los impactos universitarios con 12 objetivos claros como institución de educación superior. En tercer lugar, el modelo URSULA hace hincapié en los estudiantes universitarios y su papel como una de las partes interesadas o grupo de interés⁶⁴ dentro de la gestión de la responsabilidad social universitaria.

2.6.1.1 Compromiso social universitario a responsabilidad social universitaria

Para comprender el modelo de la responsabilidad social universitaria, Vallaey (2018), afirma que es vital reconocer la diferencia entre la responsabilidad y el compromiso. Esto implica que el compromiso social es una decisión voluntaria, una promesa de hacer algo por el otro; depende de la libertad del sujeto en su toma de decisiones. Por otro lado, la responsabilidad social es una obligación, exige respuestas, implicando culpabilidad. Así, frente al discurso tradicional del “compromiso social” de la universidad, lo que aporta el enfoque de la responsabilidad social es el reconocimiento de que la universidad forma parte del problema tanto como de la solución a las situaciones de injusticia, inequidad e insostenibilidad sociales (Vallaey F., 2016), (Vallaey, y otros, 2019).

Así, Bacigalupo (2008), menciona que la RSU representa una forma renovada de enfocar este compromiso, centrándolo mucho más en la gestión ética de los procesos institucionales y menos en la extensión, donde su peculiaridad radica en la toma de conciencia global de la universidad acerca de sus impactos sociales. Por eso, para el Modelo URSULA hablar de compromiso social sin hablar de co-culpabilidad es un engaño y plantea la pregunta ¿por qué son responsable las IES de estos problemas sociales, ecológicos, etcétera? La respuesta está en que las IES forman a los profesionales que lideran la sociedad y en consecuencia la condición actual de esta sociedad es también el resultado de las acciones de sus egresados. Por ello, la

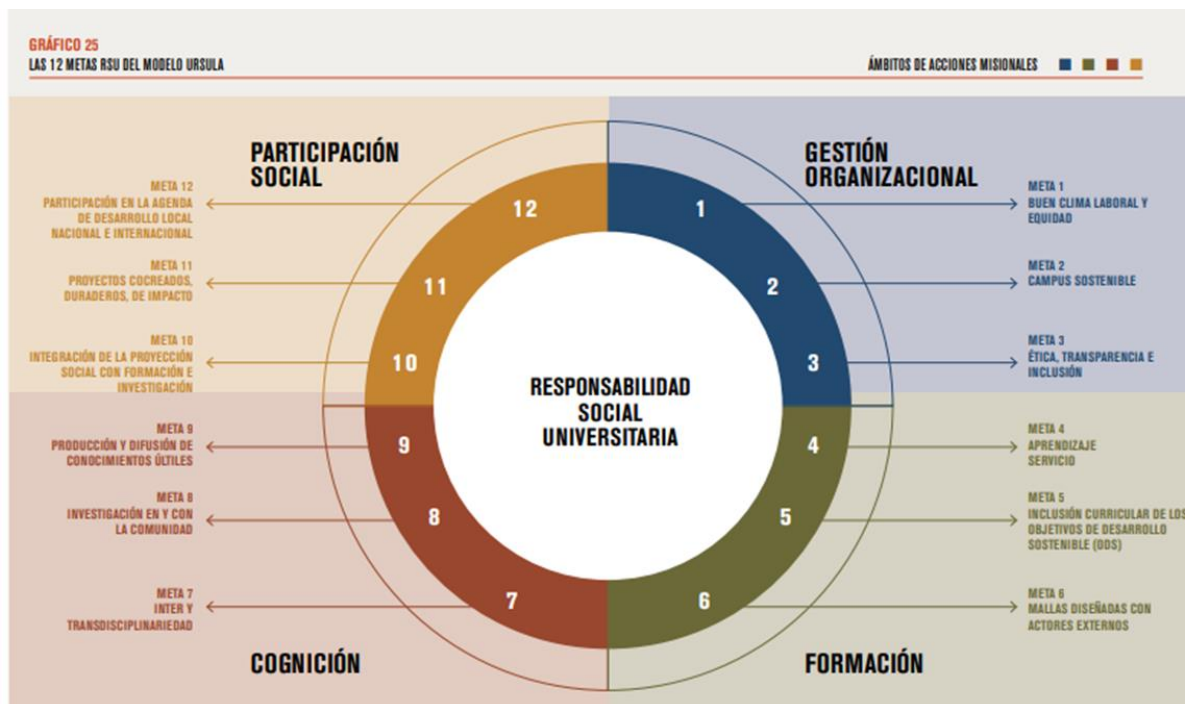
⁶⁴ Del vocablo inglés *stakeholders*.

universidad, al sentirse parte co-culpable y corresponsable de dichas urgencias sociales y ambientales, comprenderá en sí misma que requiere no sólo ser parte de la sociedad, sino ser con la sociedad; creando comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo sostenible que den un nuevo significado a la educación superior como laboratorio de innovación social desde el conocimiento (Vallaey, y otros, 2019). Además, en términos de gestión la responsabilidad se puede universalizar en grandes principios y crear modelos, como la RSU, que permitan dimensionar una ruta común como universidades.

2.6.1.2 Modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria

El Modelo de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria (URSULA) (2019), de manera legítima y necesaria, propone a las IES latinoamericanas un modelo de gestión basado en 12 metas de desempeño alternativo a la presión neoliberal actual sobre la educación superior, un modelo basado en la idea de que no hay calidad de la educación sin pertinencia social de la educación, sustentada en una sólida política de gestión socialmente responsable de las IES (véase figura 2.6). Asimismo, se define como un modelo integral para la transformación de la Educación Superior.

Figura 2.6 Las 12 metas RSU del Modelo URSULA



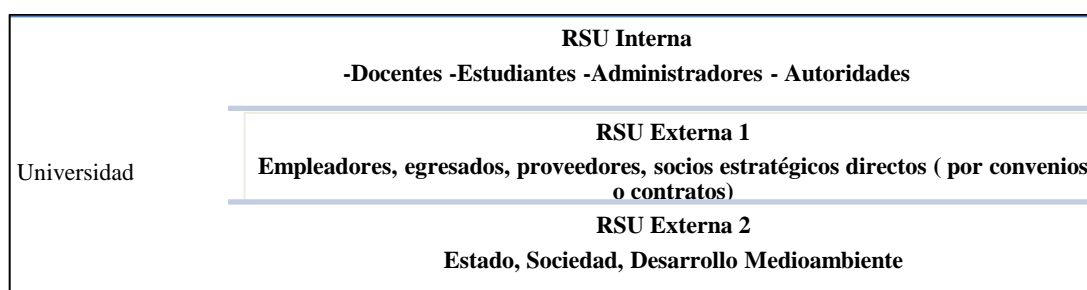
Fuente: (Vallaey, y otros, 2019)

En este punto, el servicio social universitario puede ser evaluado desde la RSU, a partir de la gestión organizacional —como un campus sostenible—; la formación —en este caso, el servicio social en México tomaría el lugar de la meta 4 del aprendizaje servicio y así dejaría de ser la punta del *icerberg* sobre la filosofía del compromiso social de la función del extensionismo—; la cognición —conocer desde diversas perspectivas el quehacer del conocimiento, investigación y apertura más allá de las disciplinas—; y la participación social —medir los impactos más allá que las buenas acciones o de legitimar el servicio social por muchos programas de todo tipo sin conocer la responsabilidad que implica en sí mismo.

2.6.1.3 Los estudiantes en el modelo de la responsabilidad social universitaria

Partiendo de que el Manual de primeros pasos de la RSU (2009), y el modelo URSULA tienen una definición de la RSU que invita —desde una visión de política de gestión ética de la organización— a integrar el punto de vista de todos los grupos de interés (*stakeholders*) que pueden, en forma directa o indirecta, estar afectados o afectarla. Ambas, identifican a los actores, de grupos de interés de la universidad (véase figura 2.7) y niveles de la responsabilidad social (véase figura 2.8), donde los estudiantes son un punto clave y elemental para que una universidad se pueda observar a sí misma y que, a la par, pueda reflexionar sobre los procesos de gestión como un cuarto integrante de sus tres funciones universitarias.

Figura 2.7 Niveles de responsabilidad social (internos y externos) y grupos de interés de la universidad



Fuente: (Vallaes F., 2016)

Figura 2.8 Actores de responsabilidad social universitaria



Fuente: (Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos, 2009)

Así, los estudiantes universitarios son los actores de interés interno de la responsabilidad social universitaria en las IES. Con ello, podemos afirmar que para conocer la responsabilidad social del servicio social universitario —e ir más allá del enfoque del compromiso— fue necesario explorar las experiencias de los estudiantes en este proceso de formación y enseñanza educativa. Por ello, analizar las experiencias del servicio social en los estudiantes permite explorar a detalle estos puntos que la propia responsabilidad social universitaria expone para dar respuestas a las demandas de un mundo que requiere cada vez más y de manera sostenible la formación ciudadana y profesional responsable ya que los estudiantes son el alma y la razón de ser de la universidad.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En esta sección se describe el diseño de investigación, los métodos y las diferentes técnicas que se utilizaron para la recolección y el análisis de la información, tanto de forma cualitativa como cuantitativa. Esta investigación presenta un diseño multimétodo el cual parte de la metodología cualitativa y de forma subsecuente adiciona el método cuantitativo. Las técnicas que se utilizaron para la parte cualitativa fueron grupos focales con la idea de explicitar las experiencias y percepciones de los actores, en este caso, estudiantes universitarios. Posteriormente se analizó la información obtenida de los grupos focales y se construyeron una serie de categorías con las cuales se diseñó un instrumento en forma de cuestionario, lo cual conformó la parte cuantitativa. El cuestionario se aplicó de manera virtual a estudiantes universitarios. El tipo de análisis de los datos cuantitativos fueron conforme a las pautas del diseño multimétodo, obteniendo resultados diferenciadores entre cada universidad.

3.1 Enfoque multimétodo

Según (Bazeley, 2011) todos los análisis de los datos del comportamiento requieren de una combinación de empirismo e interpretación, y se puede decir que en ambos enfoques cuantitativo y cualitativo los componentes, los datos y/o estrategias para el análisis son necesarios para comprender adecuadamente el comportamiento humano, ya sea individual, grupal o social.

A pesar de que existen diversas definiciones sobre el enfoque multimétodo, para Ruiz (2008) este enfoque:

[...] puede ser entendido como una estrategia de investigación en la que se utilizan dos o más procedimientos para la indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio a través de los diferentes momentos del proceso de investigación, como son: a) la concepción de la investigación y preguntas asociadas; b) la selección del enfoque de investigación; c) el levantamiento y análisis de la información y d) la interpretación de los resultados e inferencia.

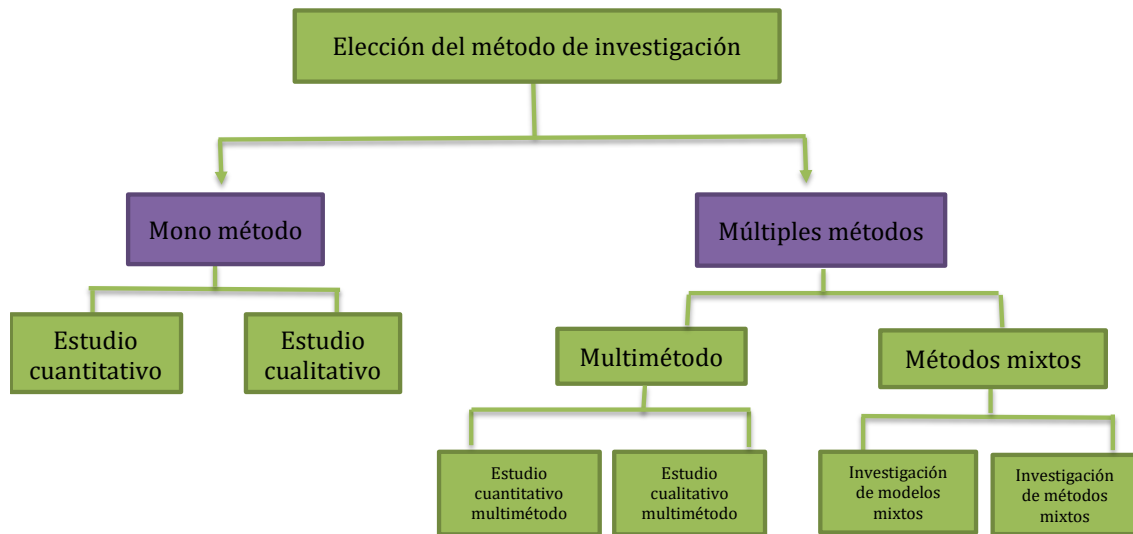
Además, el autor menciona que existen dos elementos relevantes del enfoque multimétodo: el primer elemento es la necesidad de optimizar y enriquecer la(s)

visión(es) de los fenómenos y su indagación para su mejor comprensión. Y como segundo elemento, hay que recordar que esta modalidad de integración de métodos, estrategias y procedimientos de investigación no refiere a una simple acción mecánica, si no que requiere una “decisión reflexiva” que permita sopesar las implicaciones onto-epistemológicas, teóricas y epistemológicas (Ruiz C. , 2008).

En complemento Tashakkori y Teddlie (2003) señala que “El término multimétodo se refiere a esas combinaciones donde se utiliza más de una técnica de recopilación de datos con técnicas de análisis asociadas, pero esto está restringido dentro de una visión del mundo cuantitativa o cualitativa” Es decir, elegir el enfoque multimétodo sugiere un diseño de investigación que haga distinción entre el estudio cualitativo o cuantitativo de enfoques monométodo y multimétodo. A diferencia del primer enfoque que utiliza sólo una técnica, el múltimétodo utiliza más de una técnica de recopilación de datos y procedimientos de análisis para responder las preguntas de investigación, pero sin mezclar técnicas y procedimientos cuantitativos y cualitativos.

Según Saunders, Lewis y Thornhill (2009) el enfoque de métodos mixtos es el término general para cuando se utilizan técnicas de recopilación de datos cuantitativos y cualitativos y procedimientos de análisis en un diseño de investigación. Se subdivide en dos grupos, la investigación de métodos mixtos que utiliza métodos cuantitativos y técnicas de recopilación de datos cualitativos y procedimientos de análisis, sin compararlos. Por otro lado, la investigación de modelo mixto combina técnicas de recopilación de datos cuantitativos y cualitativos, así como procedimiento de análisis, de igual forma como combina enfoques cuantitativos y cualitativos en otras fases de la investigación. Alternativamente, puede cuantificar sus datos cualitativos, convirtiéndolos en códigos numéricos para que puedan utilizarse estadísticamente (véase figura 3.1).

Figura 3.1 Tipología básica del método de investigación



Elaboración propia con base en (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2009)

Según Tashakkori y Teddlie (2003) el diseño multimétodo es de tres tipos, multimodal, mixto y múltiple, los cuales pueden ser aplicable a través de estrategias técnico-operativas. En el primer caso —que es el enfoque que utiliza esta investigación— es el diseño específicamente multimétodo o multimodal en el que ambos enfoques se utilizan con independencia uno del otro de manera secuencial, pero se integran para validarse. A diferencia de un segundo modelo llamado diseño mixto que se hace operativo a través de la estrategia de la combinación de ambos métodos (Morgan, 1998) y del diseño múltiple, el cual requiere por parte del investigador un trabajo con técnicas y procedimientos provenientes de ambos enfoques, durante todo el proceso de investigación; desde la idea o planteamiento del problema, hasta el análisis de los datos e interpretación de los resultados (Blanco & Pirela, 2016) (véase figura 3.2). Así, en la presente investigación es utilizado el modelo multimétodo, sin llegar a la combinación del análisis que propone un método mixto.

Figura 3.2 Modalidad multimétodo

MODALIDAD MULTIMÉTODO

<i>Diseño multimétodo</i>	<i>Enfoques de investigación</i>	<i>Estrategias técnicas operativas</i>	<i>Forma operativa</i>
1. Multimodal (multimétodo)	Ambos enfoques cuantitativo/cualitativo uno precede al otro	Complementación	Independencia secuencial
2. Mixto	Ambos enfoques uno principal/ uno secundario	Combinación	Estrategias secundarias accesorias
3. Múltiple	Ambos enfoques	Triangulación	Todas las fases del proceso

Fuente: (Blanco, Actitud de los investigadores en el campo de la gerencia hacia los enfoques de investigación y la complementariedad metodológica, 2012), basado en (Tashakkori & Teddlie, 2003)

3.2 Metodología cualitativa

Desde los cualitativo el método fenomenológico pretende entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del sujeto de investigación, desde lo que perciben como importante (Taylor & Robert, 2000) no sólo de manera objetiva —sino a través de sus ideas, pensamientos, sentimientos y/o reflexiones— a diferencia del investigador cuantitativo o positivista que busca analizar las problemáticas desde métodos medibles.

Para los autores Taylor y Robert (2000) las características de la investigación cualitativa son las que se presentan en la siguiente tabla 3.1:

Tabla 3.1 Características en la metodología cualitativa

Es inductiva	Los investigadores comienzan el estudio con ideas generales y vagas, no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis y teorías. Sigue un diseño de investigación flexible.
Es holística	Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, son considerados como un todo.
Es naturalista	Los investigadores interactúan con los sujetos de investigación de modo natural no intrusiva. Utilizan sus técnicas en los lugares donde el informante les sugiere, se siente cómodo y con un lenguaje sin una estructura formal.
Es sorpresiva	El investigador aparta sus propias creencias para poder ver las cosas como si fuera la primera vez.
Es empática	El investigador trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. El investigador experimenta la realidad tal como los otros la experimentan.

Es humanista	Su principal enfoque es el aspecto humano de la vida social, llegar a conocer lo personal y experimentar lo que sienten los informantes en sus conflictos cotidianos con la sociedad.
Es inclusiva	Todos los escenarios y personas son dignas de estudio y son valiosas. El investigador busca una comprensión detallada de las perspectivas de las personas, a las cuales se les ve como iguales.
Da énfasis en la validez	Es investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados y reproducibles ya que obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones, etcétera.
Es un arte	Esta metodología es reflejo de su naturaleza misma y el investigador nunca es esclavo de un procedimiento o técnica; el método le sirve al investigador, pero requiere de ser creativo durante el proceso.

Fuente: Elaboración propia con base a los autores Taylor y Robert (2000) retomando a Rist (1977)

Se consideró iniciar esta investigación con el método cualitativo, ya que permite construir conocimiento partiendo del punto de vista de los actores, permitiendo una interpretación profunda y diferenciada a otras investigaciones de corte exclusivamente cuantitativo que según (Canales, 2006) conceptualmente delimita propiedades de los sujetos de estudio con el manejo de instrumentos y procedimientos estadísticos. Desde los cualitativo los sujetos, son protagonistas y centro de la investigación donde la interpretación de sus diálogos se convierte en un “proceso vivo” que comparte subjetividades, en pensamientos analizados sistemáticamente con visión holística.

3.3 Metodología cuantitativa

Para la sección cuantitativa se aplicó un cuestionario (en el periodo del primero de mayo al dos de junio del 2020) de manera virtual con respuestas dicotómicas (si/no), mismo que surgió del análisis de los grupos focales, en específico del proceso de categorización y codificación. Este tipo de cuestionarios posiciona en una valoración o en otra al sujeto de investigación lo que facilita el análisis de la información.

3.4 Características de los sujetos de investigación

Los sujetos de investigación lo conformaron jóvenes, estudiantes y egresados de la UABC y UAS que hubiesen concluido o estuvieran por concluir satisfactoriamente su servicio social universitario profesional, entre el periodo de 2019-1 y a inicios del 2020-1. Las edades comprendieron entre los 20 y 24 años. Como dichos procesos pueden

extenderse en algunos casos, se consideró también a jóvenes adultos de 29 años que hubiesen realizado su servicio social sin distinción de género.

3.5 Fases del diseño de la investigación

Se presenta en una figura las cinco fases de la investigación (véase figura 3.3).

Figura 3.3 Diseño de la investigación



Fuente: Elaboración propia

3.5.1 Fase 1. Entrevista enfocada

Antes de la realización de los grupos focales, para conocer el contexto de los sujetos de investigación fue necesaria la aplicación de la técnica de la entrevista enfocada a una joven voluntaria de la UABC que contaba con el perfil requerido para el reclutamiento, misma que se distinguía por participar en varios proyectos solidarios dentro y fuera de su universidad. El ejercicio anterior fue con el objetivo de conocer el contexto en el que se desarrolla el sujeto de investigación, su lenguaje y sus intereses.

Fueron dos encuentros, éstos se llevaron a cabo en un espacio propuesto por la misma voluntaria con una duración aproximada de 90 minutos cada uno, las conversaciones fueron grabadas en audio y fueron transcritas fielmente a la charla original. De ahí surgieron las ideas para el guion que se utilizaría para el grupo focal.

3.5.2 Fase 2. Grupos focales UABC-UAS

Para esta investigación se seleccionó la técnica de grupo focal, misma que Sutton & Ruiz (2012) definen como “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). La técnica de grupo focal es utilizada tanto en investigaciones cualitativas como en cuantitativas; permite de manera atrayente, que el investigador provoque una discusión entre un grupo de personas que no se conocen pero que tienen un tema en común recogiendo testimonios de historias amplias y reales que fluyen a través de un ambiente único creado por los sujetos voluntarios y el investigador. Así se afirma que “A las personas les gusta ser escuchadas; quieren sentir que alguien los está escuchando y entendiendo sus inquietudes” (Carey & Asbury, 2012).

3.5.2.1 Logística de los grupos focales

Para esta fase de la investigación los estudiantes voluntarios que aceptaron la invitación a participar fueron 35 jóvenes de la UABC y 29 jóvenes de la UAS. Se formaron ocho grupos focales, cuatro en la UABC y cuatro en la UAS, distribuidos en los siguientes rangos de edad y género (véanse tablas 3.2 y 3.3).⁶⁵

Tabla 3.2 Distribución de los jóvenes que participaron en grupos focales por universidad, según rango de edad

Rango de edades	Jóvenes UABC	Jóvenes UAS	Subtotales
20 a 23 años	20	19	39
24 a 27 años	12	14	26
28 a 30 años	1	1	2
Más de 30 años (Fuera de rango)	2	5	7
Subtotal:	35	29	64
Total:	Menos 7 jóvenes fuera de rango de edad		57

Fuente: Elaboración propia

⁶⁵ Durante la investigación se presentaron siete estudiantes fuera del rango de edad, mismos que no fueron considerados para el análisis de contenido.

Tabla 3.3 Distribución de los jóvenes que participaron en grupos focales por universidad, según el género

Género	UABC	UAS	Subtotal
Femenino	19	15	38
Masculino	14	9	26
Subtotal:	33	24	57

Fuente: Elaboración propia

3.5.2.2 El reclutamiento para los grupos focales

Como estrategia para el reclutamiento de estudiantes universitarios de la UABC, fue a través del envío de una carta oficial dirigida a los directores de las facultades seleccionadas y a sus encargados de servicio social. Dicha carta solicitó la información de los datos de contacto (correos electrónicos) de cuatro estudiantes que cumplieran con el perfil requerido, mismos a los que se les hizo llegar la invitación.

Para el reclutamiento de estudiantes de la UAS, fue un procedimiento similar, pero fue la misma universidad a través de su Dirección de Servicio Social de la UAS quién solicitó la información de contacto de los estudiantes a los encargados de servicio social para que fuera enviada a la investigadora.

En ambas universidades las facultades fueron seleccionadas estratégicamente para cubrir con las siete áreas del conocimiento de las Dependencias de Educación Superior reconocidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP): Ciencias Agropecuarias; Económico-Administrativas; Educación y Humanidades; Ingeniería y Tecnología; Salud; Ciencias Naturales y Exactas y Ciencias Sociales.

Se lograron reclutar estudiantes de 19 facultades de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) dividida en tres campus universitarios en la ciudad de Ensenada, Mexicali y Tijuana, ubicadas en el estado de Baja California y de 16 facultades de Universidad de Sinaloa (UAS) de la Unidad Regional Centro, en Culiacán, Sinaloa, de las cuales permanecieron 14 dentro del estudio debido a que estudiantes de dos carreras estaban fuera del rango de edad y tuvieron que ser descartadas. Para la selección de las licenciaturas, se consideraron las coincidencias entre las carreras en los distintos campus o unidades territoriales y que representaran “su par” en cada universidad

dependiendo el área de conocimiento, discriminando aquellas que se repetían y eligiendo a las que por cercanía o por área de conocimiento pudieran resultar más favorables en convocatoria y asistencia (véanse tablas 3.4 y 3.5).

Tabla 3.4 Distribución de facultades incluidas en el estudio por áreas de conocimiento según las (DES) en ambas universidades

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	CARRERAS UABC			CARRERAS UAS
	Ensenada	Mexicali	Tijuana	Unidad centro-Culiacán
Ciencias Agropecuarias		<ul style="list-style-type: none"> • Instituto de Ciencias Agrícolas • Instituto de Investigaciones en Ciencias Veterinarias 		<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Medicina y Veterinaria • Zootecnia
Económico-Administrativas	<ul style="list-style-type: none"> • Enología y Gastronomía 		<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Contaduría y Administración • Facultad de Turismo y Mercadotecnia 	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Contaduría y Administración
Educación y Humanidades		<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Ciencias Humanas • Facultad de Idiomas • Facultad de Artes 	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad Académica de Artes • Facultad de Ciencias de la Educación • Centro de Estudios de Idiomas
Ingeniería y Tecnología		<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Arquitectura y Diseño 	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería 	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Arquitectura • Facultad de Ingeniería • Facultad de Ciencias Químico Biológicas
Salud		<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Medicina 	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Medicina y Psicología • Facultad de Odontología • Facultad de Deportes 	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Medicina • Facultad de Odontología

Ciencias Naturales y Exactas	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Ciencias • Facultad de Ciencias Marinas 			<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Ciencias Físico Matemáticas
Ciencias Sociales		<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Derecho 	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Economía y Relaciones Internacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Derecho • Facultad de Ciencias Económicas y Sociales • Facultad de Trabajo Social
Subtotal:	3	8	8	14
Total:	33 facultades en ambas universidades			

Fuente: Elaboración propia

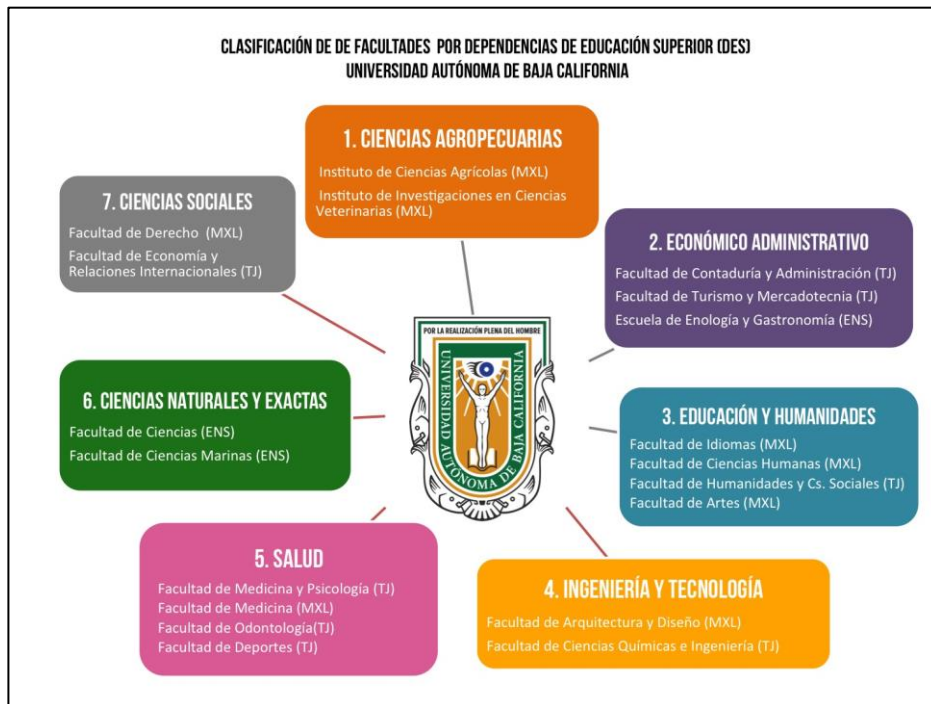
Tabla 3.5 Distribución del número de jóvenes que participaron por universidad, ciudad y carrera

Áreas de conocimiento	Carreras UABC			Carreras UAS	Sub-totales
	ENS	MXL	TJ	UC	
CAMPUS- UNIDAD					
Ciencias Agropecuarias		4		2	6
Económico – Administrativas	1		4	2	7
Educación y Humanidades		7	1	3	11
Ingeniería y Tecnología		1	1	5	7
Salud		1	4	2	7
Ciencias Naturales y Exactas	3			2	5
Ciencias Sociales		2	4	8	14
Subtotal	4	15	14	24	
Total	33			24	57 jóvenes

Fuente: Elaboración propia

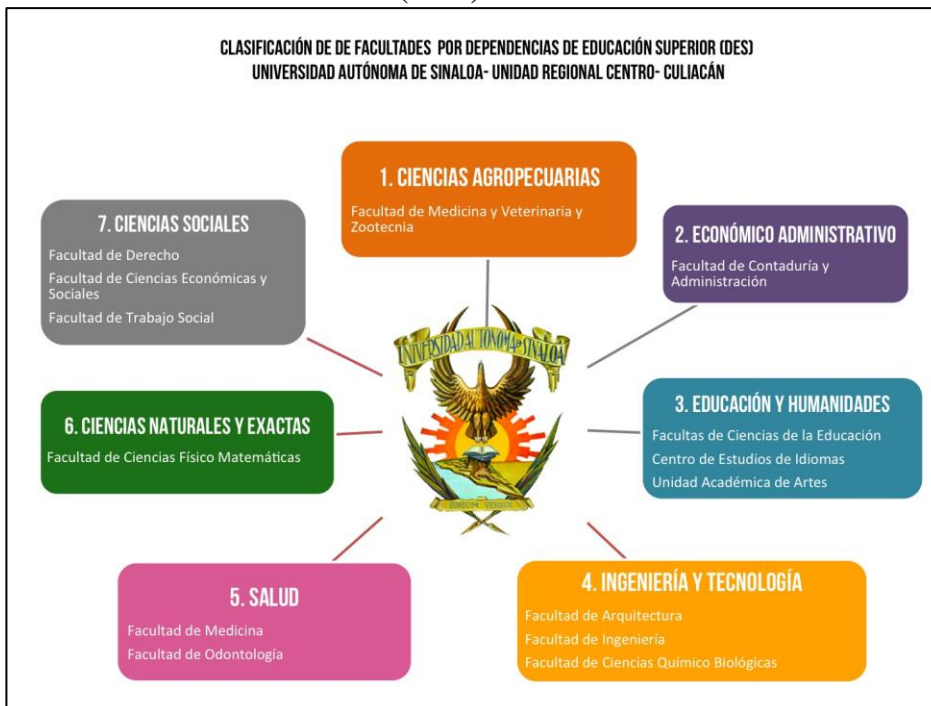
En los siguientes diagramas se muestra la clasificación de las facultades por área de conocimiento para el estudio por cada universidad (figuras 3.4 y 3.5):

Figura 3.4 Clasificación de facultades por Dependencias de Educación Superior (DES) UABC



Fuente: Elaboración propia

Figura 3.5 Clasificación de facultades por Dependencias de Educación Superior (DES) UAS



Fuente: Elaboración propia

3.5.2.3 Sección metodológica de los grupos focales

Los grupos focales se realizaron a finales del mes de octubre y mediados de noviembre de 2019, fueron moderados por la investigadora responsable y colaboradoras que fungieron como observadoras y apoyo en transcripción. Se llevaron a cabo en salones adecuados por cada universidad con un acomodo de mesas tipo “herradura”. Al inicio de cada sesión se colocaron en la mesa de ocho a 15 tarjetas con un número de identificación para cada lugar para que los jóvenes en su libre elección se fueran ubicando. Esta acción permitió facilitar la transcripción de la información y cumplir con la confidencialidad de su participación.

Al inicio de la sesión se leyó en voz alta la carta de consentimiento informado a los participantes de los grupos focales en la cual se les informaba sobre el objetivo de la investigación, se garantizaba el anonimato y confidencialidad de sus datos personales, se les pedía autorización de grabar la sesión para transcribir y analizar la información generada en los grupos y se les pedía su firma.

En un segundo momento se realizó una breve presentación de “rompe hielo” y se compartieron alimentos. El horario de la reunión fue a las 14:00 en todos los casos, ya que es un horario que favorecía la asistencia, para no interrumpir clases y por ser horario de descanso. Posterior a la comida se dio lectura a “las reglas del juego”, en donde se dieron las instrucciones básicas para llevar a cabo la sesión —tales como apagar el celular, levantar la mano para participar, entre otras—. Después de estos dos momentos, y conforme a un guion estructurado se hizo la primera pregunta para iniciar con la discusión “Mi experiencia de servicio social universitario”. Los grupos focales concluyeron con un agradecimiento y la invitación a agregarse a una página en redes sociales creada para seguir en contacto con ellos por cualquier requerimiento subsecuente.

La distribución de las facultades por grupos focales según la asistencia de los jóvenes fue la siguiente (véanse figuras 3.6 y 3.7):

Figura 3.6 Distribución de grupos focales por ciudad, UABC



Fuente: Elaboración propia

Figura 3.7 Distribución de grupos focales por ciudad, UAS



Fuente: Elaboración propia

3.5.3 Fase 3. Análisis cualitativo de contenido grupos focales

Los ocho grupos focales realizados fueron grabados en audio y video, y fueron transcritos textualmente para obtener datos de calidad, cabe mencionar que de ese trabajo se recogieron aproximadamente 230 páginas de contenido para analizar. La clasificación e identificación que se le dieron a los documentos fue por medio de abreviaturas y números, por ejemplo, para el archivo del grupo focal en Mexicali, la abreviatura para el archivo fue la siguiente: GF-MXL21oct y dentro de cada documento los participantes fueron numerados como: participante 1, participante 2, etcétera, según su orden.

3.5.3.1 Software utilizado para el análisis de contenido

Para el análisis de contenido de los grupos focales en esta investigación fue utilizado el software ATLAS.ti versión 7.5.18, este análisis se realizó la codificación de 533 citas que formulando 83 códigos por las dos universidades categorizadas posteriormente en siete categorías.

3.5.4 Fase 4. Elaboración y aplicación de cuestionario

El diseño de esta investigación es multimodal, se realizó el análisis cualitativo gracias al trabajo transcrito en los grupos focales y la primera entrevista a profundidad y se aplicó un cuestionario con respuestas dicotómicas (si/no), mismo que surgió del análisis de los grupos focales, en específico del proceso de categorización y codificación. Este tipo de cuestionarios posiciona en una valoración o en otra al sujeto de investigación lo que facilita el análisis de la información. El cuestionario fue aplicado a jóvenes menores de 29 años que concluyeron su servicio social de 2019 a inicios del 2020-1 (lo que corresponde a que la mayoría se asignó entre el año 2018-2 a 2019-2) de las dos universidades del estudio, sin discriminar para este momento a ninguna facultad, escuela o instituto. El instrumento fue enviado vía digital: correo electrónico y por medio de un perfil institucional de Facebook creado para esta investigación “RSU UABC UAS”.⁶⁶

⁶⁶ Anteriormente, se realizó una prueba piloto a 30 jóvenes que de manera oportuna dieron sus comentarios, sugerencias del diseño y estructura del cuestionario, permitiendo realizar los cambios pertinentes antes del envío oficial, esto permitió apreciar la validez y confiabilidad del cuestionario.

3.5.4.1 Tamaño de la muestra:

Para determinar el tamaño de la muestra para la aplicación del cuestionario se utilizó la fórmula de probabilidad para poblaciones conocidas:

$$n = \frac{Z^2 pqN}{Ne^2 + Z^2 pq}$$

En donde:

n= Tamaño de la muestra

Z= Valor crítico de la distribución: 1.96

que representa un nivel de confianza del 95% de probabilidad

p= Probabilidad a favor: 0.5

q= Probabilidad en contra: 0.5

N= Universo: según la población de cada universidad

e= error estándar: 0.05

Para el caso de la UABC, el tamaño de la muestra se tomó del informe 2020 del rector doctor Daniel Octavio Valdez Delgadillo donde se da a conocer que en 2019 se encontraban realizando servicio social 4 517 jóvenes aproximadamente en todos los campus. Lo cual correspondería según la fórmula un requerimiento de 354 al cuestionario para contar con un 95% de probabilidad en el nivel de confianza. Para el caso de la UAS, la Dirección General de Servicio Social señala que, en el año 2019 a marzo de 2020, 3 796 jóvenes concluyeron su servicio social universitario con el perfil deseado, lo que correspondería contar con 349 respuestas al cuestionario para contar con un 95% de probabilidad en el nivel de confianza (véase tabla 3.6)

Tabla 3.6 Cuestionario meta por muestra

Universidad	Población aproximada	Tamaño de muestra
UABC	4 517 jóvenes	354 respuestas
UAS	3 796 jóvenes	349 respuestas

Fuente: Elaboración propia

3.5.4.2 Software utilizado para técnica de cuestionario

Se hizo la aplicación de cuestionarios por medio de la plataforma de *Survey Monkey*, que permite el proceso de recolección de datos de manera sencilla y amigable. Es un sistema habilitado para compartir cuestionarios de manera fácil (a través de un enlace al cuestionario) con herramientas para personalizar el diseño del cuestionario, mismas que permiten el análisis de los datos una vez recolectados (Survey Monkey, 1999).

El enlace fue compartido por medio de correo electrónico institucional en ambas universidades, gracias a las dependencias encargadas del servicio social, y por medio de redes sociales, grupos de *Facebook* de potenciales a egresar de cada carrera y facultad a través de la cuenta Rsu uabc uas. Obteniendo las siguientes respuestas (véase tabla 3.7)

Tabla 3.7 Respuestas al cuestionario

Universidad	Población aproximada	Tamaño de muestra	Respuestas UABC-UAS
UABC	4 517 jóvenes	354 respuestas	359
UAS	3 796 jóvenes	349 respuestas	349
TOTAL			713

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 4

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados cualitativos

Como resultado del análisis cualitativo se agruparon un total de 83 códigos en ambas universidades (en la UABC fueron 80 y en la UAS que fueron 70) en siete categorías (véanse tablas 4.1 a 4.7). A continuación, se muestra su clasificación:

Tabla 4.1 Categoría actividades relacionadas con el servicio social

- Actividades académicas motivaron a realizar actividades sociales
- Actividades de gestión en su SSP
- Actividades más técnicas
- Actividades sociales dentro de la universidad a parte del SSP
- Actividades sociales extra por iniciativa del estudiante
- Actividades sociales gracias al SSP
- Motivación de la institución a realizar actividad social o de otro tipo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.2 Categoría compromiso social

- Aportar a la sociedad
- Compromiso social
- Conciencia social gracias al SSP
- Contacto con problemáticas sociales actuales
- Contacto con comunidades vulnerables e involucramiento con la causa
- Mejorar el país
- Retribución a la universidad o a la sociedad
- Trascendencia/visión de ayuda a la sociedad

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.3 Categoría compromiso profesional

- Satisfacción al realizar el SSP
- Evaluación o conciencia de impacto de la práctica del SSP
- Reconocimiento del impacto de su SSP a la persona que atiende
- Comparación de realidades
- Compromiso laboral/universitario
- Sentido de pertenencia con la universidad/facultad/institución
- Significado/acercamiento de la RSU con los estudiantes
- Significados profundos a la experiencia de SSP

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.4 Categoría habilidades profesionales

- Aplicación del conocimiento de la carrera en el SSP
- Claridad en el futuro profesional, reafirmar su profesión
- Coherencia del servicio social con la práctica
- Contactos para futuro laboral
- Enseñanzas del SSP
- Idea de seguir estudiando/posgrado
- Multidisciplinaria
- Oportunidad laboral
- Primeros ensayos con la vida laboral de la teoría a la práctica
- Otras fuentes para obtener conocimiento sobre cierto tema
- Trabajos de alto rango como prestador de SSP
- SSP con impacto hacia fuera de la universidad (Empresa/gobierno)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.5 Categoría habilidades personales

- Formación en valores
- Habilidades emocionales
- Habilidades sociales
- Perder el miedo de practicar
- Respaldo y/o convivencia de personas de alto rango para el estudiante en su SSP
- Sueños como egresados
- Trabajó durante la carrera
- Transición de egresado de universidad a trabajador

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.6 Categoría valores

- Valor de cambio
- Valor experiencial
- Comunicación asertiva
- Confianza en sí mismo y en la institución
- Confidencialidad
- Corresponsabilidad
- Crecimiento personal
- Crecimiento profesional/Profesionalismo
- Disciplina, perseverancia, determinación
- Empatía
- Ética
- Honestidad
- Humanidad y dignidad
- Humildad
- Lealtad
- Paciencia
- Puntualidad
- Respeto
- Responsabilidad
- Solidaridad e iniciativas de cambio por parte del estudiante
- Sustentabilidad y cuidado ambiental
- Tolerancia
- Trabajo en equipo
- Voluntariado, amor (hacer las cosas sin esperar recibir nada a cambio)
- Valores que relacionan con el servicio social

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.7 Categoría deficiencias del servicio social universitario

- Exceso de carga en actividades relacionadas al SSU
- Expresiones curiosas referidas a la experiencia del SSP
- Falta de capacitación útil para desarrollar el SSP
- Falta de ética/Abuso por parte de supervisores en la Unidad receptora
- Falta de motivación de la institución a realizar actividad social
- Falta de opciones/claridad para hacer el SSP/prácticas en UR
- Falta de promoción de la universidad en labores sociales
- Falta de seguridad al realizar el SSP

- Incongruencia del servicio prestado en relación con su carrera
- Insatisfacción en el SSP
- Malos compañeros universitarios en el desarrollo del SSP
- Mano de obra barata
- Trabajo de oficina durante el SSP
- Referente a la obligación de realizar las horas de SSP
- Crítica del estudiante al servicio

Fuente: Elaboración propia

4.2 Resultados cualitativos Universidad Autónoma de Baja California

En esta sección se muestran los resultados obtenidos con el análisis de contenido en los grupos focales de la Universidad Autónoma de Baja California. Se presentan tablas donde se muestra la categoría, sus códigos y su descripción (véanse tablas 4.8 a 4.13)

4.2.1 Categoría actividades relacionadas con el servicio social Universidad Autónoma de Baja California

Tabla 4.8 Categoría actividades relacionadas con el servicio social Universidad Autónoma de Baja California

Códigos
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades académicas • Actividades de gestión en su SSU • Actividades más técnicas que sociales • Actividades sociales dentro de la universidad a parte del SSU • Actividades sociales extra por iniciativa del estudiante • Actividades sociales gracias al SSU • Motivación de la institución a realizar actividad social o de otro tipo

Fuente: Elaboración propia

En esta categoría los estudiantes de la UABC expresan que las actividades académicas universitarias, como congresos, proyectos e iniciativas de profesores en algunas clases, motivaron la actividad social, fomentando valores humanistas, desarrollando su conciencia social y profesional. Además, estas actividades académicas fueron relacionadas por parte de los estudiantes con el sentido de pertenencia hacia la misma institución. Las actividades sociales, como el servicio social universitario, es diferenciado cuando se realizan dentro o fuera de la universidad. En este sentido,

cuando el estudiante cumple su SSU al interior de la universidad, el tipo de actividades que ejecutan son identificadas como trabajo de oficina, apoyo de trámites, contestar llamadas, organizar talleres, etcétera, lo cual comentan, les impacienta y por lo tanto de alguna forma esta situación promueve el practicar la paciencia. En cambio, cuando realizan su servicio social universitario fuera de las instalaciones de la universidad, lo asocian con la aplicación de los conocimientos adquiridos en la licenciatura, lo cual genera en ellos conciencia social, ya que están en contacto con comunidades vulnerables y con problemáticas sociales actuales. Al mismo tiempo, reconocen los jóvenes que cuando son capacitados y respaldados por personas de alto nivel durante su SSU les permite identificar el valor de crecimiento profesional y satisfacción por realizarlo. Entonces, el SSU podría identificarse como actividad de gestión cuando se realiza al interior de la universidad y como actividad de alto rango, si se realiza fuera de la institución.

El realizar el SSU fuera de la institución universitaria genera en los estudiantes la responsabilidad profesional, ya que estuvieron involucrados en la organización de eventos, la coordinación y vinculación con otras organizaciones

Los estudiantes encuentran rutinario y con poco o nulo aprendizaje al servicio social universitario cuando éste tiene poco fundamento social, especialmente cuando hay falta de opciones en las unidades receptoras para realizarlo de acuerdo con su perfil profesional. Además, algunos estudiantes asocian estas actividades, como si se identificara en ellos “trabajadores de mano de obra barata” o simple valor de cambio por su servicio.

Algunos de los estudiantes también expresaron que realizaban actividades sociales antes de entrar a la universidad o que durante sus estudios pertenecieron o pertenecen a alguna asociación social (en iglesias, en campañas, en asociaciones o iniciativas estudiantiles) o dentro de su núcleo familiar tienen alguna actividad en formación en valores. Estas experiencias compartidas permitieron reconocer en ellos el valor de compromiso social y el tener la claridad de decidir lo que quieren llegar a ser como profesionistas, pues ubican bien la formación de valores a lo largo de la vida, considerando valores religiosos, medio ambientales, sociales y humanos.

Otras actividades sociales que motivan al estudiante es realizar actividades sociales por medio de la obtención de puntos y/o créditos, al asistir o participar en dar pláticas, capacitaciones, eventos y/o programas de investigación. Además, para los estudiantes las actividades sociales dentro de la universidad, aparte del SSU, tienen que ver con el docente que interviene positiva o negativamente en la carrera, y con las iniciativas del estudiante por hacer actividades solidarias. Asimismo, se encuentra que hay una relación con lo que ellos conciben como responsabilidad social universitaria en actividades dirigidas al medio ambiente y otras como la limpieza de su facultad. De esta manera, se podría identificar el valor de la responsabilidad que tienen como estudiantes. Por último, los estudiantes mencionan que existen actividades sociales derivadas del SSU que desarrollan el valor de la empatía y del voluntariado a través de vinculación institucional y/o un docente.

4.2.2 Categoría compromiso social Universidad Autónoma de Baja California

Tabla 4.9 Categoría compromiso social Universidad Autónoma de Baja California

Códigos
<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso social • Conciencia social gracias al SSU • Contacto con problemáticas sociales actuales • Contacto con comunidades vulnerables e involucramiento con la causa • Mejorar el país • Retribución a la universidad o a la sociedad

Fuente: Elaboración propia

Para los estudiantes el compromiso social se deriva de la aplicación del conocimiento de sus carreras en su práctica del SSU (a través de talleres, visitas, capacitaciones) convirtiéndose en los primeros ensayos de lo que será su vida laboral (pasar de la teoría a la práctica), y en algunos casos, de otras iniciativas de cambio social realizadas por ellos al integrar valores de solidaridad, responsabilidad y trabajo en equipo.

Parte del compromiso social de los jóvenes también se relaciona con seguir estudiando un posgrado y en el caso de hacerlo en el extranjero luego regresar a México todo el conocimiento. Asimismo, algunos tienen una visión de ser docentes en su área ya sea a través del deporte, salud, de la activación física y/o actividades de socialización.

Hay una tendencia a generar conciencia social gracias al SSU fuera de la universidad, especialmente cuando hay un contacto con comunidades vulnerables e involucramiento con la causa y cuando las actividades sociales y académicas son coherentes con los objetivos planteados desde un inicio y se da una adecuada capacitación para desarrollarlo. El valor de la conciencia social es asociado con otros valores como la humanidad, voluntariado y amor por lo que se está haciendo, así como de respeto hacia otras comunidades o situaciones vulnerables; conlleva a retribuirle a la sociedad como una muestra de gratitud. Al compromiso social le es atribuido un valor experiencial (aprendizaje en la experiencia misma), ya que conduce a que los estudiantes se enfrenten a situaciones complicadas, permitiéndoles desarrollar profundos significados a su experiencia del SSU. Asimismo, los jóvenes expresan que a través del apoyo que otorgan a las unidades receptoras les ha ayudado a encontrar contactos para futuros escenarios laborales, desarrollando habilidades sociales.

El contacto de los jóvenes con problemáticas sociales actuales —a través de experimentar la realidad de las comunidades y tener la oportunidad de compartir de manera multidisciplinaria la solución de problemas—es esencial en esta categoría, pues genera en ellos un crecimiento profesional. Los estudiantes que cumplen su SSU en la UABC sienten satisfacción al apoyar investigaciones relacionadas en problemáticas sociales. Sin embargo, también existe la falta de capacitación útil para actuar ante problemas sociales y la incongruencia del tipo de servicio social con su carrera.

Cuando los jóvenes hablan de retribuir a la sociedad, lo vinculan con el valor de cambio, de corresponsabilidad, de confianza en sí mismos y en su universidad, en honestidad, en el desarrollo de habilidades emocionales, en claridad en el futuro profesional y en la reafirmación de la profesión.

Por otro lado, desde una posición crítica, perciben que en algunos compañeros existe una “ceguera” ante el privilegio de estudiar en una escuela pública y gratuita. Para el caso de medicina, es importante mencionar que hay una relación con el exceso de tiempo en la realización de su SSU.

4.2.3 Categoría compromiso profesional Universidad Autónoma de Baja California

Tabla 4.10 Categoría compromiso profesional Universidad Autónoma de Baja California

Códigos
<ul style="list-style-type: none">• Satisfacción al realizar el SSU• Evaluación o conciencia de impacto de la práctica del SSP• Reconocimiento del impacto de su SSU a la persona que atiende• Comparación de realidades• Compromiso laboral/universitario• Sentido de pertenencia con la universidad/facultad/institución• Significado/acercamiento de la RSU con los estudiantes• Significados profundos a la experiencia de SSU

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes perciben satisfacción al realizar el servicio social universitario cuando en la institución los motiva a realizar actividad social. Se sienten orgullosos al ver que sus esfuerzos tienen resultados, en especial cuando sienten que son parte de una causa. Se perciben motivados profesionalmente cuando comparten sus conocimientos en escenarios vulnerables y esto da significado profundo al servicio social realizado fuera de la universidad. De esta manera los estudiantes relacionan la práctica del servicio social con lo que será la vida profesional. También evalúan como benéfico el realizar investigación como prestadores de servicio social.

Reconocen que realizar el servicio social tiene un impacto en las personas beneficiarias de las unidades receptoras, son conscientes de que el trabajo que realizan está dirigido a destinatarios y que para ello es necesario desarrollar comunicación asertiva tanto para los compañeros con los que comparten su práctica como con los beneficiarios para fortalecer el valor del respeto y la tolerancia.

El servicio social ubica en escenarios reales a los estudiantes y esto otorga la oportunidad de que se den cuenta que hay situaciones sociales complejas y que gracias a los conocimientos adquiridos en la licenciatura pueden brindar ayuda.

Los jóvenes relacionan el compromiso profesional con un sentido de pertenencia a la universidad, porque algunas de las actividades académicas los motivan a que realicen actividades sociales. Este compromiso profesional es relacionado por los estudiantes con el compromiso laboral, con el valor de la responsabilidad, de hacer cada vez mejor el trabajo. Para ellos emprender es dar lo mejor de cada uno con un compromiso similar al de un trabajo formal.

Cabe señalar que, como parte de la categoría compromiso profesional y de su formación académica, el código Responsabilidad Social Universitaria representó un debate abierto entre los estudiantes. Para algunos, este término tiene que ver con el compromiso que ellos sienten con la institución (hacia adentro) de respetar reglamentos, así como a las personas que conforman la misma, sin distinción de puestos. Otros estudiantes hablan del término de la RSU como el comportamiento que se debe de tener, tanto dentro de la universidad como fuera de ella, además de la congruencia en todos los ambientes en los que se relaciona. Así, unos cuantos estudiantes comentaron que ellos son representantes de la institución ante la sociedad, y que de alguna manera hay que buscar cómo retribuir a la universidad lo que se reciben de ella. En cambio, algunos estudiantes expresaron en este código, que la responsabilidad se puede considerar como una obligación o una carga, misma que por el hecho de ser estudiante se adquiere automáticamente con la sociedad. Para otro grupo de estudiantes la responsabilidad social universitaria no les significa algún compromiso relevante, se percibe como una acción institucional para cumplir algún trámite, o como parte de una materia dentro del plan de estudios de algunas carreras. En resumen, el código de Responsabilidad Social Universitaria por parte de los estudiantes de UABC es entendido de la siguiente manera (véase figura 4.1):

a) Institución hacia adentro: acatar las reglas sobre el reglamento de la universidad; respetar a todos los que conforman la universidad; carteles libres de humo u otras campañas institucionales y mantener la institución limpia y el trato hacia con todas las personas.

b) Institución hacia afuera: cómo la UABC ayuda a la sociedad; cómo organizarse mejor para ayudar a las comunidades; compromiso que los estudiantes expresan que la Universidad tiene con la sociedad extramuros.

c) Relación bidireccional: respetar todo lo que es al interior de UABC, y mostrar igual comportamiento tanto dentro como fuera de la universidad; la responsabilidad que se tiene en la escuela, pero también afuera (fiestas, convivencia familiar).

d) Personal: como profesionistas se debe retribuir a la sociedad de alguna forma; la representación de la institución “tú eres UABC”; las acciones que como alumno tiene respecto a la sociedad; ser responsablemente con la universidad, al ver basura en el suelo, decirle al compañero que la tiró que lo recoja.

e) Obligación: la responsabilidad es una carga, una obligación; carga que tiene cada universitario por el simple hecho de serlo ante la sociedad y la misma universidad.

f) Trámites: no han escuchado hablar a los maestros sobre RSU, pero para el trámite de titulación se hace un pago por concepto de responsabilidad social; en algunas facultades se lleva como materia, pero los estudiantes comentan que no aprendieron el contenido del curso.

g) No les corresponde a los estudiantes: en investigaciones se revisa la RSU por el impacto que contendrá, pero son pocas; han escuchado sobre RSU, pero no les interesa; no han escuchado el término, pero han escuchado comentarios que tiene que ver con proyectos más que nada de medicina y odontología y en campañas de salud.

Figura 4.1 Significado que los estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California le dan a la Responsabilidad Social Universitaria



Fuente: Elaboración propia

4.2.4 Categoría habilidades profesionales Universidad Autónoma de Baja California

Tabla 4.11 Categoría habilidades profesionales Universidad Autónoma de Baja California

Códigos
<ul style="list-style-type: none">• Aplicación del conocimiento de la carrera en el SSP• Claridad en el futuro profesional, reafirmar su profesión• Coherencia del servicio social con la práctica• Contactos para futuro laboral• Nuevos aprendizajes gracias al SSU• Idea de seguir estudiando/posgrado• Multidisciplinariedad• Oportunidad laboral• Primeros ensayos con la vida laboral de la teoría a la práctica• Otras fuentes para obtener conocimiento sobre cierto tema• Trabajos de alto rango como prestador de SSP• SSU con impacto hacia fuera de la universidad (Empresa/gobierno)

Fuente: Elaboración propia

La aplicación del conocimiento de la licenciatura en el SSU, es una de las habilidades más fuertes que los jóvenes expresaron desarrollar, y por lo mismo tiene relación con otras categorías, ya que se vincula con las actividades académicas y sociales realizadas tanto en las unidades receptoras en sus servicios como en clínicas, programas de televisión, veterinaria, instituciones de salud, dependencias de gobierno, etcétera y que pueden ser motivadas a través de un docente involucrado en el SSU que interviene positivamente y a través de trabajos de gestión y de alto rango durante la práctica.

Los trabajos de alto rango como prestador de SSU, fuera de la universidad, son asociados con conciencia social gracias al SSU, ya que el estudiante tiene contacto con comunidades vulnerables, y con problemáticas actuales. Estas oportunidades las relacionan con oportunidad laboral, coherencia del servicio social con la práctica, y un sentido de pertenencia a su facultad junto con la satisfacción de realizar su SSU.

Cuando realiza el SSU dentro de la universidad lo asocian a acciones de gestión a través de una coordinación, de una supervisión, de ser capacitador, o a través de la docencia. Por lo anterior, se puede inferir que los jóvenes cuando realizan el SSU, lo perciben como una oportunidad laboral y por lo tanto les significa responsabilidad laboral.

Las habilidades profesionales incluyen encontrar contactos para su futuro profesional, el buscar crear redes de contacto laboral, usualmente llamadas “palancas” dentro de sus servicios sociales elegidos. Una de las habilidades que obtienen en su práctica de servicio social es la de adquirir un nuevo lenguaje, más técnico, más profesional.

En la UABC, las habilidades profesionales están asociadas con el compromiso, la conciencia social, con el reconocimiento que la práctica del SSU conlleva, un impacto a las personas beneficiarias de las unidades receptoras. Los jóvenes adquieren habilidades sociales y emocionales, reconocen valores como la solidaridad, la empatía, la ética, el voluntariado, la responsabilidad, trabajo en equipo, entre otros.

Para los estudiantes que realizaban actividades extra por su propia iniciativa, una de las habilidades profesionales adicionales son la claridad en su futuro profesional, al realizar su SSU reafirman su profesión, y su convicción de retribuirle a la sociedad.

En la UABC realizar el SSU permite desarrollar habilidades profesionales dentro de un campo multidisciplinario ya que se relaciona con jóvenes de otras disciplinas y ello genera tolerancia, respeto, empatía, comunicación asertiva, trabajo en equipo y responsabilidad.

4.2.5 Categoría habilidades personales Universidad Autónoma de Baja California

Tabla 4.12 Categoría habilidades personales Universidad Autónoma de Baja California

Códigos
<ul style="list-style-type: none"> • Formación en valores • Habilidades emocionales • Habilidades sociales • Perder el miedo de practicar • Respaldo y/o convivencia de personas de alto rango para el estudiante en su SSP • Sueños como egresados • Trabajó durante la carrera • Transición de egresado de universidad a trabajador

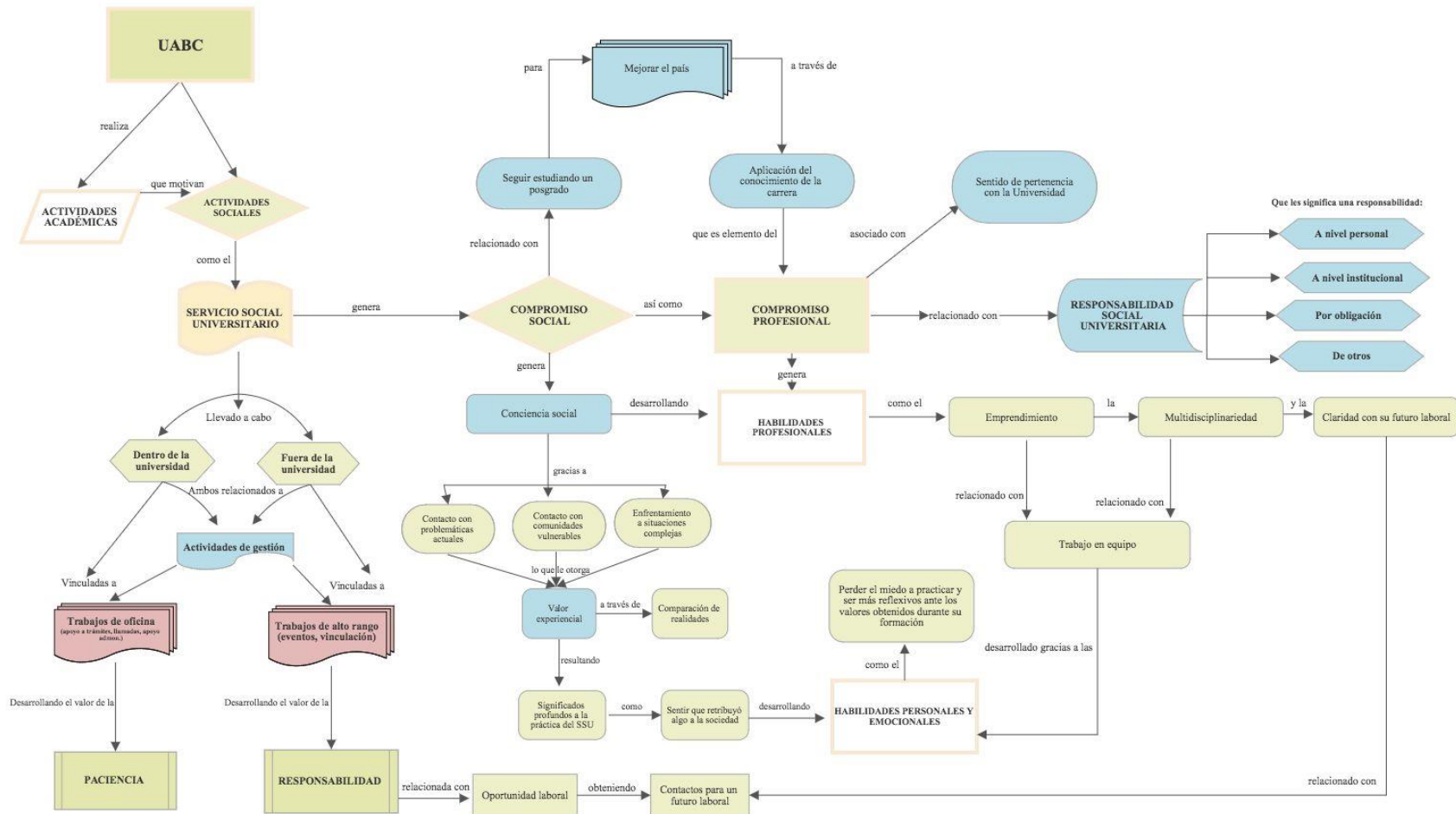
Fuente: Elaboración propia

En esta categoría se refiere a los valores que los estudiantes adquirieron en el núcleo familiar y que se relacionan con la formación en valores que fortalecen al momento de realizar el servicio social universitario, como la empatía y el respeto.

El compartir actividades con otros compañeros en la práctica del SSU, les permite trabajar en equipo desde la multidisciplina. Los jóvenes reconocen que las habilidades personales tienden a desarrollarse mejor cuando cuentan con la motivación, el apoyo económico y prestaciones para realizar el servicio social. Perder el miedo al momento de ejercer el SSU, la consideran como una de las habilidades personales, así como la confianza en sí mismos.

Al darse cuenta los jóvenes de las habilidades personales que adquieren a través del servicio social, éste deja de ser considerado como un valor de cambio. En este sentido, es notorio que para los estudiantes las habilidades personales tienen que ver más con la transición de egresado. El anhelo después de egresar es en algún momento poder retribuirle a la sociedad y la universidad, y a mejorar la situación del país.

Figura 4.2 Diagrama analítico, codificación axial de 5 categorías, Universidad Autónoma de Baja California



Fuente: Elaboración propia

4.2.6 Descripción del diagrama analítico de categorías Universidad Autónoma de Baja California

En el diagrama (véase figura 4.2) es posible observar que la UABC realiza actividades académicas que motivan las actividades sociales como lo es el SSU; mismo que es llevado tanto al interior como al exterior de la universidad. En ambos casos se relacionan con actividades de gestión, pero dentro de la institución es vinculado con trabajo de oficina (apoyo en tramites, llamadas, apoyo administrativo) lo que conlleva a desarrollar el valor de la paciencia. En contraste, las actividades de gestión al exterior de la universidad están vinculadas con trabajos de alto rango, es decir, realizar actividades de supervisión, o tener bajo su cargo personal conlleva a desarrollar el valor de la responsabilidad. En general, para los estudiantes el SSU genera compromiso social que fomenta conciencia social, principalmente gracias al contacto con problemáticas sociales actuales al interior de comunidades vulnerables el enfrentar y situaciones complejas. Además, el compromiso social fomenta en el estudiante el anhelo y motivación de continuar con estudios de posgrado para colaborar en el bienestar de la población.

4.2.7 Categoría valores Universidad Autónoma de Baja California

Entre los valores humanos que sobresalieron durante el discurso y que fueron relacionándose entre ellos fueron: la responsabilidad, tolerancia, empatía, respeto y crecimiento profesional (véase figura 4.3).

Figura 4.3 Nube de palabras de la categoría valores, Universidad Autónoma de Baja California



Fuente: Elaboración propia

El valor de la responsabilidad es el más relevante, ya que fue asociado con la mayoría de los valores mencionados como la ética, corresponsabilidad, paciencia, honestidad, puntualidad, respeto, valor experiencial, comunicación asertiva, confianza en sí mismo, confidencialidad, tolerancia, crecimiento profesional, empatía y trabajo en equipo.

La responsabilidad se vincula en esta universidad con la oportunidad laboral, ya que tiene que ver con el emprendimiento, por obtener contactos para un futuro laboral a través de actividades de gestión en su SSU (tanto como dentro como fuera de la institución) y es asociado con trabajos de alto rango.

Otro valor relevante es la empatía; asociada con las habilidades emocionales y sociales, así como con la retribución a la universidad o a la sociedad. El valor respeto es asociado por los jóvenes por el contacto con comunidades vulnerables y el reconocimiento del impacto del SSU a la persona que atiende y también porque a través de la multidisciplinariedad se desarrolla el valor del respeto por la relación con sus compañeros de la práctica del SSU. Por último, uno de los valores que más sobresale en esta universidad es la tolerancia, al pasar de la teoría a la práctica y tener los primeros ensayos con la vida laboral.

4.2.8 Categoría deficiencias del servicio social Universidad Autónoma de Baja California

Tabla 4.13 Categoría deficiencias del servicio social Universidad Autónoma de Baja California

Códigos
<ul style="list-style-type: none"> • Exceso de carga en actividades de SSP • Expresiones curiosas referidas a la experiencia del SSP • Falta de capacitación útil para desarrollar el SSP • Falta de ética/Abuso por parte de supervisores en la unidad receptora • Falta de motivación de la institución a realizar actividad social • Falta de opciones/claridad para hacer el SSP/prácticas en UR • Falta de promoción de la universidad en labores sociales • Falta de seguridad al realizar el SSP • Incongruencia del servicio prestado en relación con su carrera • Insatisfacción en el SSP • Malos compañeros universitarios en el desarrollo del SSP • Mano de obra barata • Trabajo de oficina durante el SSP • Referente a la obligación de realizar las horas de SSP • Crítica del estudiante al servicio

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que las deficiencias del SSU son vistas por los estudiantes en tres tipos de escenarios: 1) durante su servicio social, 2) a través de la universidad y 3) de la unidad receptora (véase figura 4.4). Esta categoría es de suma importancia, debido a que los jóvenes se expresaron libremente para hacer una crítica sobre su experiencia en el SSU. Algunas de las expresiones fueron sentirse “conejiillos de indias”, “subempleados”, o ser “la cajita de muchas utilidades”.

Una de las deficiencias que los jóvenes perciben es la falta de capacitación para desarrollar el SSU. Perciben incongruencia entre el servicio social prestado y la licenciatura cursada, y falta de material de apoyo o económico para prestar el SSU.

Los jóvenes identifican cierta falta de ética o abuso por parte de supervisores de las unidades receptoras, así como tener compañeros universitarios con falta de empatía, y tolerancia, a pesar de estar participando en proyectos importantes.

Se menciona que en la capacitación e inducción del SSU institucional hay falta de motivación para realizar actividades sociales, además de poca claridad de las opciones/y prácticas que se pueden realizar en las diferentes unidades receptoras, así como la poca promoción de la universidad hacia labores sociales. También falta el seguimiento a los programas y la etapa para realizar el SSU es en los últimos semestres dentro de la universidad.

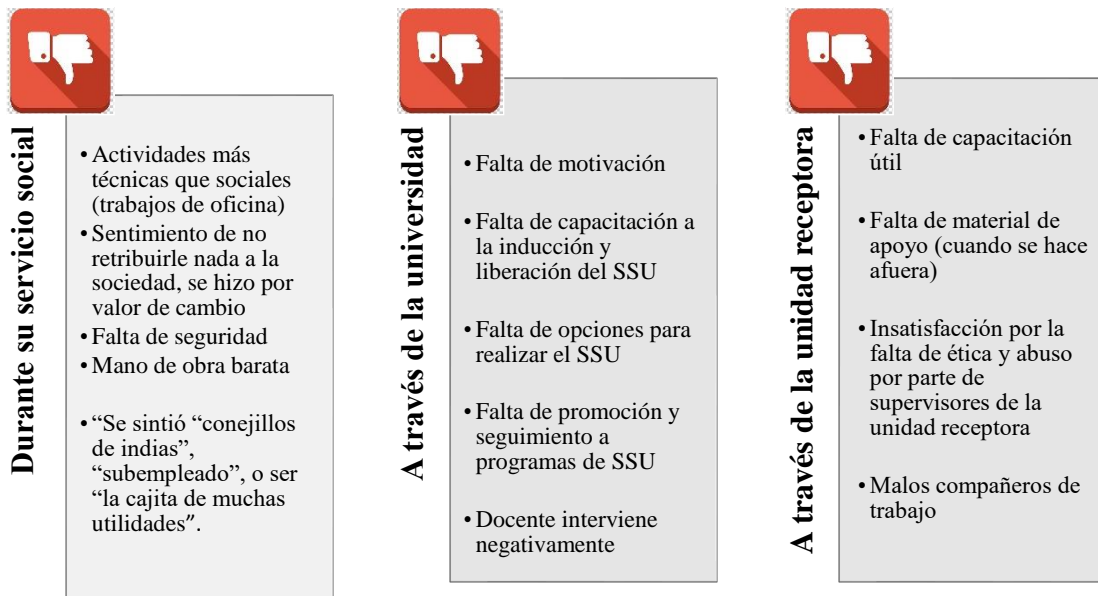
Se percibe como incongruencia del servicio social prestado cuando las actividades asignadas en el SSU no son pertinentes o relacionadas con la licenciatura cursada, ya que algunas veces las actividades son trabajos de oficina.

Hay la percepción de insatisfacción al cursar el SSU, cuando los jóvenes expresan que piensan que no retribuyeron nada a la universidad o la sociedad, sino que sólo su SSU fue un valor de cambio. La insatisfacción en algunos casos provoca darse de baja, abandonar o cambiar de SSU.

La mano de obra barata se desarrolla a través del valor de cambio, con falta de opciones y claridad y actividades más técnicas, esta fue una crítica permanente en todos los grupos focales.

Cuando se realiza el SSU sólo como obligación se pone en riesgo el valor del profesionalismo, ya sea en casos fuera o dentro de la universidad.

Figura 4.4 Deficiencias del Servicio Social de la Universidad Autónoma de Baja California, según sus estudiantes



Fuente: Elaboración propia

4.3 Resultados cualitativos Universidad Autónoma de Sinaloa

A continuación, se muestran los resultados obtenidos con el análisis de contenido de los grupos focales de la UAS. Se presentan tablas donde se muestra la categoría, sus códigos, y su descripción (véanse tablas 4.14 a 4.19)

4.3.1 Categoría actividades relacionadas con el servicio social Universidad Autónoma de Sinaloa

Tabla 4.14 Categoría actividades relacionadas con el servicio social Universidad Autónoma de Sinaloa

Códigos
<ul style="list-style-type: none">• Actividades académicas motivaron a realizar actividades sociales• Actividades de gestión (más técnicas) que sociales• Actividades sociales dentro de la Universidad a parte del SSP• Actividades sociales extra por iniciativa del estudiante• Actividades sociales gracias al SSP• Motivación de la institución a realizar actividad social o de otro tipo

Fuente: Elaboración propia

Para los jóvenes de la UAS, las actividades académicas como las clases y/o la investigación los ha motivado a realizar actividades sociales, permitiéndoles tener un lenguaje más especializado acorde a sus licenciaturas, a través de la aplicación del conocimiento adquirido y ello ha facilitado la prestación del servicio social.

Durante el SSU los estudiantes realizan actividades de gestión (más técnicas que sociales) como trabajo de oficina, esta situación resulta incongruente con los objetivos de la licenciatura. En el caso de los jóvenes que realizan el SSU fuera de la universidad, el trabajo de gestión se relaciona con un trabajo de alto rango, ya sea como supervisor o coordinador de algún proyecto.

Las actividades sociales promovidas por la universidad tienen que ver con la ayuda a la comunidad y medio ambiente, asociado con los valores de la ética, empatía y solidaridad, a través de colectas, días festivos etcétera. Los estudiantes fueron motivados por la universidad para realizar actividades sociales, a través de valores de cambio como puntos o créditos, programas de intercambio estudiantil o a través de sus maestros. Los jóvenes tienen oportunidades y capacitación para desarrollar actividades de voluntariado.

Los estudiantes que expresaron que ya realizaban actividades sociales por iniciativa propia, son jóvenes que han practicado el valor de la solidaridad. El significado que le otorgan a estas acciones es la retribución a la sociedad, y la asocian con el valor de compromiso social, laboral y con la satisfacción de haber realizado su servicio social. Son jóvenes que han estado en contacto con problemáticas sociales actuales, que tienen conciencia del impacto de las prácticas sociales en fundaciones, asesorías particulares, asociaciones civiles.

4.3.2 Categoría compromiso social Universidad Autónoma de Sinaloa

Tabla 4.15 Categoría compromiso social Universidad Autónoma de Sinaloa

Códigos
<ul style="list-style-type: none"> • Aportar a la sociedad • Compromiso social • Conciencia social gracias al SSU • Contacto con problemáticas sociales actuales • Contacto con comunidades vulnerables e involucramiento con la causa • Mejorar el país • Retribución a la Universidad o a la sociedad • Trascendencia/Visión de ayuda a la sociedad

Fuente: Elaboración propia

Los jóvenes consideran que aportar a la sociedad es parte de su formación en valores y del crecimiento profesional obtenido durante su servicio social. Los valores que ubican con el compromiso social son la dignidad humana, la ética y la responsabilidad. Los jóvenes que participaron en los grupos focales realizan por iniciativa propia actividades extraescolares sociales en fundaciones, proyectos de investigación en la universidad, o lugares propios de su área de conocimiento.

El compromiso social les significa, por un lado, poner en práctica el valor de la solidaridad, aplicando sus conocimientos sin esperar nada a cambio. Lo expresan como retribución a la sociedad, como gratitud. la conciencia social tiene relación con lograr mejores cambios en México, con cambios en la sociedad a través de la educación, el ejercicio profesional y estudiar un posgrado. Por otro lado, los jóvenes expresan que el compromiso social es vinculable con un posterior compromiso laboral.

La conciencia social en el servicio social surge por la comparación de realidades que hacen los jóvenes, su escenario particular con otros escenarios más vulnerables y el contacto con problemáticas actuales. Los estudiantes confrontan sus valores con la realidad de los contextos en donde realizan su servicio social, lo cual se traduce en un interés por resolver los problemas identificados en comunidades vulnerables y personas de bajos recursos. Ante estas experiencias perciben la necesidad de desarrollar habilidades emocionales y empatía. Los valores que asocian son: la honestidad, el trabajo en equipo, responsabilidad, respeto, confidencialidad y el deseo de trascendencia.

Cuando existe conciencia social, hay trascendencia. Los jóvenes expresan que se visualizan compartiendo los conocimientos obtenidos en la licenciatura con sectores vulnerables, sin obtener un beneficio económico. Piensan que, en cierta forma, son privilegiados ya que tuvieron la oportunidad y los recursos para recibir educación. El realizar su servicio social les ha provocado un sentimiento de satisfacción.

4.3.3 Categoría compromiso profesional Universidad Autónoma de Sinaloa

Tabla 4.16 Categoría compromiso profesional Universidad Autónoma de Sinaloa

Códigos
<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción al realizar el SSP • Evaluación o conciencia de impacto de la práctica del SSP • Reconocimiento del impacto de su SSP a la persona que atiende • Comparación de realidades • Compromiso laboral/Universitario • Sentido de pertenencia con la universidad/facultad/institución • Significado/acercamiento de la RSU con los estudiantes • Significados profundos a la experiencia de SSP

Fuente: Elaboración propia

El compromiso profesional lo asocian con el compromiso social al ejercer sus conocimientos de la licenciatura. Los jóvenes son conscientes de que la experiencia de haber realizado actividades propias de su licenciatura durante el servicio social, repercutirán de manera positiva al laboral como profesionistas. Esta vinculación del compromiso profesional con el compromiso social, lo perciben como trascendental ya que piensan que cuando ejerzan su profesión lo harán con el ánimo de poder ayudar a la comunidad a través de programas, eventos y por iniciativas de ellos mismos. El vínculo que construyen entre el compromiso profesional con el servicio social les permite tener un

sentido de pertenencia con su universidad y como por ello son representantes de su universidad.

Representó un debate entre los estudiantes el compromiso profesional y su relación con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), para algunos tiene que ver con las consecuencias que tienen sus actos en la actividad profesional, es decir, piensan que el tomar malas decisiones pueden afectar a la población. Su reflexión es sobre los impactos o efectos de sus decisiones y de su actuar en la comunidad. Para otros estudiantes, el compromiso profesional y la RSU, es más cubrir la representatividad de la institución ante la sociedad. Existen otras formas de relacionar el compromiso profesional con la RSU, una es ubicarla como un compromiso de la universidad hacia la misma comunidad universitaria y la sociedad y por último para un grupo de estudiantes la RSU está relacionada con una actividad académica, como conferencias o pláticas dirigidas la comunidad universitaria.

La responsabilidad social universitaria se podría caracterizar de la siguiente manera (véase figura 4.5):

Figura 4.5 Significado que los estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa le dan a la Responsabilidad Social Universitaria y las actividades con las que la relacionan



Fuente: Elaboración propia

4.3.4 Categoría habilidades profesionales Universidad Autónoma de Sinaloa

Tabla 4.17 Categoría habilidades profesionales Universidad Autónoma de Sinaloa

Códigos
<ul style="list-style-type: none">• Aplicación del conocimiento de la carrera en el SSP• Claridad en el futuro profesional, reafirmar su profesión• Contactos para futuro laboral• Idea de seguir estudiando/posgrado• Multidisciplinaria• Oportunidad laboral• Primeros ensayos con la vida laboral de la teoría a la práctica• Trabajos de alto rango como prestador de SSP• SSP con impacto hacia fuera de la Universidad (Empresa/gobierno)

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes consideran que a través del servicio social han podido aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad y han podido involucrarse en proyectos de investigación, en consultorios, en espacios gubernamentales, en proyectos y programas de la misma universidad, en empresas privadas, en organizaciones sociales, etcétera.

Una de las habilidades profesionales relacionadas con el ejercicio del servicio social, es tener la confianza de visualizar un futuro profesional en el que pueden reafirmar su profesión. Los estudiantes consideran que también hay desarrollo de habilidades profesionales, cuando en el servicio social se enfrentan a situaciones complicadas y problemáticas difíciles de resolver.

Las habilidades profesionales las relacionan con su compromiso social, con la idea de contribuir al bienestar de México, a través de la investigación o continuando sus estudios de posgrado en el país o en el extranjero. Asimismo, ven como habilidades desarrolladas en el servicio social, el trabajo en equipo y el trabajo multidisciplinario. Los valores que asocian a las habilidades personales son la solidaridad y la responsabilidad.

Durante el servicio social los estudiantes se enfrentan a escenarios en los cuales deben actuar y aplicar lo aprendido en las aulas, ante estas situaciones los jóvenes deben responder superando el miedo de poder equivocarse lo cual representa un crecimiento profesional y personal. Hay desarrollo de habilidades profesionales al obtener responsabilidades de alto rango dentro o fuera de la universidad, siendo supervisores y coordinadores de programas y a través de actividades de gestión en la misma universidad.

4.3.5 Categoría habilidades personales Universidad Autónoma de Sinaloa

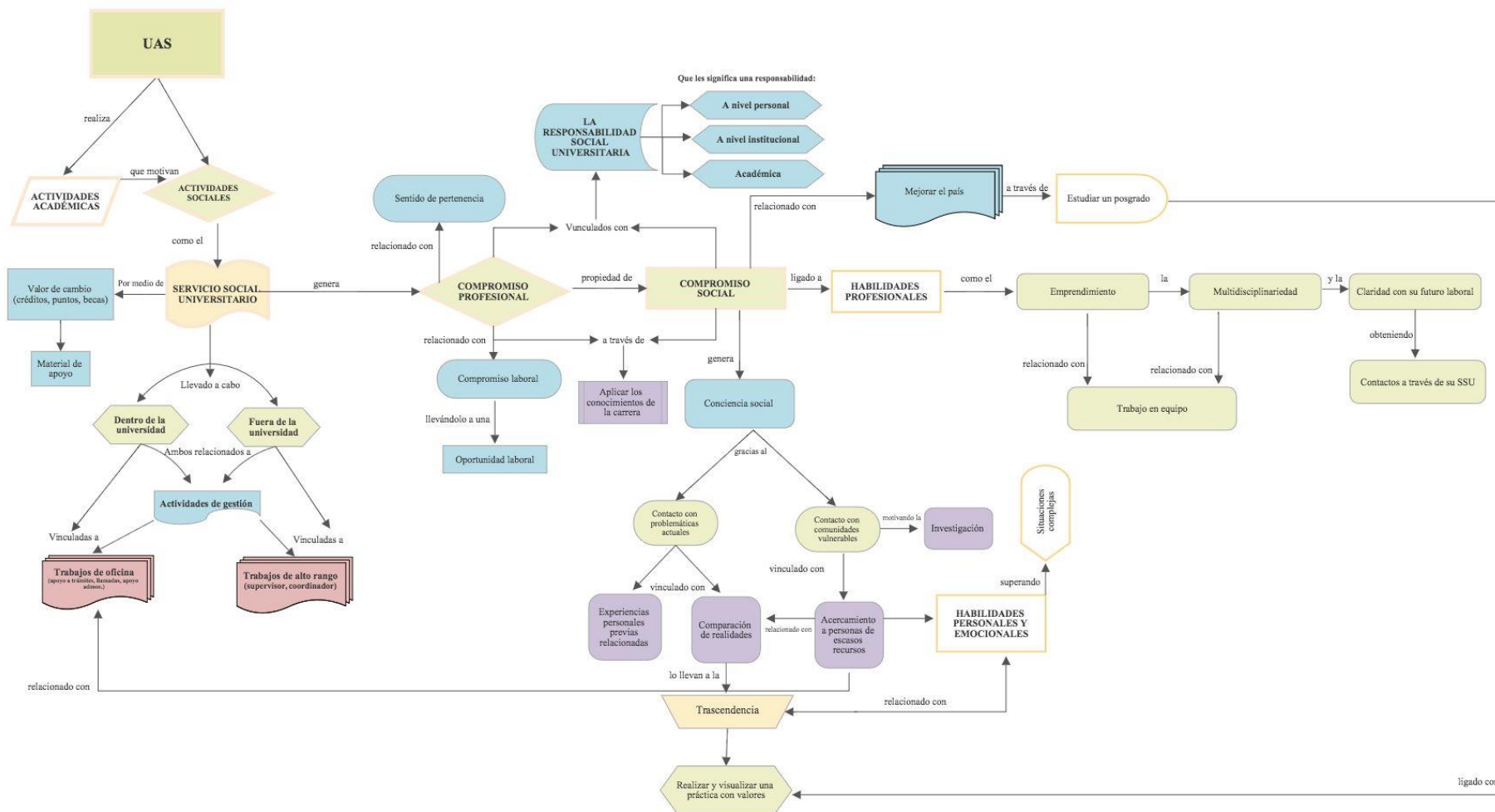
Tabla 4.18 Categoría habilidades personales Universidad Autónoma de Sinaloa

Códigos
<ul style="list-style-type: none">• Formación en valores• Habilidades emocionales• Habilidades sociales• Perder el miedo de practicar• Sueños como egresados• Transición de egresado de universidad a trabajador

Fuente: Elaboración propia

A través del servicio social hay crecimiento personal, profesional y formación de valores como la responsabilidad, la empatía, la humildad, comportamiento ético, responsabilidad, solidaridad y voluntariado. Los estudiantes comentan que una de las habilidades personales que adquieren al realizar el servicio social es mejorar la actitud en la atención de los beneficiarios de las unidades receptoras. También comentan que los valores se adquieren desde casa y se refuerzan en la universidad.

Figura 4.6 Diagrama analítico, codificación axial de 5 categorías, Universidad Autónoma de Sinaloa



Fuente: Elaboración propia

4.3.6 Descripción del diagrama de codificación axial 5 categorías Universidad Autónoma de Sinaloa

El diagrama (ver figura 4.6) permite identificar que la UAS realiza actividades académicas que motivan las actividades sociales como el servicio social. Se realiza tanto dentro de la institución como fuera, ambas relacionadas con actividades de gestión. Cuando el servicio social se realiza al interior de la universidad, las actividades son trabajos de oficina (trámites, llamadas telefónicas, apoyo administrativo). El servicio social cuando se realiza fuera de la universidad, son actividades relacionadas con trabajos de alto rango.

El servicio social genera compromiso profesional que se relaciona con el sentido de pertenencia a la universidad. El compromiso profesional y el compromiso social están vinculados con la RSU, tanto a nivel personal, como institucional y/o académico. Ambos compromisos se ponen en práctica a través de la aplicación del conocimiento de su licenciatura. En el compromiso social se genera la consciencia social que se da gracias al contacto con problemáticas sociales y el contacto con comunidades vulnerables.

El contacto con comunidades vulnerables genera en los estudiantes el interés por la investigación. El tener contacto con problemáticas sociales posibilita que los estudiantes comparen diferentes realidades y motive en ellos la intención de poder lograr cambios sociales. Al mismo tiempo hay desarrollo de habilidades personales y emocionales que los ayudan a superar situaciones complejas, de tal manera que genera en ellos la práctica de valores durante el servicio social como en su desarrollo profesional.

El compromiso social está ligado con las habilidades profesionales como el emprendimiento, la multidisciplinariedad, el trabajo en equipo, lograr cambios en el bienestar de la población, una práctica profesional con valores y el deseo realizar estudios de posgrado.

4.3.7 Categoría valores Universidad Autónoma de Sinaloa

Entre los valores humanos que sobresalieron en esta universidad durante el discurso y que fueron relacionándose entre ellos están: la responsabilidad, honestidad, solidaridad, crecimiento profesional y el respeto (véase figura 4.7):

Figura 4.7 Nube de palabras de la categoría valores Universidad Autónoma de Sinaloa



Fuente: Elaboración propia

El valor responsabilidad se relaciona con los valores de solidaridad, empatía, ética, honestidad, humanidad y dignidad, humildad, paciencia, respeto, tolerancia, habilidades emocionales y sociales. Es asociado con aportar a la sociedad, así como retribuirle a la universidad o a la sociedad con gratitud la oportunidad de estudiar y la posibilidad de obtener un trabajo a través perder el miedo a los primeros ensayos con la vida laboral (pasar de la teoría a la práctica).

El valor de la solidaridad es vinculado con el compromiso social, de los estudiantes, a tener iniciativas de cambio y desarrollar la idea de seguir estudiando un posgrado. Tiene que ver con aportar a la sociedad, con el contacto con problemáticas sociales actuales y con la tolerancia a situaciones difíciles a enfrentar.

El valor crecimiento profesional es parte de la visualización del joven al mundo laboral, asociado con el valor experiencial que el SSU le otorgó.

El valor honestidad, es relacionado a un SSU realizado en apoyo a investigaciones, asociado con la conciencia social y la responsabilidad, respeto, tolerancia, humildad, empatía, otorgándole al estudiante una práctica satisfactoria.

Por último, el valor respeto es asociado con la comparación de realidades y el contacto con problemáticas sociales actuales, conectándolo con el área de oportunidad laboral. Es relacionado con los valores de: empatía, ética, honestidad, humildad, responsabilidad, tolerancia, trabajo en equipo.

4.3.8 Categoría de deficiencias del servicio social Universidad Autónoma de Sinaloa

**Tabla 4.19 Categoría de deficiencias del servicio social
Universidad Autónoma de Sinaloa**

Códigos
<ul style="list-style-type: none">• Expresiones curiosas referidas a la experiencia del SSP• Falta de capacitación útil para desarrollar el SSP• Falta de ética/Abuso por parte de supervisores en la unidad receptora• Falta de motivación de la institución a realizar actividad social• Falta de opciones/claridad para hacer el SSP/prácticas en UR• Falta de seguridad al realizar el SSP• Incongruencia del servicio prestado en relación con su carrera• Insatisfacción en el SSP• Malos compañeros universitarios en el desarrollo del SSP• Mano de obra barata• Trabajo de oficina durante el SSP• Referente a la obligación de realizar las horas de SSP• Crítica del estudiante al servicio

Fuente: Elaboración propia

Al igual que la UABC, se puede observar que las deficiencias percibidas por los estudiantes en la práctica del servicio social se pueden clasificar en tres escenarios; durante su servicio social, a través de la universidad o de la unidad receptora (véase figura 4.8). Los estudiantes comentaron la falta de capacitación para desarrollar el SSU, la falta de ética y abuso por parte de supervisores en la unidad receptora dentro y fuera de la universidad. Según los jóvenes existe por parte de algunos estudiantes, apatía o falta de interés en cumplir satisfactoriamente el servicio social, valorar su crecimiento profesional y desarrollar habilidades sociales. Los estudiantes comentan que existe falta de coherencia entre los objetivos y la práctica del servicio social, asimismo que hay falta de promoción de labores sociales y que hay mucha burocracia para la asignación o liberación del servicio social. Hay incongruencia cuando se asignan a los estudiantes en su servicio social actividades que no se relacionan con la formación que han tenido en la licenciatura. La insatisfacción al realizar el servicio social tiene que ver cuando se enfrentan a situaciones complicadas y difíciles emocionalmente fuera de la universidad, la falta de capacitación, de seguridad, falta de coordinación entre estudiantes de diferentes licenciaturas y la falta de supervisión.

Referente al compromiso obligatorio de realizar horas de servicio social, los estudiantes expresan que no todos los compañeros realizan con conciencia su SSU. Comentan que

la universidad no promueve labores sociales, y que a veces perciben que solo los consideran como mano de obra barata.

Figura 4.8 Deficiencias del Servicio Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, según sus estudiantes



Fuente: Elaboración propia

4.4 Caracterización del perfil estudiantil según la percepción de la práctica del servicio social universitario

A continuación, se propone una caracterización de tres perfiles estudiantiles retomando las categorías construidas en el análisis cualitativo, con el objetivo de representar las perspectivas de los jóvenes ante el cumplimiento del servicio social universitario (véanse tablas 4.20 a 4.22).

Tabla 4.20 Perfil joven comprometido socialmente

Perfil 1. Joven comprometido socialmente	Actitudes y valores
Características	
Antes de entrar a la universidad, formaba parte o apoyaba voluntariamente en alguna organización y/o asociación interesada en temas sociales, de ayuda a grupos vulnerables o de protección al medio ambiente (por ejemplo, fundación, asociación civil, iglesia, etcétera)	Empatía
Tiene o tuvo contacto con problemáticas sociales y con sectores vulnerables de la sociedad.	Comprometido laboralmente Dispuesto a desarrollar múltiples habilidades profesionales
Opta por realizar trabajos de gestión y de alto rango (supervisor o coordinador de algún proyecto)	Comprometido socialmente Dispuesto a desarrollar múltiples habilidades sociales
Asocia el valor de la responsabilidad con el profesionalismo y la oportunidad laboral	Apasionado por lo que hace
Tiene iniciativa por realizar actividades solidarias	Solidaridad
Aplica sus conocimientos en el SSU	Consciente del impacto en el SSU
Consideran la formación de valores como algo esencial (profundo desarrollo de los valores)	Claridad con su futuro laboral
Tiene tendencia hacia trabajos fuera de la universidad	Voluntariado
Buscan la experiencia, más que un valor de cambio	Coherente
Multidisciplinariedad	Emprendedor
En expresión que podría caracterizar el perfil: Contribuí y estoy satisfecho del SSU que realicé. Es importante realizarlo.	

Para ello se elaboraron tres perfiles que permiten clasificar las características, actitudes y valores de los jóvenes al prestar un servicio social en la UABC y la UAS, mismos que fueron elaborados a través del análisis de códigos situando fácilmente lo que al estudiante le significa la práctica.

Tabla 4.21 Perfil joven apoyo administrativo

Perfil 2. Joven apoyo administrativo	Actitudes y valores
Características	
Tendencia a realizar más actividades administrativas y de oficina (por ejemplo, sacar copias, hacer llamadas telefónicas, realizar trámites) que actividades de contacto con una causa social o ecológica.	Paciencia
Sentido de pertenencia o identidad con su universidad	Tolerancia
Son motivados por la institución a ser actividad social	Comunicación asertiva
El SSU es el primer acercamiento al mundo laboral	Responsabilidad profesional
A través del SSU buscan retribuirle a la sociedad	Obtienen un lenguaje más profesional
Impacto del SSU por medio de la investigación	Perder el miedo a practicar
Tendencia a realizar el SSU dentro de la universidad	Compromiso institucional
La expresión que podría caracterizar el perfil: Hago el SSU por requisito. Represento a la institución.	

Tabla 4.22 Perfil joven crítico inconforme con su servicio social universitario

Perfil 3. Joven crítico-inconforme con su SSU	Actitudes y valores
Características	
Crítico por falta de capacitación útil para desarrollar el SSU	Realista
Crítico por realizar trabajos más técnicos que sociales	Reactivo, se cuestiona
Consciente de que tiene un privilegio como estudiante	Responsable / Enfrenta la apatía de otros jóvenes
Buscador en nuevas formas de aprendizaje y conocimiento	Crítica a las oportunidades laborales posteriores al SSU- sensación de inestabilidad

Crítico por una falta de opciones para realizar el SSU en su facultad	Consciente de la problemática social
Crítico por los deficientes procesos de asignación y liberación del SSU	Realiza el trabajo por valor a cambio (puntos o créditos) Relacionado con mano de obra barata
Está relacionada con la ayuda a las unidades receptoras en sus tareas-tareas rutinarias poco o nulo aprendizaje	Tolerancia
Crítico por experiencias de falta de ética por parte de sus supervisores del SSU o compañeros	
Expresa insatisfacción por realizar el SSU	
Realiza su SSU fuera o dentro de la universidad	
En expresión que podría caracterizar el perfil: Lo hago por obligación, no es importante.	

Elaboración propia

*Es importante aclarar que los perfiles sólo son una propuesta de tendencias observadas, más no determinan al 100% las características de un prestador de servicio social.

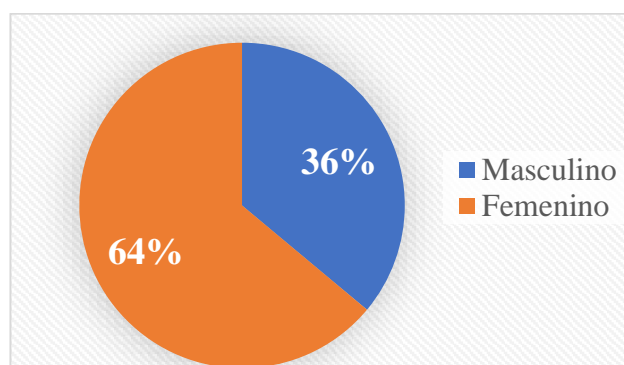
4.5 Resultados cuantitativos de ambas universidades

En la encuesta participaron 713 estudiantes pertenecientes a dos universidades, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) con 359 y la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) con 354 participantes.

4.5.1 Datos generales

En UABC el 61.58% fueron mujeres y el 38.42% fueron hombres. En la UAS el 69.92% fueron mujeres y 30.08% fueron hombres (véase gráfica 4.1):

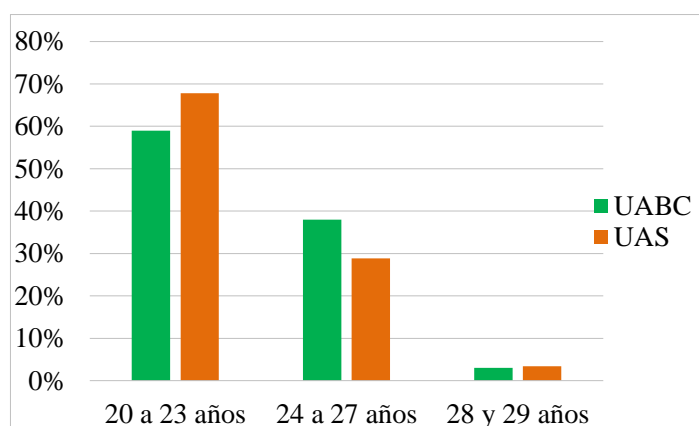
Gráfica 4.1 Distribución porcentual de participantes según género ambas universidades



Fuente: Elaboración propia

El rango de edad con mayor participación fue de 20 a 23 años, con un 64% en ambas universidades, seguido por 24 a 27 años con 33% y, por último, de 28 y 29 con el 3% distribuyéndose de la siguiente manera (véase gráfica 4.2):

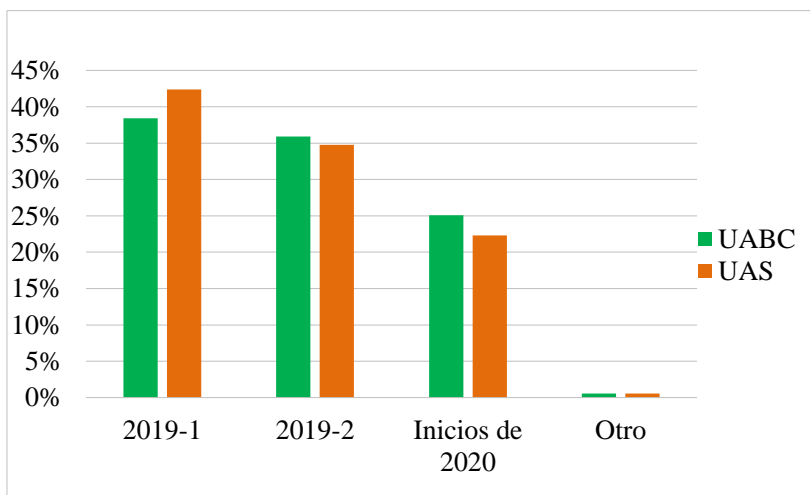
Gráfica 4.2 Rango de edad de los estudiantes en ambas universidades



Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes de ambas universidades concluyeron su servicio social en los siguientes periodos: en el semestre 2019-1 (40.39%); en el semestre 2019-2 (35.34%), a inicios del 2020 (antes del comenzar la pandemia) (23.70%) y otros semestres (0.56%). La siguiente gráfica 4.3 muestra la comparación entre ambas universidades:

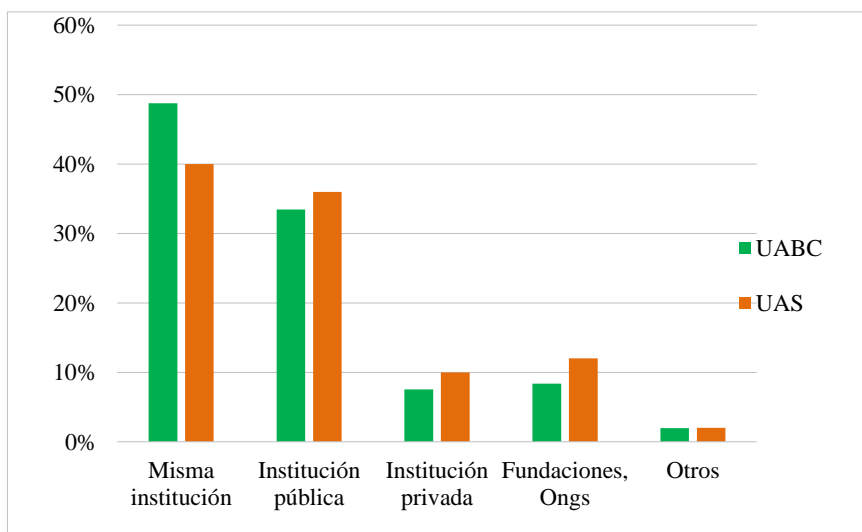
Gráfica 4.3 Semestre en que se concluyó el servicio social



Fuente: Elaboración propia

En ambas universidades el servicio social se realizó en la misma institución universitaria (44.04%); en una institución pública (33.80%); en una institución privada (8.70%); en una institución social (9.96%), y por último en comunidades u otros (3.51%) (véase gráfica 4.4).

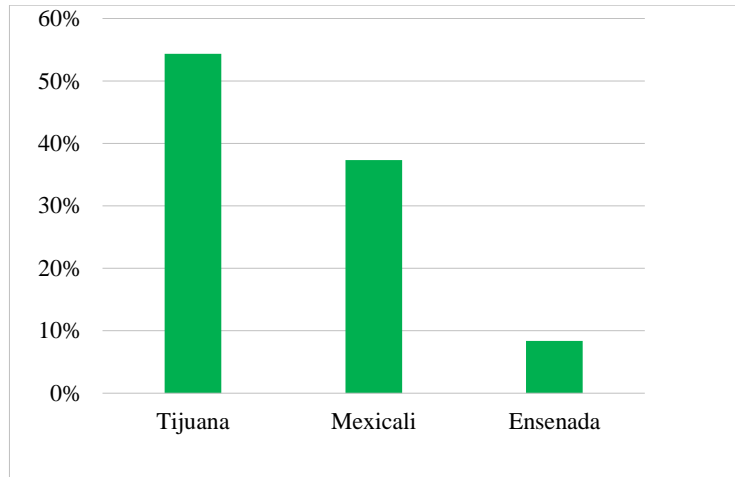
Gráfica 4.4. Distribución porcentual de la ubicación donde se realizó el servicio social



Fuente: Elaboración propia

En la Universidad Autónoma de Baja California participaron 359 estudiantes de tres campus, distribuidos en las siguientes ciudades: Tijuana (54.32%); Mexicali (37.33%) y Ensenada (8.36%) (véase gráfica 4.5).

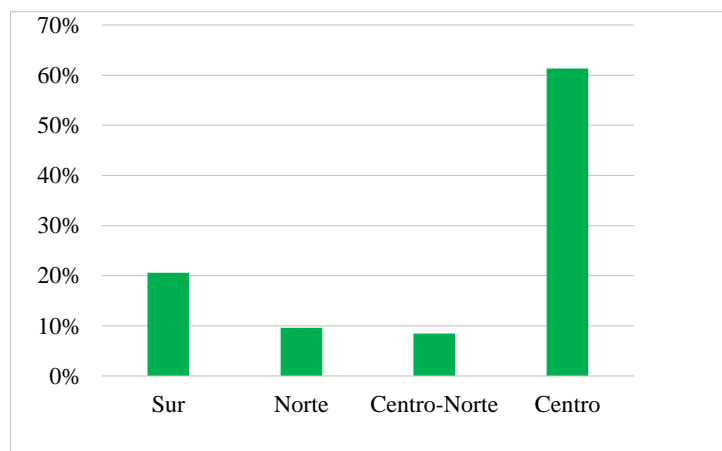
Gráfica 4.5 Distribución porcentual de cuestionarios contestados por campus Universidad Autónoma de Baja California



Fuente: Elaboración propia

Para el caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa los 354 estudiantes provinieron de 4 unidades regionales: Unidad Regional Centro ubicado en la ciudad de Culiacán, 61.30%; la Unidad Regional Sur, ciudad de Mazatlán, con 20.62%; la Unidad Regional Norte, ciudad de los Mochis, con el 9.60% y, por último, la Unidad Regional Centro-Norte, ciudad de Guamuchil y Guasave, con 8.47% (véase gráfica 4.6).

Gráfica 4.6 Distribución porcentual de cuestionarios contestados por unidades regionales, Universidad Autónoma de Sinaloa



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al total de facultades y carreras en ambas universidades, se contó con la participación total de 62 facultades y 113 carreras. Para el caso de la UABC los estudiantes participantes provenían de 65 carreras universitarias, distribuidas en 32 facultades en sus 3 campus (véanse tablas 4.23 y 4.24).

Tabla 4.23 Número de facultades y carreras consideradas en el estudio Universidad Autónoma de Baja California

Campus	Facultades	Carreras
Ensenada	7	11
Mexicali	12	27
Tijuana	13	27
Total	32	65

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.24 Distribución de facultades y carreras por ciudad y área de conocimiento Universidad Autónoma de Baja California

N. CARR	N. FAC	FACULTAD	CARRERA	N. DE ESTUDIANTES	ÁREA DE CONOCIMIENTO
Ensenada					
1	1	Facultad de Ciencias	Biología	5	Ciencias Naturales y Exactas
2			Física		
3	2	Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales	Ciencias de la Comunicación	1	Ciencias Sociales
4	3	Facultad de Ciencias Marinas	Biotechnología en Acuicultura	12	Ciencias Naturales y Exactas
5			Ciencias Ambientales		
6			Oceanología		
7	4	Facultad de Enología y Gastronomía	Gastronomía	4	Económico-Administrativas
8	5	Facultad de Idiomas	Enseñanza de lenguas	3	Educación-Humanidades
9			Traducción		
10	6	Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño	Arquitectura	5	Ingeniería y Tecnología
11	7		Ingeniería Civil		
			SUBTOTAL	30	

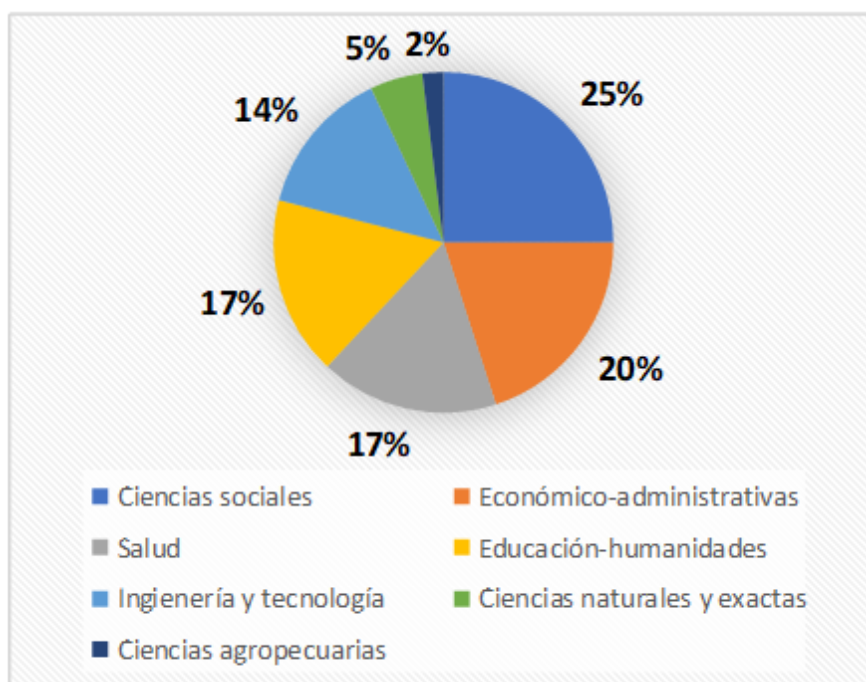
Mexicali					
1	1	Facultad de Arquitectura y Diseño	Arquitectura	9	Ingeniería y Tecnología
2			Diseño Gráfico		
3			Diseño Industrial		
4	2	Facultad de Artes	Medios audiovisuales	1	Educación-Humanidades
5	3	Facultad de Ciencias Administrativas	Contaduría	10	Económico-Administrativas
6			Gestión Turística		
7			Mercadotecnia		
8			Negocios Internacionales		
9	4	Facultad de Ciencias Humanas	Ciencias de la Comunicación	26	Educación-Humanidades (17), Ciencias Sociales (9)
10			Ciencias de la Educación		
11			Psicología		
12	5	Facultad de Deportes	Actividad Física y Deporte	7	Salud
13	6	Facultad de Derecho	Derecho	8	Ciencias Sociales
14	7	Facultad de Idiomas	Enseñanza de lenguas	25	Educación-Humanidades
15			Traducción		
16	8	Facultad de Ingeniería	Bioingeniería	25	Ingeniería y Tecnología
17			Ingeniería Civil		
18			Ingeniería en Computación		
19			Ingeniería en Energías renovables		
20			Ingeniería Industrial		
21			Ingeniería Mecánica		
22			Sistemas Computacionales		
23	9	Facultad de Ingeniería y Negocios Guadalupe Victoria	Psicología	1	Ciencias Sociales
24	10	Facultad de Odontología	Cirujano Dentista	12	Salud
25	11	Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa	Asesoría Psicopedagógica	2	Educación-Humanidades
26			Docencia de la Matemática		
27	12	Instituto de Investigaciones en Ciencias Veterinarias	Médico Veterinario y Zootecnista	8	Ciencias Agropecuarias
			SUBTOTAL	134	

Tijuana (Incluye Rosarito, Tecate y Valle de las Palmas)					
1	1	Escuela de Enfermería del IMSS incorporada a UABC	Enfermería	4	Salud
2	2	Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología (FCITEC)	Arquitectura	9	Ingeniería y Tecnología
3			Diseño Industrial		
4			Ingeniería Aeroespacial		
5			Ingeniería Mecánica		
6	3	Facultad de Ciencias de la Salud (FACISALUD)	Enfermería	4	Salud
7	4	Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería	Ingeniería en Electrónica	17	Ingeniería y Tecnología (1) y Salud (16)
8			Químico Farmacobiólogo		
9	5	Facultad de Contaduría y Administración	Administración de Empresas	31	Económico-Administrativas
10			Contaduría		
11			Informática		
12			Negocios Internacionales		
13	6	Facultad de Deportes	Actividad Física y Deporte	14	Salud
14	7	Facultad de Derecho	Derecho	31	Ciencias Sociales
15	8	Facultad de Economía y Relaciones Internacionales	Administración Pública y Ciencias Políticas	43	Ciencias Sociales (29), Económico-Administrativo (14)
16			Economía		
17			Relaciones Internacionales		
18	9	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	Asesoría Psicopedagógica	21	Ciencias Sociales (8), Educación y Humanidades (13)
19			Ciencias de la Comunicación		
20			Docencia en Lengua y Literatura		
21			Historia		
22	10	Facultad de Idiomas	Traducción	1	Educación-Humanidades
23	11	Facultad de Medicina y Psicología	Medicina	6	Salud (3), Ciencias Sociales (3)
24			Psicología		
25	12	Facultad de Odontología	Cirujano Dentista	2	Salud
26	13	Facultad de Turismo y Mercadotecnia	Gestión Turística	12	Económico-Administrativas
27			Mercadotecnia		
			SUBTOTAL	195	
			TOTAL	359	

Fuente: Elaboración propia

Por áreas de conocimiento en la UABC se distribuyeron de la siguiente manera: Ciencias Sociales 25%; Ciencias Económico-Administrativa 20%; Salud 17%; Educación y Humanidades 17%; Ingeniería y Tecnología 14%; Ciencias Naturales y Exactas 5% y Ciencias Agropecuarias 2% (véase gráfica 4.7).

**Gráfica 4.7 Distribución porcentual de participantes por áreas de conocimiento
Universidad Autónoma de Baja California**



Fuente: Elaboración propia

En el caso de la UAS los estudiantes provinieron de 48 carreras universitarias, distribuidas en 30 facultades en sus cuatro unidades regionales (véanse tablas 4.25 y 4.26).

**Tabla 4.25 Número de facultades y carreras consideradas en el estudio
Universidad Autónoma de Sinaloa**

Unidades Regionales	Facultades	Carreras
Culiacán	16	29
Guamúchil	4	6
Los mochos	5	5
Mazatlán	5	8
Total	30	48

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.26 Distribución de facultades y carreras por ciudad y área de conocimiento Universidad Autónoma de Sinaloa

N. CAR	N. FAC	FACULTAD	CARRERA	N. DE ESTUDIANTES	AREA DE CONOCIMIENTO
Centro (Culiacán)					
1	1	Agronomía	Ingeniería Agronómica	5	Ciencias Agropecuarias
2	2	Arquitectura	Arquitectura	13	Ingeniería y Tecnología
3			Diseño de Interiores y Ambientación		
4	3	Ciencias de la Nutrición y Gastronomía	Nutrición	1	Salud
5	4	Ciencias Económicas y Sociales	Economía	45	Económico-Administrativas
6			Ingeniería Financiera		
7	5	Ciencias Químico-Biológicas	Químico Farmacéutico Biólogo	11	Salud (3), Ingeniería y Tecnología (8)
8			Ingeniería Química		
9			Biotecnología Genómica		
10			Ingeniería Bioquímica		
11	6	Contaduría y Administración	Negocios y Comercio Internacional	30	Económico-Administrativas
12			Mercadotecnia		
13			Contabilidad		
14			Administración de Empresas		
15	7	Derecho (Culiacán)	Derecho	36	Ciencias Sociales
16	8	Escuela Superior de Enfermería Culiacán	Enfermería	5	Salud
17	9	Estudios Internacionales y Políticas Públicas	Políticas Públicas	7	Ciencias Sociales
18			Estudios Internacionales		
19	10	Informática (Culiacán)	Informática	17	Ingeniería y Tecnología
20			Ingeniería en Telecomunicaciones, Sistemas y Electrónica		
21	11	Ingeniería (Culiacán)	Ingeniería Civil	18	Ingeniería y Tecnología
22			TSU en Minas y Metalurgia		
23			Ingeniería en Procesos Industriales		
24	12	Medicina (Culiacán)	Médico General	3	Salud
25			Fisioterapia		
26	13	Medicina Veterinaria y Zootecnia	Médico Veterinario Zootecnista	22	Ciencias Agropecuarias
27	14	Psicología	Psicología	8	Ciencias Sociales
28	15	Trabajo Social (Culiacán)	Trabajo Social	10	Ciencias Sociales
29	16	Unidad Académica de Artes	Música	1	Educación y Humanidades
			SUBTOTAL	232	

Centro-Norte (Guamúchil y Guasave)					
1	1	Agronomía	Ingeniería Agronómica	1	Ciencias Agropecuarias
2	2	Ciencias Económicas Administrativas y Tecnológicas (FCEAT)	Contaduría Pública Fiscal	12	Económico-Administrativas
3			Negocios Internacionales		
4			Negocios Agro-tecnológicos		
5	3	Derecho	Derecho	3	Ciencias Sociales
6	4	Psicología	Psicología	5	Ciencias Sociales
			SUBTOTAL	21	

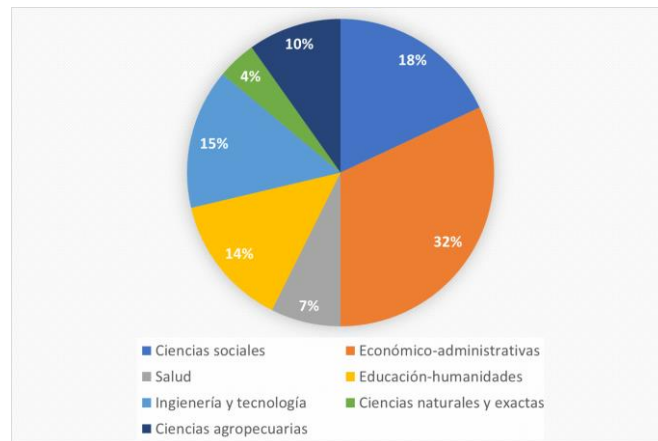
Norte (Los Mochis)					
1	1	Agricultura del Valle del Fuerte	Ingeniería Agronómica	14	Ciencias Agropecuarias
2	2	Derecho y Ciencias Políticas (Los Mochis)	Derecho	5	Ciencias Sociales
3	3	Ingeniería (Los Mochis)	Ingeniería Civil	5	Ingeniería y Tecnología
4	4	Medicina	Medicina	1	Salud
5	5	Trabajo Social (Los Mochis)	Trabajo Social	3	Ciencias Sociales
			SUBTOTAL	28	

Sur (Mazatlán)					
1	1	Ciencias Económico Administrativo de Mazatlán (FACEAM)	Administración de Empresas	49	Económico-Administrativas
2			Contaduría Pública		
3			Mercadotecnia		
4			Administración de Recursos Humanos		
5	2	Educación Física y Deportes	Educación Deportiva	1	Salud
6	3	Escuela de Turismo Mazatlán	Turismo	2	Económico-Administrativas
7	4	Escuela Superior de Enfermería Mazatlán	Enfermería	17	Salud
8	5	Unidad Académica de Arquitectura Mazatlán (UAAM)	Arquitectura	4	Ingeniería y Tecnología
			SUBTOTAL	73	
			TOTAL	354	

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes participantes en el estudio provenían de las siguientes áreas de conocimiento: 39%, Área Económico-Administrativa; 22%, Ciencias Sociales; 19%, Ingeniería y Tecnología; 12%, Ciencias Agropecuarias; 9%, Salud; Educación y Humanidades como Ciencias Naturales y Exactas, menos del 1% (véase gráfica 4.8).

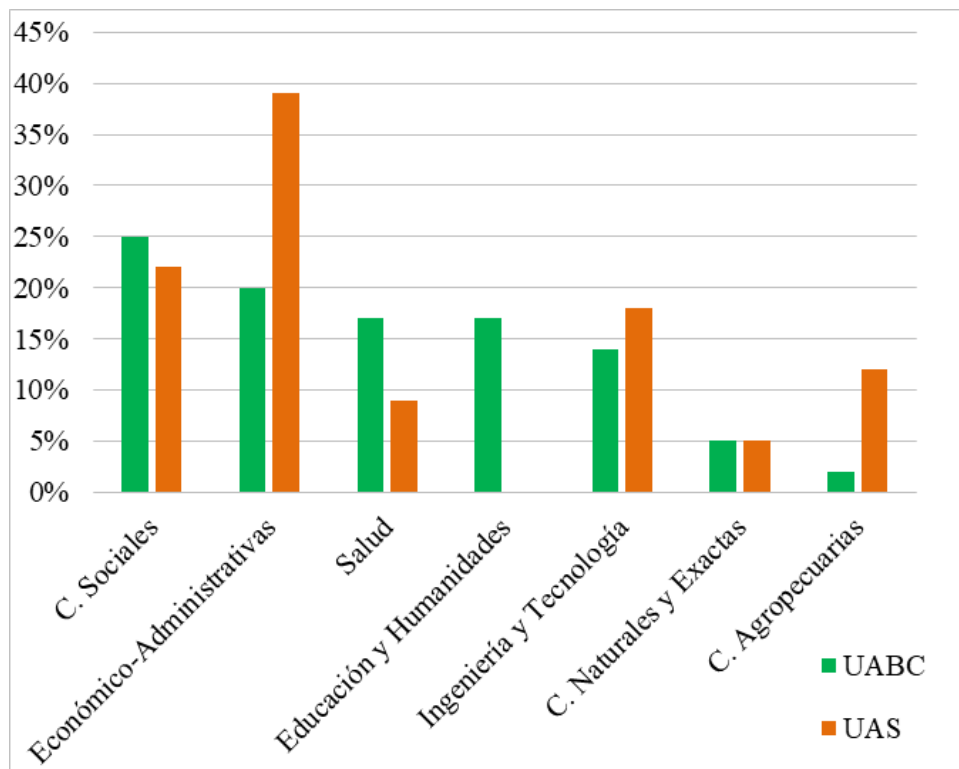
**Gráfica 4.8 Distribución porcentual de participantes por áreas de conocimiento
Universidad Autónoma de Sinaloa**



Fuente: Elaboración propia

La participación por áreas de conocimiento entre ambas universidades se muestra en la siguiente gráfica 4.9 siendo el área de Ciencias Económico-Administrativas la de mayor participación:

Gráfica 4.9 Porcentaje de estudiantes por área de conocimiento en ambas universidades



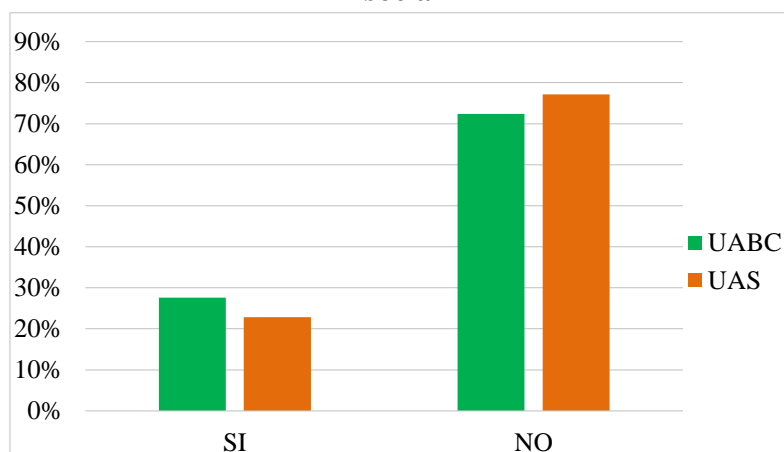
Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados por categorías, haciendo una comparación entre ambas universidades.

4.5.2 Categoría actividades universitarias

En UABC, el 27.58% de los jóvenes universitarios habían realizado trabajo voluntario en alguna organización y/o asociación dedicadas a temas sociales, de ayuda a grupos vulnerables o de protección al medio ambiente (por ejemplo, fundación, asociación civil, iglesia, etcétera) antes de cumplir el servicio social universitario; mientras que el 72.42% no tuvo esa experiencia. En la UAS, el 22.88% de los jóvenes universitarios afirman haber tenido esta experiencia previa mientras que el 77.12 % no la tuvo (véase gráfica 4.10).

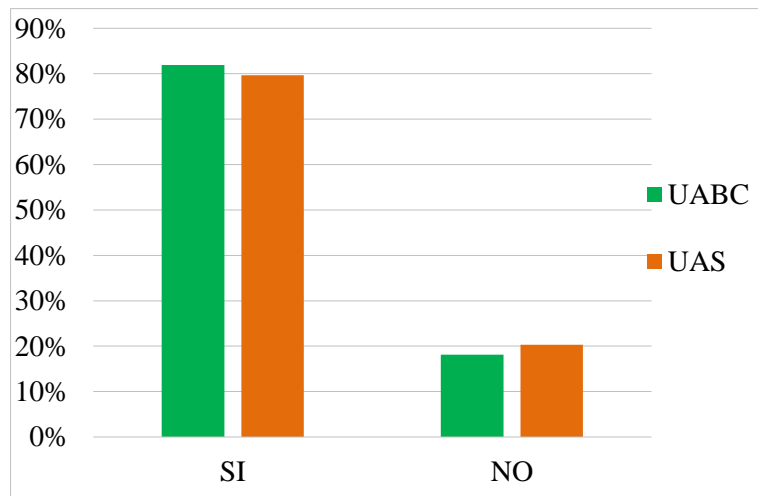
Gráfica 4.10 Voluntariado antes de entrar a la universidad y de realizar servicio social



Fuente: Elaboración propia

En UABC el 81.89% de los estudiantes señalan que las actividades académicas de la universidad (por ejemplo, clases, congresos, iniciativa de profesores, etcétera) los motivaron a desarrollar prácticas solidarias con la sociedad (apoyo a comunidades vulnerables, cuidado del medio ambiente, derechos humanos, etcétera); el 18.11% señala que no obtuvieron motivación. En UAS, el 79.66% de los estudiantes opinaron que las actividades académicas de la universidad sí los motivaron, mientras que el 20.34 % señala lo contrario (véase gráfica 4.11).

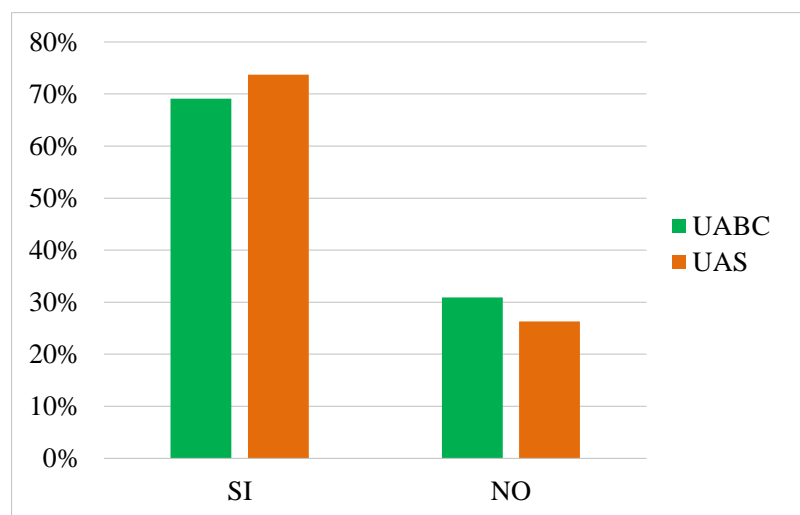
Gráfica 4.11 Actividades académicas que motivaron prácticas solidarias hacia la sociedad



Fuente: Elaboración propia

En UABC, el 69.08% de los estudiantes afirmaron que la experiencia de concluir en el servicio social les motivó a realizar otras actividades sociales dentro y/o fuera de su universidad; en contraste el 30.92% no se sintió motivado. En la UAS, el 73.73% de los estudiantes también lo afirman y el 26.27% niega esa motivación (véase gráfica 4.12).

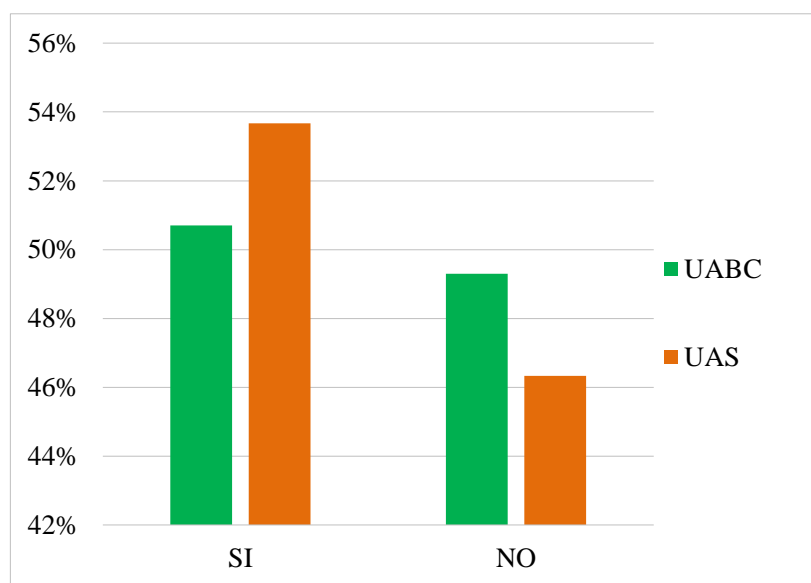
Gráfica 4.12 La motivación del servicio social hacia actividades sociales



Fuente: Elaboración propia

En UABC, el 50.70% de los estudiantes señalan que durante su servicio social universitario realizaron más actividades administrativas y de oficina (por ejemplo, sacar copias, llamadas telefónicas, realizar trámites, entre otros), que actividades de contacto con una causa social o ecológica; mientras que, en la UAS, el 53.67% de los estudiantes afirman lo mismo (véase gráfica 4.13)

Grafica 4.13 Actividades administrativas y de oficina durante el servicio social

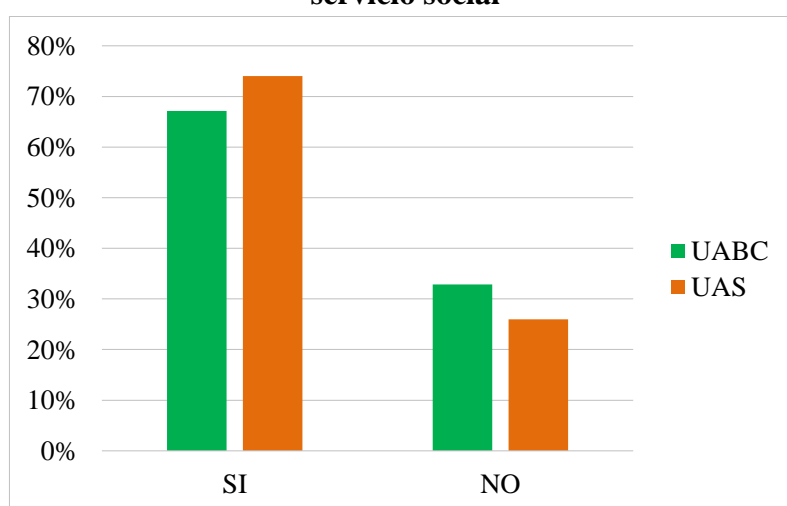


Fuente: Elaboración propia

4.5.3 Categoría compromiso social

En la UABC el 67.13% de los estudiantes afirman que en su servicio social colaboraron en una posible solución de alguna problemática social; mientras que en la UAS el 74.01% de los alumnos también así lo considera (véase gráfica 4.14).

Gráfica 4.14 Colaboración en la resolución de problemáticas sociales a través del servicio social

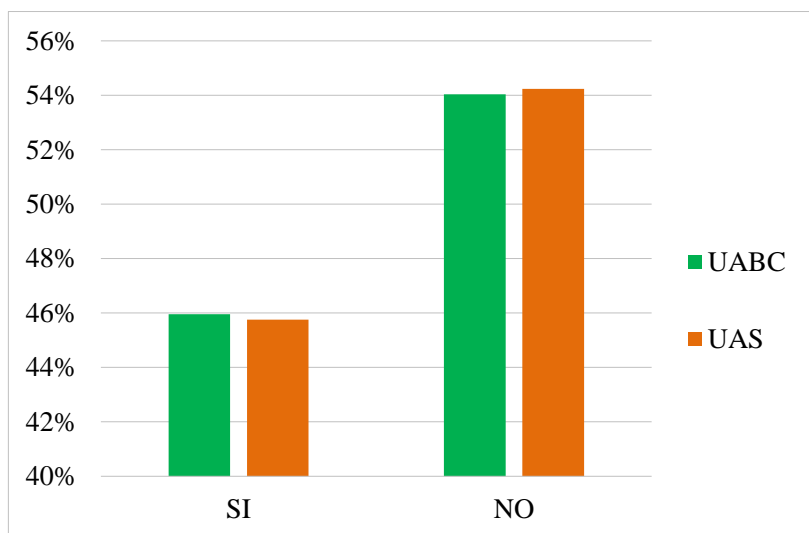


Fuente: Elaboración propia

En UABC, el 54.04% de los estudiantes afirma que en su servicio social universitario no tuvieron contacto con comunidades vulnerables; casi con el mismo porcentaje los

estudiantes de la UAS (54.24%) afirman haber tenido esta misma experiencia (véase gráfica 4.15).

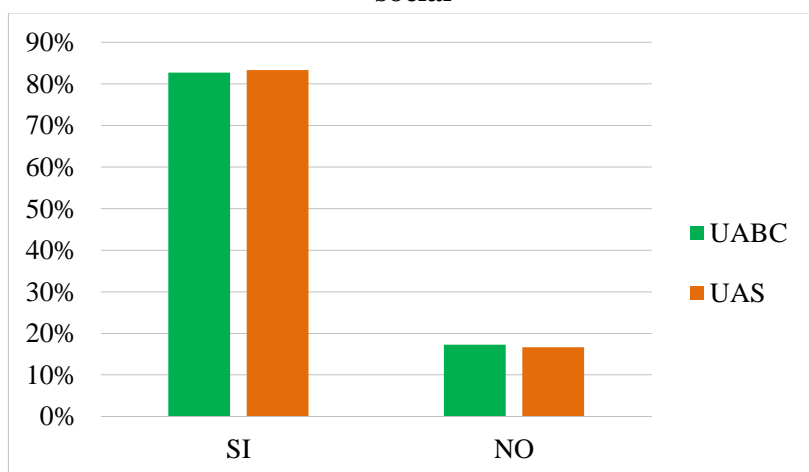
Gráfica 4.15 Contacto con comunidades vulnerables a través del servicio social



Fuente: Elaboración propia

En UABC, el 82.73% de los estudiantes afirma que durante su servicio social universitario reflexionaron sobre diferentes realidades sociales y se consideran ahora más sensibles ante estas diferencias. En la UAS, el 83.33% confirma este mismo dato (véase gráfica 4.16).

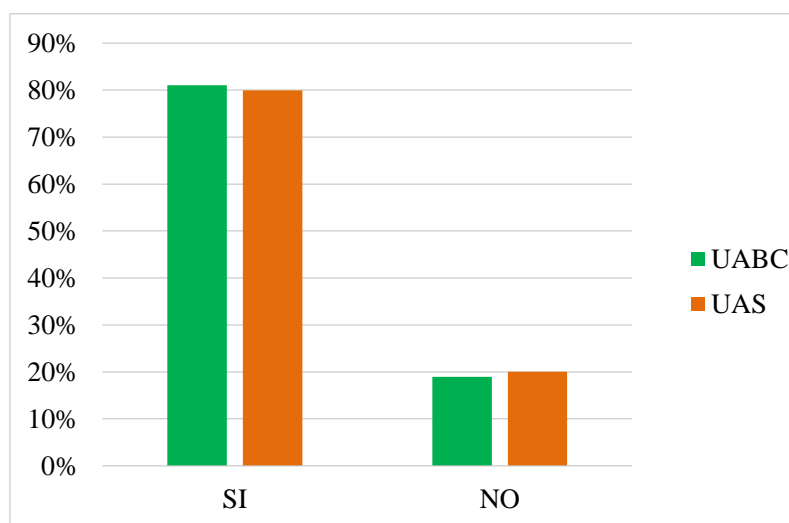
Gráfica 4.16 Reflexión sobre diferentes realidades sociales a través del servicio social



Fuente: Elaboración propia

En UABC, el 81.06% de los jóvenes que concluyeron su servicio social universitario afirman que de esta manera se retribuye a la sociedad. En la UAS el 79.94% de los estudiantes también lo indican (véase gráfica 4.17).

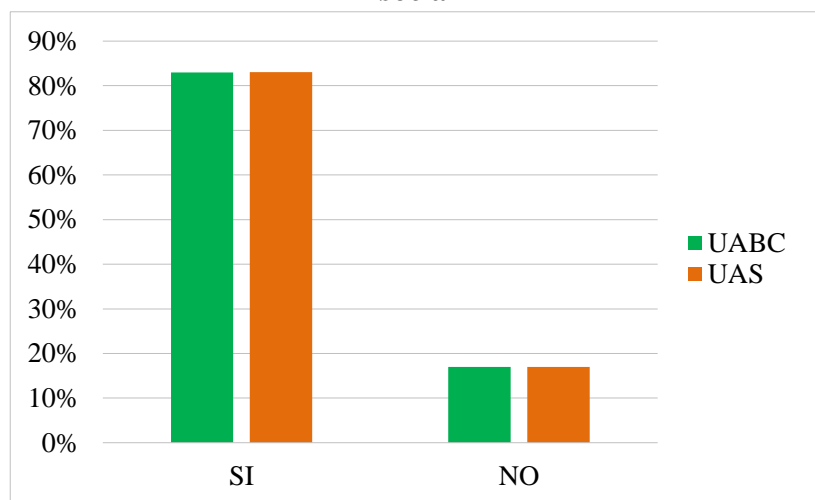
Gráfica 4.17 Servicio social universitario como retribución a la sociedad



Fuente: Elaboración propia

Desde una perspectiva institucional los jóvenes de la UABC y la UAS afirman con un 83% que el servicio social universitario es una manera de cómo las universidades contribuyen a mejorar México (véase gráfica 4.18).

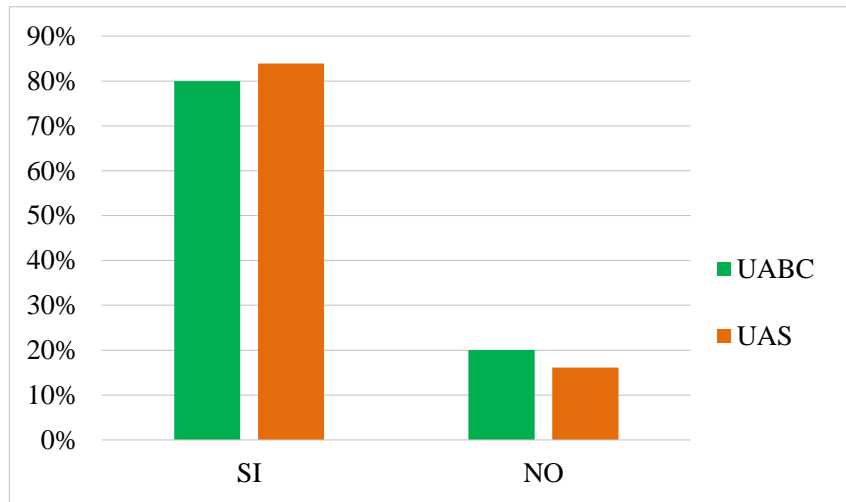
Gráfica 4.18 Las universidades contribuyen a la sociedad a través del servicio social



Fuente: Elaboración propia

En UABC un 79.94% de los estudiantes identifica claramente su contribución a la sociedad después de haber realizado el servicio social universitario (véase gráfica 4.19). En la UAS el 83.90 % de los estudiantes también señala ese reconocimiento.

Gráfica 4.19 A través del servicio social se contribuye a la sociedad

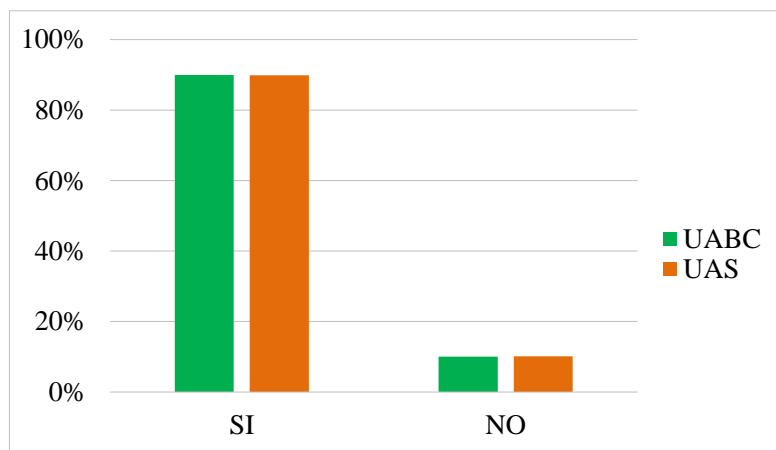


Fuente: Elaboración propia

4.5.4 Categoría compromiso profesional

En UABC y la UAS, el 89% de los estudiantes afirma que el servicio social influye en el compromiso profesional y afirman tener una visión más clara de su futuro laboral. (véase gráfica 4.20).

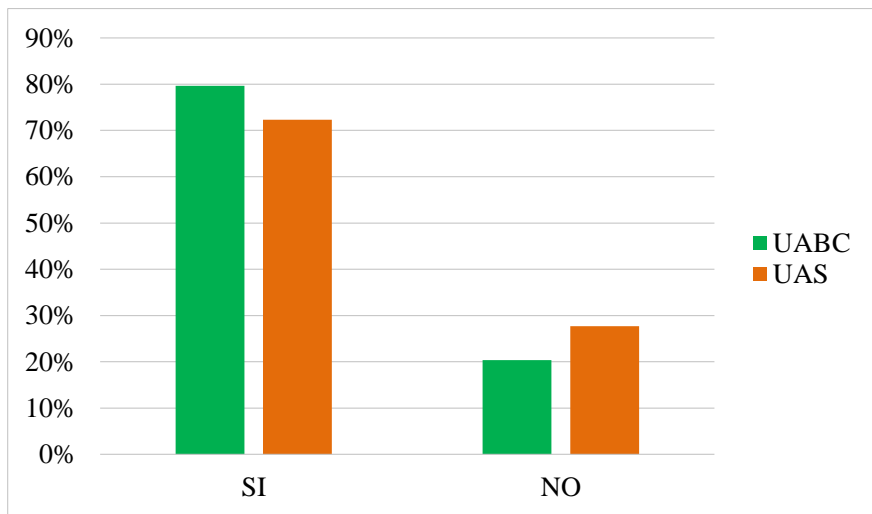
Gráfica 4.20 El servicio social influye en un compromiso profesional



Fuente: Elaboración propia

En UABC, el 79.67% de los estudiantes afirma que el servicio social universitario incrementó su sentido de pertenencia a la universidad. En la UAS, el 72.32 % de los estudiantes también lo afirma (véase gráfica 4.21).

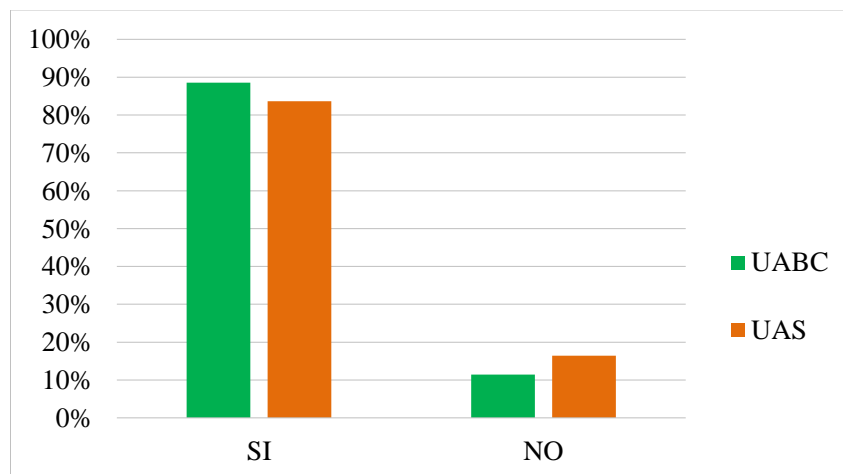
Gráfica 4.21 La prestación del servicio social incrementa la pertenencia a la universidad



Fuente: Elaboración propia

En UABC, el 88.58% considera que es importante cumplir con el servicio social en todas las carreras profesionales sin excepción. En la UAS, el 83.62% también lo considera importante para todas las carreras (véase gráfica 4.22).

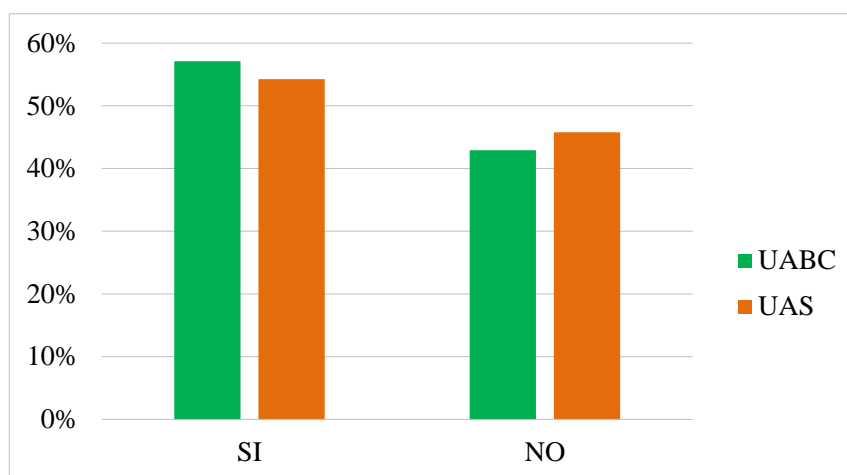
Gráfica 4.22 Importancia del cumplimiento del servicio social en todas las carreras



Fuente: Elaboración propia

En UABC, el 57.10% de los estudiantes afirma que, durante su formación académica, cursó alguna asignatura y/o taller sobre Responsabilidad Social. En la UAS el 54.24% de los estudiantes tuvieron esta experiencia (ver gráfica 4.23).

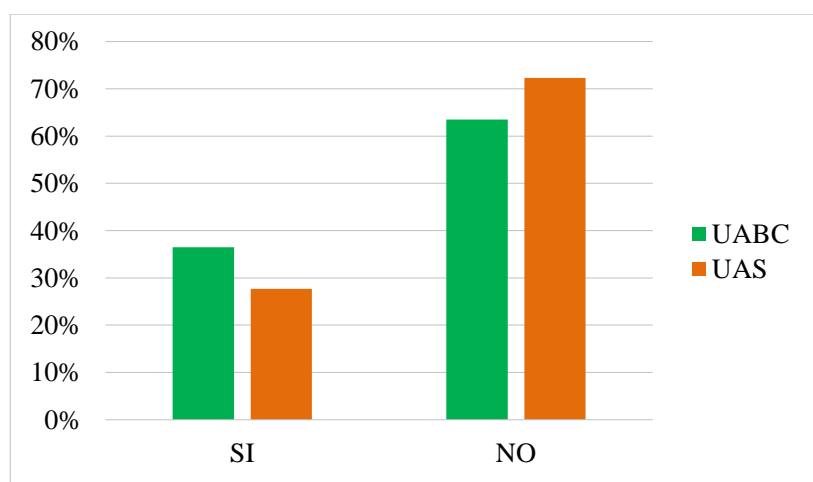
Gráfica 4.23 Formación académica de estudiantes sobre Responsabilidad Social



Fuente: Elaboración propia

En UABC, el 63.51% de los estudiantes desconoce alguna acción de Responsabilidad Social Universitaria de su institución. En la UAS, el 72.32% tampoco conoce acciones de su institución respecto a este tema (véase gráfica 4.24).

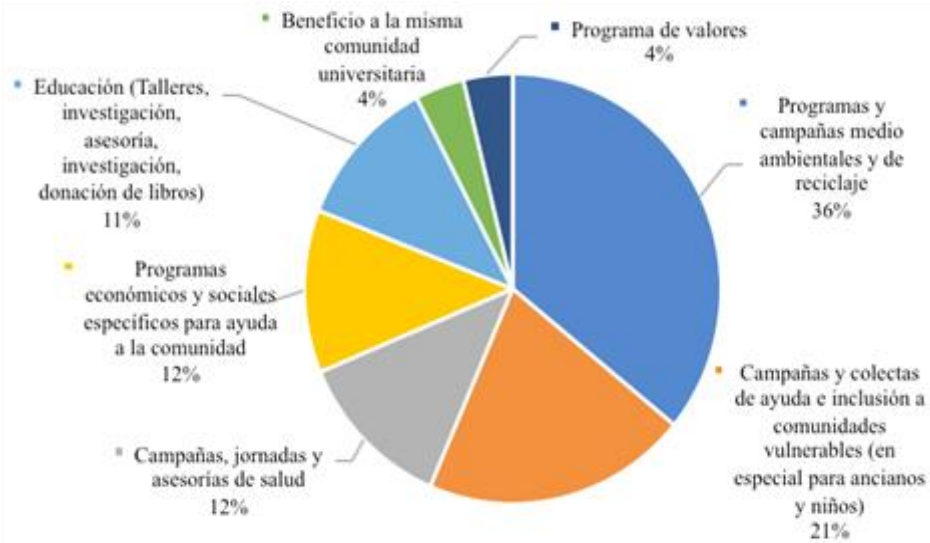
Gráfica 4.24 Se conocen algunas acciones de Responsabilidad Social Universitaria



Fuente: Elaboración propia

Con respecto al porcentaje de estudiantes que afirmaron conocer alguna acción de Servicio Social Universitaria de su respectiva institución, En UABC el 36.49% de los estudiantes mencionaron las siguientes acciones distribuidas de la siguiente manera (véase gráfica 4.25).

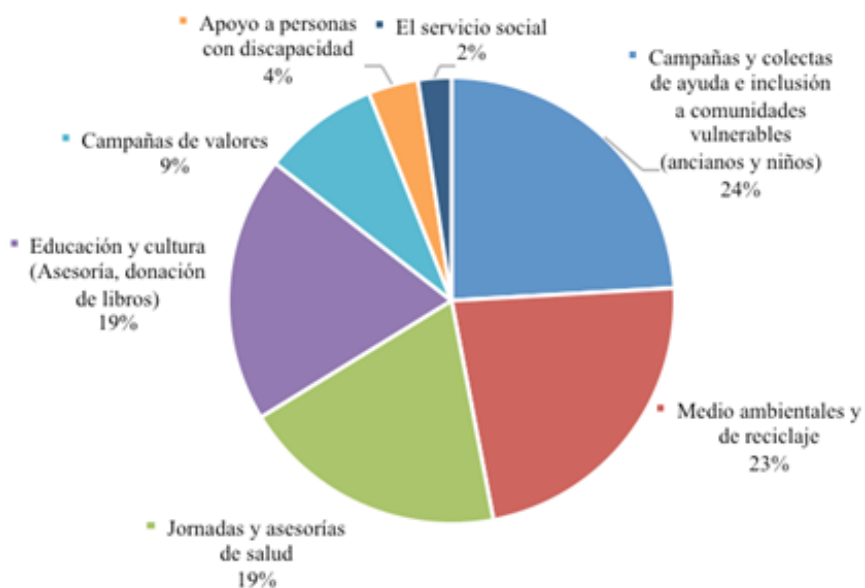
Gráfica 4.25 Distribución porcentual de acciones de Responsabilidad Social Universitaria, Universidad Autónoma de Baja California



Fuente: Elaboración propia

En la UAS, el 27.68% de los estudiantes afirman que conocen las siguientes acciones de responsabilidad social universitaria (véase gráfica 4.26)

Gráfica 4.26 Distribución porcentual de acciones de Responsabilidad Social Universitaria, Universidad Autónoma de Sinaloa

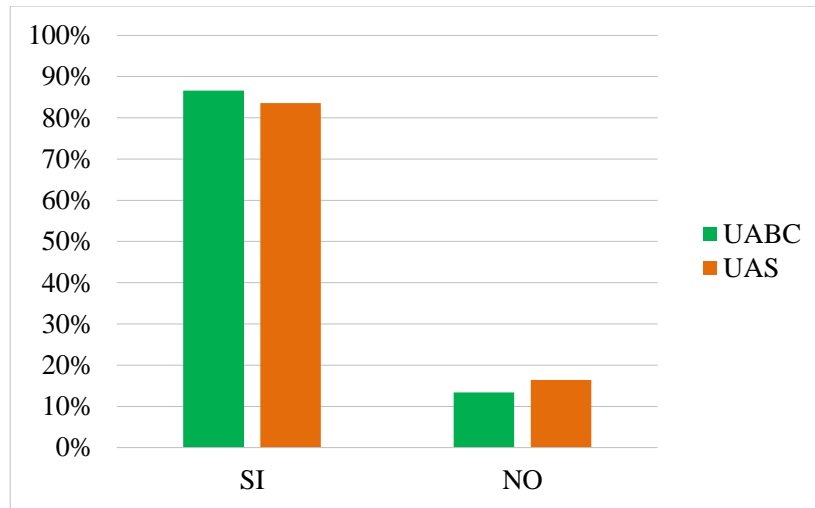


Fuente: Elaboración propia

4.5.5 Categoría habilidades profesionales

En UABC, el 86.63% de los estudiantes afirma haber aplicado en su servicio social los conocimientos de su carrera y haber desarrollado nuevas habilidades profesionales. En la UAS, el 83.62% también así lo consideran (véase gráfica 4.27).

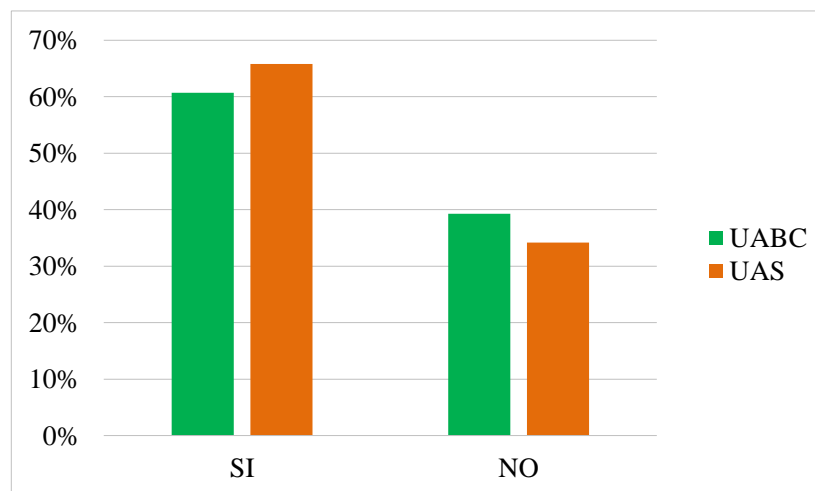
Gráfica 4.27 Desarrollo de nuevas habilidades profesionales en el servicio social



Fuente: Elaboración propia

En UABC, el 60.72% de los jóvenes afirma que colaboraron con estudiantes de diversas carreras y otras disciplinas durante su servicio social universitario. La UAS el 65.82% tuvo esta experiencia (véase gráfica 4.28).

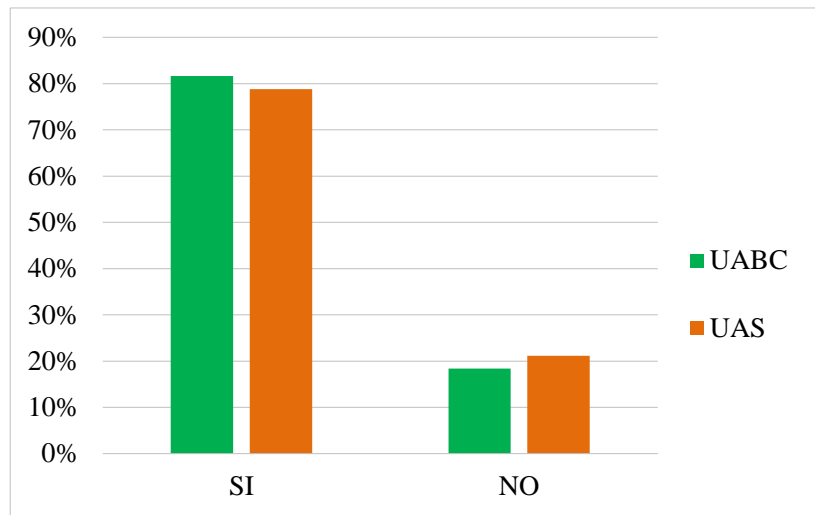
Gráfica 4.28 Hubo colaboración multidisciplinaria en el servicio social



Fuente: Elaboración propia

En UABC, el 81.62% de los estudiantes afirman que el servicio social universitario es una oportunidad de trabajo y de crear contactos para su futuro laboral. Los jóvenes de la UAS también lo indican con un 78.81% (véase gráfica 4.29).

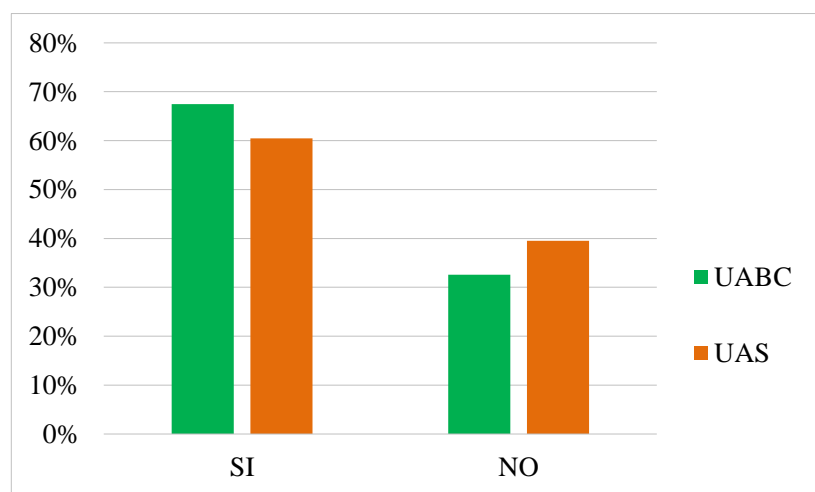
Gráfica 4.29 El servicio social puede convertirse en una oportunidad de trabajo



Fuente: Elaboración propia

En UABC, el 67.41% de los estudiantes opina que el servicio social es un ensayo de lo que será su vida profesional (véase gráfica 4.30). En la UAS, el 60.45% afirma lo anterior.

Gráfica 4.30 El servicio social se percibe como ensayo de vida profesional

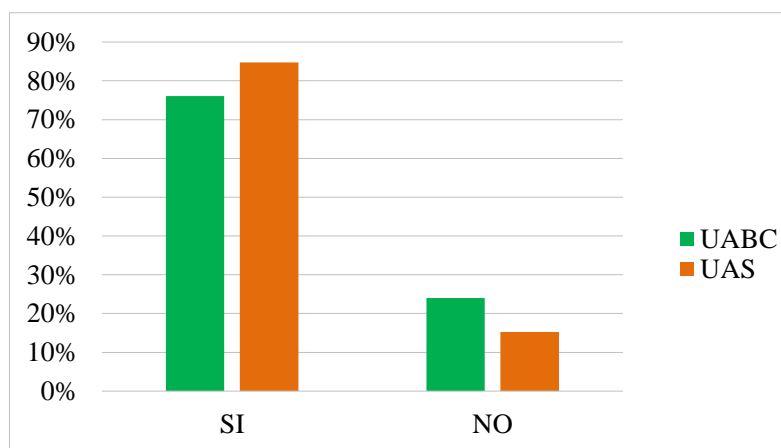


Fuente: Elaboración propia

4.5.6 Categoría habilidades personales

En cuanto a la formación de valores a través del servicio social, en UABC el 76.04% de estudiantes reconoce tal formación. En la UAS, el 84.75% de estudiantes afirma lo mismo (véase gráfica 4.31).

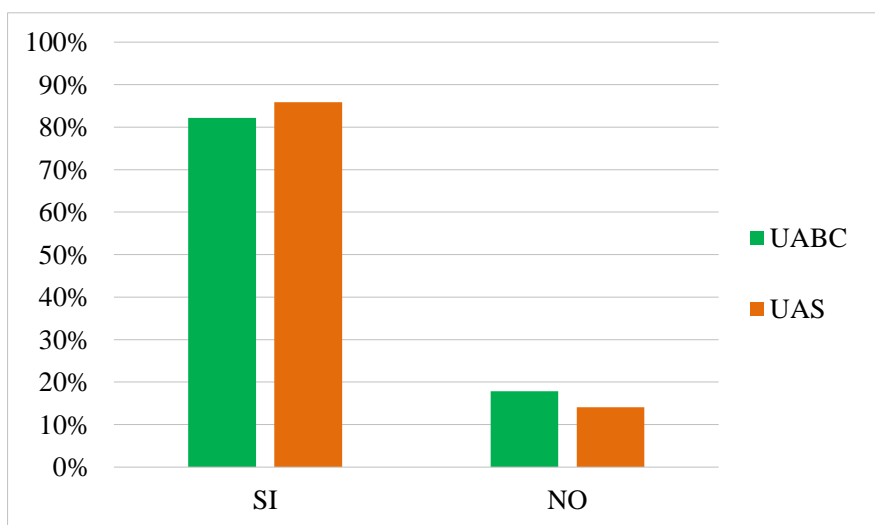
Gráfica 4.31 Se recibió formación en valores en el servicio social



Fuente: Elaboración propia

En UABC, el 82.17% de los estudiantes recibió asesoría en su servicio social de personas con trayectorias profesionales reconocidas dentro de la unidad receptora universitario (véase gráfica 4.32). En la UAS, recibieron asesoría el 85.88% de los estudiantes.

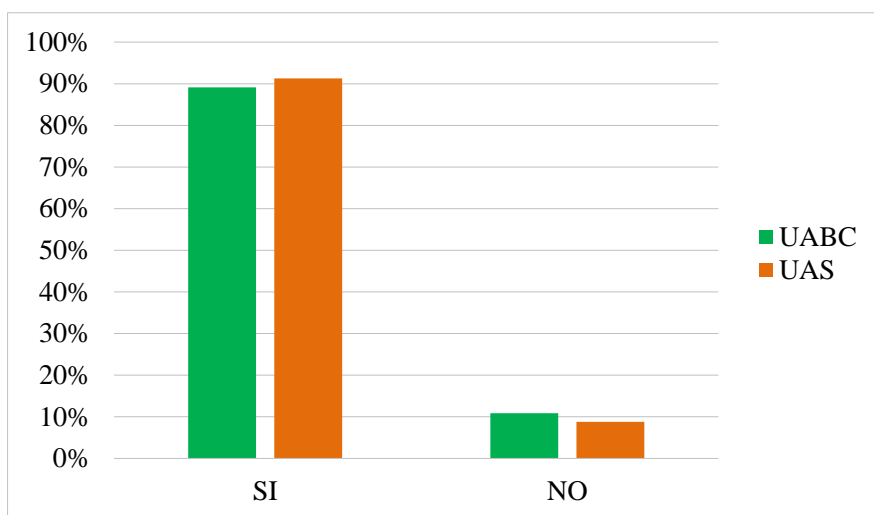
Gráfica 4.32 En la unidad receptora se ofrecieron asesorías que motivaron la práctica servicio social



Fuente: Elaboración propia

Al 89.14% de los estudiantes de la UABC su servicio social universitario le permitió desarrollar habilidades sociales (por ejemplo, comunicación eficaz, liderazgo, trabajo en equipo). En la UAS, lo afirma el 91.24% (véase gráfica 4.33).

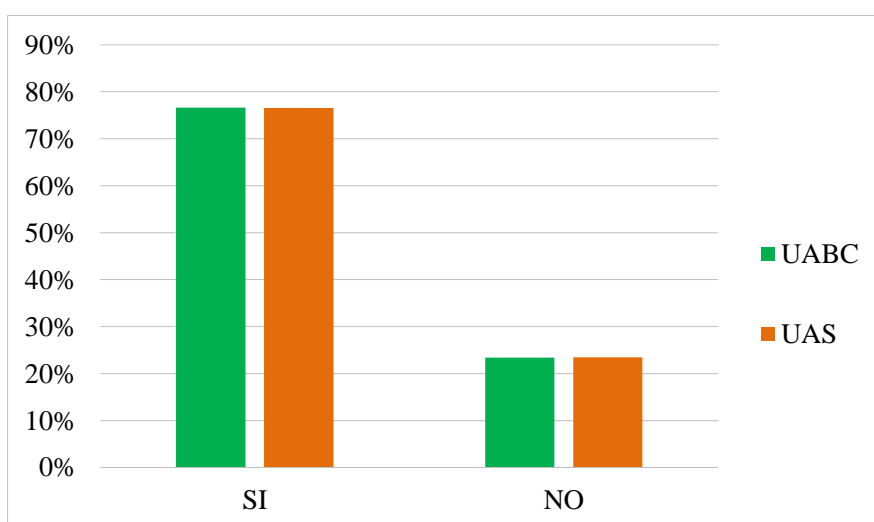
Gráfica 4.33 El servicio social desarrolla habilidades sociales



Fuente: Elaboración propia

El 76% de los estudiantes en UABC y la UAS afirman que se enfrentaron con situaciones emocionalmente complejas en su servicio social, lo cual les ayudó a desarrollar nuevas habilidades emocionales (véase gráfica 4.34).

Gráfica 4.34 El servicio social desarrolla nuevas habilidades emocionales al enfrentarse a situaciones complejas

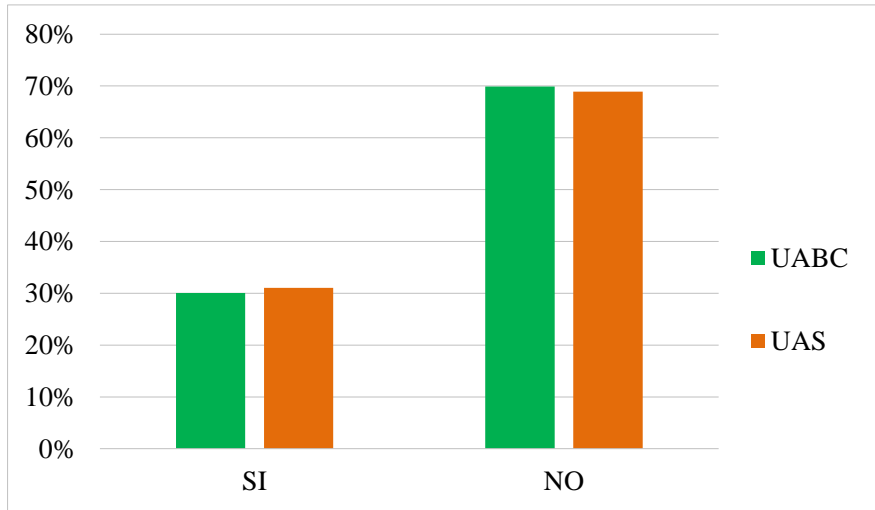


Fuente: Elaboración propia

4.5.7 Categoría deficiencias del servicio social

Dentro de las deficiencias del servicio social, el 69.92% de los estudiantes de UABC expresan que no tuvieron exceso de carga en las actividades asignadas. Para los estudiantes de la UAS el 68.93% afirman lo mismo (véase gráfica 4.35).

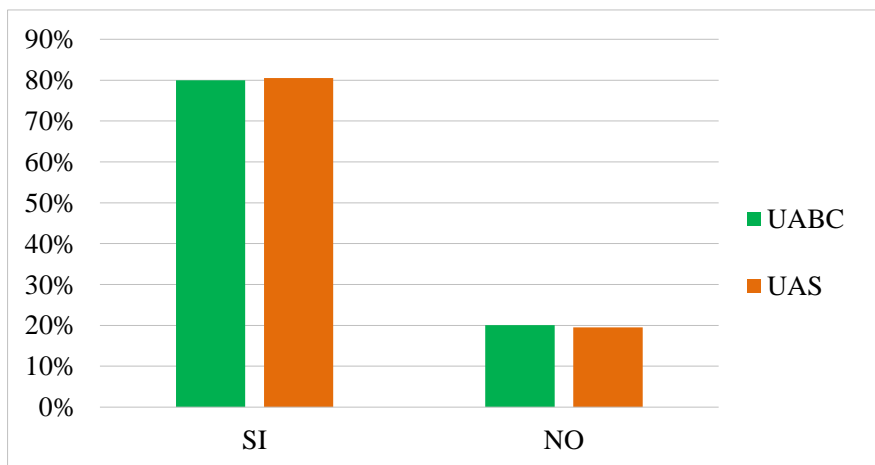
Gráfica 4.35 Se considera que son excesivas las actividades asignadas durante el servicio social



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al tiempo asignado para realizar el servicio social, en UABC y en la UAS el 80% de los estudiantes considera que el tiempo es adecuado (véase gráfica 4.36).

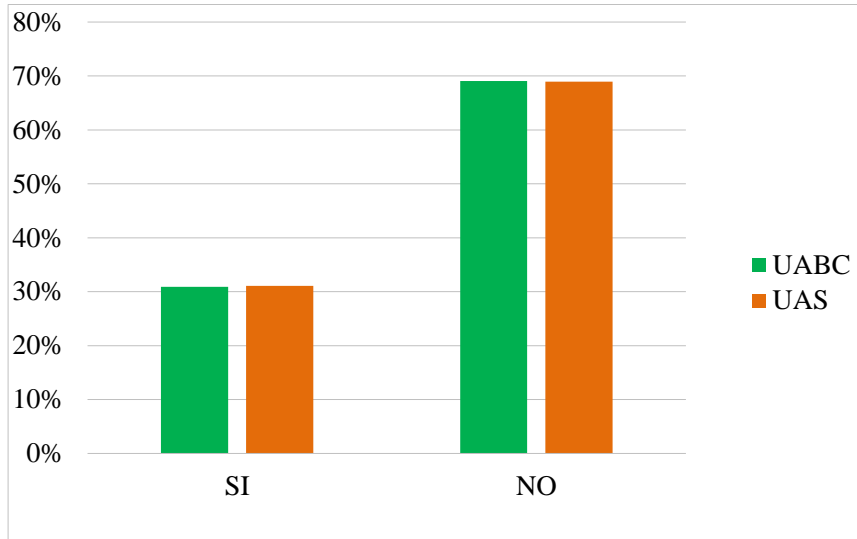
Gráfica 4.36 El tiempo asignado para realizar el servicio social es adecuado



Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes de la UABC y UAS afirman con un 31% que durante la realización del servicio social universitario presenciaron actitudes de falta de ética por parte de sus supervisores y/o compañeros (véase gráfica 4.37).

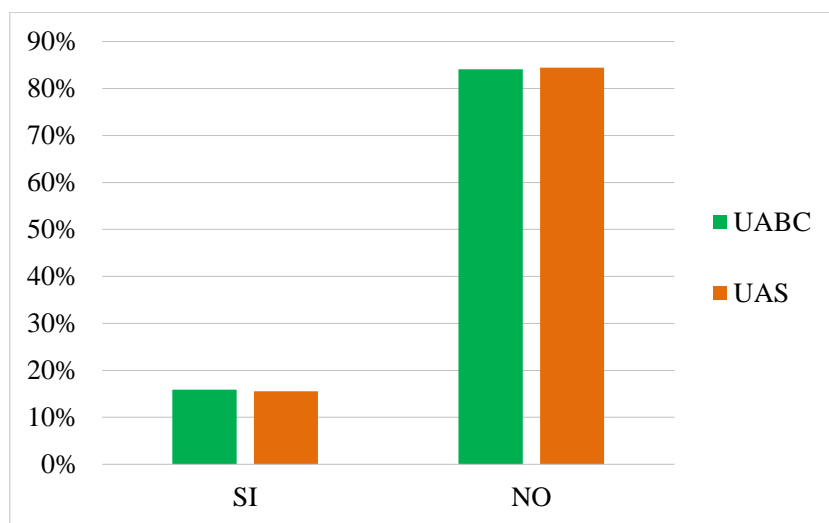
Gráfica 4.37 Se percibieron actitudes de falta de ética de supervisores y/o compañeros en el servicio social



Fuente: Elaboración propia

En la UABC y UAS, el 16% de los estudiantes afirmaron que durante la realización de su servicio social universitario se sintieron en riesgo y/o desprotegidos por parte de la universidad (véase gráfica 4.38).

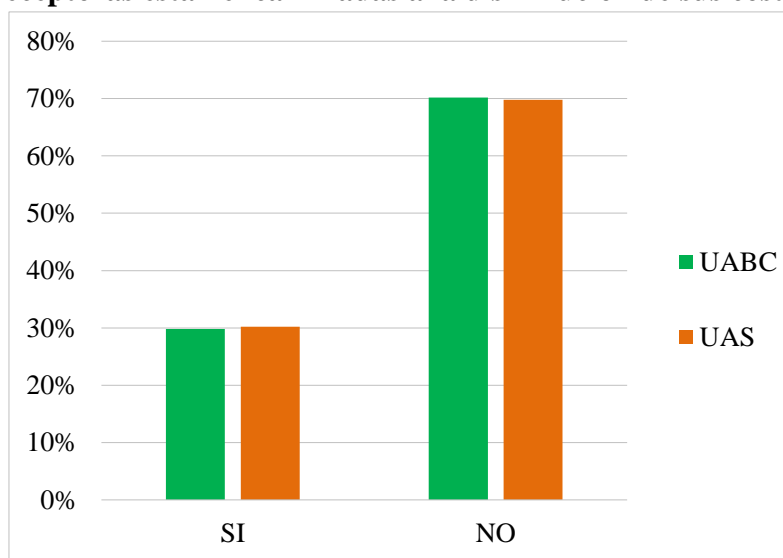
Gráfica 4.38 Percepción de riesgo al realizar el servicio social



Fuente: Elaboración propia

En UABC como en la UAS, el 30% de los estudiantes afirman que las actividades realizadas durante el servicio social estuvieron más encaminadas a disminuir los gastos de la unidad receptora que en abrir un espacio para prestar servicios a la comunidad (véase gráfica 4.39).

Gráfica 4.39 Se aprecia que las actividades de servicio social en las unidades receptoras están encaminadas a la disminución de sus costos



Fuente: Elaboración propia

4.5.8 Categoría valores

Como parte final del cuestionario, los estudiantes de ambas universidades respondieron a la pregunta abierta:

Si pudieras describir con un valor humano tu experiencia de servicio social universitario ¿Qué valor sería? En resumen, los valores con mayor reconocimiento como parte de las experiencias de los estudiantes son la Responsabilidad (35%), la solidaridad y ayuda (12%), la empatía (9%), entre otros (véase tabla 4.27).

Tabla 4.27 Valores humanos identificados por los estudiantes al realizar su servicio social Universidad Autónoma de Baja California

Valores	frecuencia	%
Responsabilidad	130	35%
Solidaridad y ayuda	44	12%
Empatía	33	9%
Sin respuesta	26	7%
Respeto	23	6%
Compromiso	15	4%
Trabajo en equipo	14	4%
Paciencia y perseverancia	11	3%
Honestidad, honradez, lealtad	10	3%
Aprendizaje y profesionalismo	9	2%
Disciplina y dedicación	9	2%
Tolerancia	9	2%
Mala experiencia	9	2%
Humildad	6	2%
Gratitud	5	2%
Equidad	4	1%
Amor y amabilidad	4	1%
Ética	2	1%
Justicia y paz	2	1%
Puntualidad	2	1%
Cuidado de medio ambiente	1	0%
Total	368	100%

Fuente: Elaboración propia

En el caso de la UAS, el valor con mayor reconocimiento como parte de la experiencia en el servicio social también fue la responsabilidad (33%), le siguieron la solidaridad y ayuda (16%), el respeto (10%) (véase tabla 4.28).

Tabla 4.28 Valores humanos identificados por los estudiantes al realizar su servicio social Universidad Autónoma de Sinaloa

Valores	frecuencia	%
Responsabilidad	122	33%
Solidaridad y ayuda	59	16%
Respeto	35	10%
Empatía	24	7%
Sin respuesta	17	5%
Paciencia	16	4%
Honestidad, honradez, lealtad	14	4%
Tolerancia	12	3%
Aprendizaje y profesionalismo	9	2%
Trabajo en equipo	9	2%
Mala experiencia	9	2%
Humanidad	8	2%
Justicia y paz	8	2%
Compromiso	6	2%
Gratitud	5	1%
Disciplina y dedicación	4	1%
Humildad	4	1%
Comunicación	2	1%
Cuidado de medio ambiente	2	1%
Ética	1	0%*
Optimismo	1	0%*
Total	367	100%

*En este caso el valor porcentual es menos de 1%

Elaboración propia

Otra pregunta abierta fue: Después de haber realizado tu servicio social universitario ¿Cuál fue tu aportación social hacia la comunidad? En general, las contribuciones de los estudiantes de la UABC fueron: compartir los conocimientos de mi carrera (23%); ética, valor y calidad humana (16%); apoyo a comunidades vulnerables, colectas (10%); apoyar a las personas en su formación, asesorías y orientación (13%); entre otras, como disminuir costos y optimizar tiempos en la Unidad Receptora (5%); nula o poca orientada a la sociedad (7%) (véase tabla 4.29).

Tabla 4.29 Identificación de aportaciones de los estudiantes a la comunidad realizar su servicio social Universidad Autónoma de Baja California

Aportación a la comunidad	frecuencias	%
Compartir los conocimientos de mi carrera	82	23%
Ética, valores y calidad humana	57	16%
Apoyar a las personas en su formación (asesorías, orientación)	46	13%
Apoyo a comunidades vulnerables (por discriminación económica, migrantes [...])	36	10%
Apoyo en la administración, mejora de infraestructura y recurso humano de alguna institución	31	9%
Nula o poco orientada a la sociedad	27	7%
Educación ambiental	26	7%
Apoyo y/o retribución a mi universidad (incluye actividades administrativas, atención a alumnos, trámites)	23	6%
Disminuir costos y optimizar tiempos en la Unidad Receptora	19	5%
Apoyo a la investigación	6	2%
Colaboración con gobierno al servicio público	4	1%
No contestó	4	1%
Total	361	100%

Fuente: Elaboración propia

En el caso de la UAS las principales contribuciones identificadas fueron: compartir los conocimientos de mi carrera (24%); apoyo a comunidades vulnerables y/o colectas (16%); apoyar a las personas en su formación, asesorías y orientación (14%); entre otras como disminuir costos y optimizar tiempos en la unidad receptora (6%); nula o poca orientada a la sociedad (4%) (véase tabla 4.30).

Tabla 4.30 Identificación de aportaciones de los estudiantes a la comunidad realizar su servicio social Universidad Autónoma de Sinaloa

Aportación a la comunidad	frecuencias	%
Compartir los conocimientos de mi carrera	85	24%
Apoyo a comunidades vulnerables (incluye colectas)	58	16%
Apoyar a las personas en su formación (asesorías, orientación)	48	14%
Apoyo y/o retribución a mi universidad (incluye actividades administrativas, atención a alumnos, trámites)	44	12%
Ética, valores y calidad humana	36	10%
Disminuir costos y optimizar tiempos en la Unidad Receptora	23	6%
Educación ambiental	20	6%
Nula o poco orientada a la sociedad	15	4%
Aportación a la investigación	12	3%
Colaboración con gobierno al servicio público	6	2%
Apoyo en la administración, mejora de infraestructura y recurso humano de alguna institución	6	2%
No contestó	2	1%
Total	355	100%

Fuente: Elaboración propia

Por último, los estudiantes de la UABC respondieron a la tercera pregunta abierta del cuestionario ¿Qué problema social consideras más urgente solucionar en México? La educación (26%), la salud (13%), falla en la estructura gubernamental (9%), la falta de ética y valores (7%), los problemas económicos y sociales (7%), la desigualdad social y económica (7%) y corrupción (6%) son los principales de una lista de 17 identificados (véase tabla 4.31).

Tabla 4.31 Problemática más urgente en México según estudiantes Universidad Autónoma de Baja California

Problemáticas más urgentes	frecuencia	%
Educación	96	26%
Salud	48	13%
Falla en la estructura gubernamental	32	9%
Falta de ética, valores, responsabilidad social	27	7%
Problemas económicos y sociales	26	7%
Desigualdad social y económica	24	7%
Corrupción	22	6%
Problema ambiental	18	5%
Violencia	16	4%
Falta de solidaridad y ciudadanía	14	4%
Inseguridad	11	3%
Desinformación	9	2%
Falta de oportunidades laborales a recién egresados	8	2%
Discriminación	5	1%
Falta de atención a migrantes	5	1%
Falta de cultura	4	1%
Maltrato animal	3	1%
Total	368	100%

Fuente: Elaboración propia

En el caso de la UAS en general se identificaron 12 respuestas entre los que destacaron la educación (26%), los problemas económicos y sociales (24%), la falta de ética y valores (11%), la corrupción (8%) y la salud (6%) (véase tabla 4.32).

Tabla 4.32 Problemática más urgente en México según los estudiantes Universidad Autónoma de Sinaloa

Problemáticas más urgentes	frecuencia	%
Educación	95	26%
Problemas económicos y sociales	87	24%
Ética y valores	41	11%
Corrupción	28	8%
Salud	23	6%
Violencia	20	5%
Falla en la estructura gubernamental	19	5%
Problema ambiental	19	5%
Desigualdad	17	5%
Inseguridad	9	2%
Discriminación	7	2%
Maltrato animal	4	1%
Total	369	100%

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Se puede concluir que las dos universidades que formaron parte del estudio motivan a los estudiantes a realizar actividad social a través de clases, congresos y del servicio social universitario. Pero persiste la tendencia de que el estudiante que realiza su servicio social al interior de la universidad desarrolle actividades más administrativas y de oficina que actividades sociales.

Cuando se realiza el servicio social al exterior de la universidad, las actividades representan en los estudiantes crecimiento profesional, acercamiento a problemáticas vulnerables, ser designados a cargos de responsabilidad como supervisores y coordinadores de programas. Este tipo de actividades permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos adquiridos en su formación universitaria.

No obstante, en ambos casos - dentro y fuera de la universidad- las actividades realizadas en el servicio social están poco vinculadas con problemáticas sociales o ecológicas. En este sentido, el servicio social podría limitar la práctica profesional de los estudiantes a un paradigma tecnocrático, a partir del cual hay una visión de posesión y dominación de la naturaleza y quizá del mismo ser humano. La responsabilidad social universitaria permite profundizar en las consecuencias de los impactos que se tiene en el actuar, esto requiere trascender la técnica y optar por una perspectiva que incluya la sostenibilidad.

Para una gran parte de los estudiantes, la universidad es la primera institución social con la cual tienen contacto y en la cual tendrán la oportunidad de tener una formación en responsabilidad social. Dado este escenario, es relevante la responsabilidad de la universidad de fomentar en los estudiantes, prácticas de desarrollo comunitario solidario como elemento de responsabilidad social universitaria. Lo que revela este estudio, es que menos de la mitad de los estudiantes tuvieron durante su servicio social contacto con comunidades vulnerables.

En su gran mayoría los estudiantes del estudio consideraron que el servicio social es una manera de cómo las universidades contribuyen al bienestar del país. A su vez, los jóvenes logran visualizarse en futuros escenarios apoyando a sectores vulnerables como una expresión de retribución a la sociedad. En este sentido, el compromiso social está vinculado al compromiso laboral y de lograr cambios en beneficio de México. Sin embargo, ese compromiso social no logra mantenerse como preocupación por la sostenibilidad, ya que la mitad de los jóvenes que participaron en el estudio, consideran

que durante su formación académica recibieron o tomaron una asignatura sobre responsabilidad social, pero sólo un tercio tuvo conocimiento de actividades que llevaron a cabo sus universidades relacionadas a mejorar el ambiente y al bienestar de comunidades vulnerables. Esto refleja que las universidades en realidad no están diseñando estrategias para cubrir la visión de ética global que la responsabilidad social universitaria indica.

Dicho lo anterior es importante mencionar que el alcance de los resultados cuantitativos se acotan al grupo de estudio de la presente investigación, ya que la información obtenida por ambas universidades no contó con el registro preciso de estudiantes que concluyeron su servicio social en el tiempo determinado para una elaborar un muestreo estadístico.

Comenta el Papa Francisco (2015), en su encíclica *Laudato Si*, sobre el cuidado de la casa común: “Los jóvenes nos reclaman un cambio” (p. 5). Este cambio es un exhorto para proteger la “casa común” a través de una ecología integral, la cual requiere que las universidades trasciendan los conocimientos técnicos y generen un conocimiento responsable y democrático donde se escuchen las voces de los que, hasta ahora han estado ausentes en los discursos universitarios oficiales. El cambio requerido es hacia la sostenibilidad global con una responsabilidad de gestión social.

Esta nueva propuesta dirigida a las instituciones de educación superior conlleva, entre otras cosas, a visualizar el servicio social universitario como estrategia para conducir a la solidaridad, a la práctica de principios y valores éticos para crear en los estudiantes una cultura de responsabilidad social. De esta manera, es posible influenciar a los y las estudiantes a vivir y ejercer su profesión desde una práctica ética. Es importante señalar que la ética desde la responsabilidad social universitaria es una ética de acción y de responsabilidad de sus consecuencias, no sólo son buenas intenciones.

La labor social que las universidades en México han llevado por medio de la Ley del Servicio social universitario desde hace más de 75 años, ha moldeado un concepto sólido de compromiso social, que hoy es discutido por la RSU, al ser un nivel limitado que no permite un cambio progresivo de beneficio para la sociedad y por ende al planeta. Desde la RSU, el servicio social universitario es un espacio idóneo en el cual la universidad, puede impactar en la formación de los jóvenes, facilitando la comprensión e interpretación del mundo, fortaleciendo comportamientos de ética profesional de cada una de las disciplinas. Para ello la universidad debe transformarse e interesarse en los cambios sociales, políticos y económicos, desde la visión de la responsabilidad social

universitaria. La universidad a través del servicio social universitario requiere impulsar en los estudiantes la búsqueda de la justicia y la sostenibilidad, inspirar el ejercicio de la profesión, pero también con el entorno y con quien lo comparte.

Tres propuestas de acción

La primera propuesta derivada de esta tesis es poner en práctica una política de responsabilidad social universitaria para las universidades. El servicio social es una ley que claramente ha profesionalizado al estudiante, dotándolo de compromiso social. Hoy es necesario dotarlo de responsabilidad social, es decir, de un sentido ecológico integral. Los actuales conceptos de Responsabilidad Social Universitaria llevan a resaltar la necesidad de crear un nuevo contrato social entre la universidad y la sociedad, creando políticas específicas (dependiendo cada institución y sus necesidades). Desde esta perspectiva la universidad puede capacitar a docentes, personal administrativo, estudiantes en el enfoque de la RSU, donde la investigación tenga un impacto social, se apoye el voluntariado estudiantil, promueva el desarrollo del país, organice la gestión de la universidad como una organización socialmente responsable, ejemplar y vincule cada una de estas áreas haciendo funcionar una estructura cíclica de constante trabajo participativo por parte de la comunidad universitaria. Así mismo para disminuir las limitaciones de futuras investigaciones, es necesario que las universidades realicen un registro en tiempo real y por área del conocimiento, que incluya un seguimiento oportuno de las experiencias estudiantiles en el desarrollo de su servicio social.

La segunda propuesta gira en torno al estudiante, que está claro, no es el único actor necesario para que se lleve a cabo una política de RSU, pero sí es el que cada vez más demanda una universidad 3S: Saludable, Solidaria y Sostenible (Vallaey, y otros, 2019). Entonces el principal reto para alcanzar el desarrollo sostenible a través de las universidades será escuchar al estudiante, dialogar en la diversidad, identificando al creativo social de la época, al ambientalista, solidario, feminista.

La tercera propuesta es integrar actividades en las universidades con la visión de una ética responsable (en tercera dimensión), cíclica, holística, compleja, promotora de la innovación social. El servicio social es una gran herramienta social y si consideramos que gran parte de los jóvenes lo realizan al interior de la universidad, se pudiesen integrar actividades de profundo cambio social y amigables con el medio ambiente. Hay esfuerzos en las universidades por mantener espacios que propicien la reflexión de conciencia

ecológica como la propuesta de huertos. Para iniciar la transformación de las universidades en miras de un desarrollo sostenible, se debe de comenzar desde casa, en donde serán realmente fecundas las ideas transformadoras de profesionistas dedicados al avance de una ciencia que proteja al medio ambiente, a sus habitantes y ser la esperanza para las futuras generaciones. La responsabilidad social es una oportunidad estratégica y un compromiso de todos y todas para hacer una sociedad mejor, es un cambio gradual, a nivel institucional, organizacional y de políticas públicas, para lograr una proyección social.

REFERENCIAS

- Abdó, J. (2018). El servicio social como facilitador de la responsabilidad social universitaria, con referencia al caso mexicano. *RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(8), 223-249.
- Aguilar, V. H. (2011). *Extensionismo y autonomía universitaria. Una perspectiva latinoamericana en estudio de caso de modelos y política*. Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Aguirre, L. C., Rodríguez, J. C., & Caso, J. (2016). Potencial De Aprendizajes En El Servicio Social Universitario. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior* 3 (1), 87-98.
- Alcalá, M. d. (2006). *Sistema universitario de innovación en apoyo a la Microempresa marginada de la industria de alimentos de Baja California*. Mexicali, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Amaya, A., Ramos, C., & Castillo, L. (2017). El servicio social en los programas educativos en línea. *Apertura* 9(1), 97-109, doi: 10.18381/Ap.v9n1.994.
- Amitai, E. (4 de Agosto de 2002). When It Comes to Ethics, B-Schools Get an F. *The Washington Post*. Recuperado de <https://www.washingtonpost.com/archive/opinions/2002/08/04/when-it-comes-to-ethics-b-schools-get-an-f/c92d6899-fd20-4451-8ca1-113708f5ef92/>
- Ángeles, O. (1992). Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y los servicios. *Revista de la educación superior*, 81. En http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista81_S1A3ES.pdf, 1-9.
- ANUIES. (1997). *El servicio social en las Instituciones de educación superior. Propuesta para su replanteamiento*. México: Mimeo.
- ANUIES. (2019). Consejos regionales. Recuperado de <http://www.anuies.mx/anuies/estructura-organica/consejos-regionales>.
- ANUIES. (2019). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo escolar 2018-2019: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2019). *Servicio social y egresados*. Ciudad de México, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado de <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/proyectos-academicos/servicio-social-y-egresados>
- Aparicio, A. (2010). Economía Mexicana 1910-2010: Balance de un Siglo. “*Pasado, Presente y Perspectivas de México*” Tema V: *Estado y Revolución: Balance de un Siglo y Balance de la Situación Económica del País*. México: UNAM, 1-39.
- Apel, K. O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. (N. Smilg, Trad.) Barcelona, España: Paidós.
- Apel, K. O. (2000). Una macroética planetaria para la humanidad: necesidad, dificultad aparente y posibilidad eventual. En E. Deutsch, *Cultura y modernidad Perspectivas filosóficas de Oriente y Occidente*. Barcelona, España: Kairos, 219-236.

- Bacigalupo, L. (2008). La responsabilidad social universitaria: Impactos institucionales e impactos sociales. *Educación Superior y Sociedad*, 53-62.
- Barab, S. A., & Luehmann, A. L. (2003). Building sustainable science curriculum: Acknowledging and accommodating local adaptation. *Science Education*, 87(4), 454-467.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad: en una era de supercomplejidad*. Barcelona, España: Pomares Ediciones.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bazeley, P. (2011). Integrative Analysis Strategies for Mixed Data Sources published. *American Behavioral Scientist*.
- Beck, U. (1991). La irresponsabilidad organizada. *Debats* (35-36), 30-37.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. España: Paidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid, España: Siglo veintiuno de España Editores, S.A.
- Blanco, N. (2012). *Actitud de los investigadores en el campo de la gerencia hacia los enfoques de investigación y la complementariedad metodológica*. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Blanco, N., & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 97-111.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago, Chile: Ediciones, LOM.
- Cano, A. (2017). La extensión universitaria y la universidad latinoamericana: hacia un nuevo “orden de anticipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. *Revista +E versión en línea*, (7), 6-23.
- Cano, C. (2004). Reflexiones sobre el futuro del servicio social universitario. *Reencuentro*, 40, 1-10.
- Carey, M. A., & Asbury, J. E. (2012). *Focus Group Research*. Estados Unidos de América: Left Coast Press Inc.
- Castañón, M. (2009). *El servicio social como prestigio oculto de la universidad. El caso de la UPN*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- CEPAL. (1965). *Consejo Económico y Social de la ONU*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/29141/S6500326.pdf?sequence=1>
- Chettiparamb, A. (2007). *Interdisciplinarity: a literature review*. (J. Canning, Ed.) The Interdisciplinary Teaching and Learning Group, Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, School of Humanities, University of Southampton.
- CISS. (2017). *Universidad de Sonora*. Recuperado el 10 de mayo de 2020, de Comisión Interuniversitaria de Servicio Social: www.ciss.uson.mx/antecedentes.html

- Contreras, G. (2010). Investigación interdisciplinaria, vinculación social y subsidio en la Universidad de México, Autónoma, 1935-1938. *Perfiles educativos*, 32(128), Recuperado el 5 de enero de 2020, de <http://www.scielo.org.mx/scielo/>, 80-96.
- Cortese, A. D. (2003). The Critical Role of Higher Education in Creating a Sustainable Future. *Planning for Higher Education*, 31,, 15-22.
- Cortez, C. (2008). Retos y posibilidades del servicio social universitario en Latinoamérica. Buena Practica I.4. En G. U. (GUNI), *La educación superior en el mundo. Educación superior, Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (págs. 156-157). Madrid, España: Mundi-Prensa.
- CRES. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Daza, A., & Miranda, L. F. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Acciones desde la extensión y la proyección social en la Universidad de Magdalena, Colombia, 2012-2016. En N. Gorrochategui, V. Martins de Oliveira, A. P. Hernández Bernal, & L. F. Moreno Garzón, *Responsabilidad Social de las Organizaciones (RSO) Aportes teórico-prácticos para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible en América Latina* (págs. 225-242). Colombia: Universidad Santo Tomás.
- De Gortari, A. (2004). El servicio social mexicano: Diseño y construcción de modelos. *VII Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*, (págs. 111-113). Buenos Aires.
- De la Isla, C. (2004). Etica y Universidad. *Estudios*, No.69, Vol. II, Nueva época, 7-18.
- De Rivero, O. (2001). *El mito del desarrollo Países inviables en el siglo XXI*. Lima: Fonde de Cultura Económica.
- De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- DEGESU. (2019). *Dirección General de Educación Superior Universitaria*. Recuperado de Estadísticas Básicas de Educación Superior Panorama de la Educación Superior Region Noroeste - Ciclo Escolar 2017-2018: http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Estadisticas_Basicas_de_Educacion_Superior.aspx
- Dias, J. (2008). Calidad, pertenencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A. L. Gazzola, & A. Didriksson, *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (págs. 87-112). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Díaz, Á. (2002). El debate del servicio social en marco de los planes de estudio. *En Memoria del IV Coloquio Internacional sobre el Servicio Social Comunitario* (pág. 4). México: UNAM.
- Didrikson, A. (2018). Futuro de la universidad de Latinoamérica y el Caribe. *Revista de Educación Superior en América Latina (ESAL)*(3), 18-20.
- Didriksson Takayanagui, A. (2008). Contexto Global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola, & A. Didriksson Takayanagui, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (págs. 22-54). Caracas: IESALC-UNESCO.

- Diez, E. (2015). Marco legal de la Responsabilidad Social Universitaria: Extensión Universitaria y Servicio Comunitario. *Sapienza Organizacional*, 2(4) [fecha de Consulta 23 de Mayo de 2020]. ISSN: 2443-4256. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5530/553056600006.pdf>, 75-94.
- Dirección General de Planeación, programación y estadística educativa de la Secretaría de Educación Pública. (2019). *Educación- Secretaría de Educación Superior*. Recuperado de Sistema de Interactivo de consulta de Estadística Educativa: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Djurberg, M., Wilenius, M., & Sammalisto, K. (2008). Sweden: Education for Sustainable Development Strategies in swedish universities. En A. E. Wals, *From Cosmetic Reform to Meaningful Integration: Implementing Education for Sustainable Development institutes* (págs. 9-13). Amsterdam.: IMESD Report-DHO.
- Droit, R. P. (2010). *La ética explicada a todo el mundo*. España: Paidós .
- Dubain, N. E. (2011). Características del servicio comunitario bajo la modalidad del aprendizaje servicio, en la Universidad Centroccidental “LisandroAlvarado. *Gestión y gerencia*, 59-89.
- Dubain, N. E., & Ojeda, L. (2007). “*Características El Servicio Comunitario bajo la modalidad del Aprendizaje Servicio dirigido a la UCLA*” (Trabajo de grado no publicado ed.). Barquisimeto, Venezuela: Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA).
- Escalante, M. D., Jiménez, J. A., & Caso, J. (2018). Rescatar el servicio social universitario: Un estudio al noroeste de México. *Revista Argentina de Educación Superior*, 115-129.
- Espino, E. A. (2018). Elementos para un Estado del Arte en torno al Servicio Social Universitario: Discursos y Experiencias. *Invest. pens. crit. Vol. 6, No. 1*, 81-100.
- Estevis, N. A. (2015). Administración de los recursos humanos en la formación dentro del sistema de salud en San Luis Potosí. *Atenas Vol.3 No.31 Julio- septiembre en* <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/167/313>.
- Filmus, D., Hernaiz, I., Nieves, M., & Elicegui, P. J. (2015). *10 años de aprendizaje y servicio solidaria en Argentina*. Buenos Aires Argentina: Biblioteca Nacional.
- Freire, P. (2004). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gaceta Parlamentaria. (2012). *Iniciativa, Número 3347-IV*,. Recuperado de Que reforma los artículos 5o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 24 de la Ley General de Educación y 53 de la Ley Reglamentaria del Artículo 5o. Constitucional, Relativo al Ejercicio de las Profesiones en el Distrito Federal, : <http://gaceta.diputados.gob.mx/Black/Gaceta/Anteriores/61/2012/feb/20120209-IV/Iniciativa-24.html>
- Gaceta UABC. (2018). Acredita UABC el 100% de sus programas educativos. Tijuana, Baja California, México.
- Gaceta UABC. (2019). UABC no se detiene. *Efemerides*. Mexicali, Baja California, México: No.416.
- Gaceta UABC. (2020). Se ubica UABC en tercera posición a nivel nacional en ranking internacional. Tijuana, Baja California, México.

- Gaete, R. (2012). *Responsabilidad Social Universitaria: Una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso (Tesis doctoral)*. España: Universidad de Valladolid.
- Gallego, M. (2006). La responsabilidad social en las organizaciones: ¿Factor de ventaja competitiva? Las acciones sociales de las organizaciones en relación con el tejido social. *AD-minister*(8), 106-123.
- Garciadiago, J. (1996). *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. México: UNAM-El colegio de México.
- Gezmet, S. (2011). *Evolución histórica–crítica de la extensión universitaria. Proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos*. Recuperado de (adaptación del Trabajo Final de Especialización en Gestión de la Educación Superior “Análisis de la Evolución de la Extensión Universitaria”). Escuela para la Innovación Educativa, Universidad Nacional de Santiago del Estero, para el Curso de Extensión:
<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EVOLUCI%C3%93N%20DE%20LA%20EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA.pdf>
- Giddens, A. (1999). Risk and Responsibility. *Modern law Review Limited*, 62(1), 1-10.
- Giddens, A. (1999). *Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Global Footprint Network. (2020). *Global Footprint Network Advancing the Science of Sustainability*. Recuperado de Measure what you treasure:
<https://www.footprintnetwork.org/our-work/ecological-footprint/>
- Griffin, R. W., & Ebert, R. J. (2005). *Negocios* (Séptima Edición ed.). (J. Reyes Martínez, Ed., E. Treviño Rosales, & E. Guerrero Ushakova, Trans.) México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Guevara, I. (2002). *La educación en México. Siglo XX*. México: Miguel Ángel Porrúa- UNAM.
- Hardoon, D., Ayele, S., & Fuentes, R. (2016). *Una Economía al servicio del 1%, acabar con los privilegios y concretación del poder para frenar la desigualdad extrema*. OXFAM Internacional. Recuperado de <https://www.oxfam.org/es/informes/una-economia-al-servicio-del-1>.
- Harkavy, I., Hartley, M., Hodges, R. A., & Weeks, J. (2017). Recognizing Excellence in Engaged Teaching and Scholarship: The University of Pennsylvania’s Experience. En G. U. Innovation, *Higher Education in the World 6 Towards a Socially Responsible Universities: Balancing the Global with Local* (First Edition ed., págs. 356-367). Girona: GUNI.
- Ingarden, R. (2001). *Sobre la Responsabilidad, sus fundamentos ónticos* (2nd edición ed.). (J. M. Palacios, Trad.) Madrid, España: Caparrós Editores, S.L.
- International Association of Universities. (2020). *The Global Voice of Higher Education*. Recuperado de: World Higher Education Database (WHED): <https://www.iau-aiu.net/World-Higher-Education-Database-WHED>
- ISO. (2010). *ISO 26000 visión general del proyecto*. Organización Internacional de Estandarización . Ginebra, Suiza: ISO secretaría General .

- Jonas, H. (1995). *El principio de la Responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Joseph, B. E. (2018). Gestión de la calidad del Servicio Social en la Ibero Puebla. En *Memoria del 35° congreso nacional y 9° Internacional de servicio social y voluntariado universitario 2018. Vol. 1* (págs. 1999-2010). Universidad de Sonora.
- Klein, J. T. (1996). *Crossing Boundaries Knowledge, Disciplinarity and Interdisciplinarity* (First ed.). Virginia, USA: The University press of Virginia.
- Kruger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Biblio 3W Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 11.
- Kung, H. (2000). *Proyecto de una ética mundial*. Madrid: Trotta.
- Labrandero, M., & Santander, L. C. (1983). Extensión Académica: Una función del sistema universitario. *Revista de Educación Superior No.47. Vol. 12 en* <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res047/art4.htm>, 1-10.
- Ledezma, D., Mungaray, A., & Ocegueda, J. M. (2008). Retornos del Servicio Social Universitario en microempresas marginadas en México. *Revista de la Educación Superior Vol. XXXVII (3), No. 147*, 7-16.
- Ledezma, J. D. (2008). *La rentabilidad social de la educación superior en función del servicio social universitario como externalidad positiva. El caso de Baja California*. Mexicali, B.C: UABC.
- Lee, B., Harkavy, I., & Puckett, J. (1996). Communal Participatory Action Research as a Strategy for Improving Universities and the Social Sciences: Penn's Work with the West Philadelphia Improvement Corpos as a Case Study. *Educational Policy*(10), 202-222.
- Ley N° 30220 : *Ley universitaria del Responsabilidad Social*. (9 de julio de 2014). Recuperado de <https://ep.unap.edu.pe/derecho/2019/06/20/ley-no-30220-ley-universitaria/>
- Limones, R. M. (2006). *Propuesta de un modelo para la inserción del servicio social a la curricula: Caso de la Universidad Intercontinental (Tesis de maestría)*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. (J. Bignozzi, Trad.) Barcelona, España: Editorial Anagrama S.A.
- Lomotey, V. (2017). Special Contribution, Towards a Socially Responsible University. En GUNI, *Higher Education in the World 6, Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local* (First edition ed., págs. 465-470). Girona: Global University Network for Innovation (GUNI).
- López, I., Román, A. D., & Rivera, R. M. (2018). El Servicio Social en el Noroeste de México, los principios históricos y de la UNESCO en el contexto actual. En *Memoria del 35° congreso Nacional y 9° Internacional de servicio social y voluntariado universitario 2018. Vol.1* (págs. 246-253). Universidad de Sonora.
- López, M. D., Lagunes, C. A., & Recio, C. E. (2009). *Políticas Públicas y Educación Superior en México*. Recuperado de Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1480-F.pdf

- López, R. (2013). Ética profesional en la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 35(142), 15-24.
- Lorenzo, O., & Zaragoza, J. É. (2014). Educación media y superior en México: Análisis teórico de la realidad actual. *DEDiCA, REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* (6), 59-72.
- Lubchenco, J. (1998). Entering the century of the Environment: A new social Contract for Science. *Science*, 279(5350).
- Luhmann, N. (1997). ¿Globalización o sociedad mundial? ¿Cómo concebir la sociedad moderna? *Revista Internacional de Sociología*, 7, 67-79.
- Luhmann, N. (2006). La sociedad mundial. *Estudios Sociológicos*, 24, 547-568.
- Maalouf, A. (2009). *El desajuste del mundo, cuando nuestras civilizaciones se agotan*. Alianza editorial.
- Maning, A. (2014). *Los significados que los estudiantes le atribuyen a la realidad educativa del servicio social universitario*. Puebla: Tesis Doctoral.
- Marsiske, R. (2006). La Universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol 8. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86900802>, 11-34.
- Marsiske, R. (2018). La juventud desinteresada y pura: el movimiento estudiantil en la Universidad de Córdoba, Argentina, 1918. *Perfiles educativos [en línea] vol. 40, n.161*, 196-215.
- Martínez, P. J., & Hernández, A. V. (2013). Responsabilidad social universitaria: un desafío de la universidad pública mexicana”. Contribuciones desde Coatepec. *Revista de Humanidades. Año xii, Número 24, enero-junio 2013*, 85-103.
- Mazón, J. J. (2012). El marco jurídico del Servicio Social. *Gaceta Médica de México*, vol.148, núm 3, Ciudad de México: Academia Nacional de Medicina de México. En https://imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=92567&id_seccion=212&id_ejemplar=9073&id_revista=48, 284-291.
- Mendoza, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: UNAM/Grupo editorial Porrúa.
- Mendoza, J. (2018). *Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017*. Ciudad de México: DGEI-UNAM.
- Miclea, M. (2017). Beyond Rethoric. Some obstacles for a Responsible Global University . En G. U. Innovation, *Higher Education in the World 6 Towards a Socially Responsible University: Balancing Global with the local* (First Edition ed., págs. 382-390). Girona: GUNI.
- Morgan, D. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research". *Qualitative Health Research*, 62-76.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* . Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Estamos en un Titanic*. Bliiblioteca digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, ética y desarrollo . Banco Interamerican del Desarrollo BID.

- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes de la educación necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (2004). *La Méthode 6: L'Éthique, (El Método 6: La Ética)*. París: Seuil.
- Mungaray, A., & Ocegueda, J. M. (1999). *El servicio social y la educación superior frente a la pobreza extrema en México*. México, D.F.: ANUIES. Colección de documentos.
- Mungaray, A., Ocegueda, J. M., & Sánchez, M. D. (2002). *Retos y perspectivas de la reciprocidad universitaria a través del servicio social en México*. México, D.F.: UABC, ANUIES.
- Mungaray, A., Ocegueda, J. M., Ramírez, M. A., Alcalá, M. D., Ledezma, D., Navarro, M. D., Ramírez, N. (2002). Aprendiendo juntos. Una experiencia de servicio social universitario en apoyo a las microempresas mexicanas. *Ciencia Ergo Sum*, vol. 9, núm. 3, 319-323.
- Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. (N. Núñez Dentin, & G. Dentin, Trads.) París: Du Rocher.
- Nieves, M. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El "aprendizaje-servicio" en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Nieves, M. (2007). El Aprendizaje-Servicio en las OSC. En D. Filmus, I. Herniz, M. N. Tapia, & P. J. Elicegui, *Aprendizaje y servicio solidario en las organizaciones de la sociedad civil: Actas de la Primera Jornada Abierta* (págs. 9-26). Buenos Aires Argentina.
- Nieves, M. (2018). Aprendizaje-Servicio, un movimiento pedagógico mundial. En L. Rubio, & A. Escofet, *Aprendizaje-Servicio (APS): Claves para su desarrollo en la universidad*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L. Colección Educación Universitaria.
- OCDE. (1996). *The Knowledge based economy*. Organisation For Economic Cooperation and Development, Paris.
- OCDE. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264309432>.
- Ocegueda Hernández, J. M., Mungaray Lagarda, A., Rubio Oca, J., & Moctezuma Hernández, P. (2016). *La responsabilidad social de la universidad mexicana a mitad del siglo XXI*. México: UABC- Miguel Ángel Porrúa.
- OECD. (2020). *Adult education level (indicator)*. Recuperado de OECD Data: [10.1787/36bce3fe](https://data.oecd.org/10.1787/36bce3fe)
- ONU. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Nuestro futuro común*. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/42/427>: Organización de las Naciones Unidas.
- ONU. (2019). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de Objetivos del Desarrollo Sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- ONU. (2019). *Organización de las Naciones Unidas*. Recuperado de Desarrollo sostenible: <https://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml>

- Ortega y Gasset, J. (1997). *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Alianza.
- Ortiz, M. C., & Morales, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2) Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83421404008>, 349-366.
- Oxfam. (2017). *Informe 2017 Una economía para el 99%*. Oxfam internacional. Recuperado de https://cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-es.pdf.
- Oxfam. (2017). *OXFAM intermón*. Recuperado de Las causas de la pobreza en el mundo : <Http://blog.oxfamintermon.org/las-causas-de-la-pobreza-en-el-mundo/>
- Oxfam. (2020). Recuperado de Los milmillonarios del mundo poseen mas riqueza que 4 600 millones de personas: <https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/los-milmillonarios-del-mundo-poseen-mas-riqueza-que-4600-millones-de-personas>
- Papa Francisco, S. P. (2015). *Carta Encíclica Laudo si' Sobre el cuidado de la casa común*. México: Libreria Editrice Vaticana, Ciudad del Vaticano.
- Pardo, R. (1988). Ambiente. Nuestro futuro comun: el informe de la Comisión Mundial Sobre Medio Ambiente y el Desarrollo. (www.fao.org/3/s5780s/s5780s09.htm#ambiente, Ed.) *Unasylya: Revista internacional de silvicultura e industrias forestales*, 40(159).
- Parlamento Mundial de Religiones. (1993). *Hacia una ética mundial: Una declaración Inicial*. Parlamento de las Religiones del Mundo, Associació UNESCO per al Dialog Interreligiós. Chicago: https://www.weltethos.org/1-pdf/10-stiftung/declaration/declaration_spanish.pdf.
- Pérez Alayón, J. d., & Vallaes, F. (2016). *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad*. México, D.F.: Colección Documentos ANUIES.
- Piñera, D. (1997). *Historia de la Universidad Autonoma de Baja California*. Mexicali, Baja California: UABC.
- Rama, C. (2004). Ética y educación superior en el contexto de la mercantilización. *Etica y gobernabilidad*, N°. 6, 2005.
- Ramírez, C. (2012). El entorno histórico en el que se dio el Servicio Social. *Gaceta Médica de México*, 148-281-3.
- Rendón, D. (1977). *Importancia de la administración en el servicio social*. México: UIA.
- Revista Proceso. (2019). *Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/575646/se-acabo-la-pesadilla-del-neoliberalismo-amlo>
- Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Galetti, M., Alamgir, M., Crist, E., . . . Laurence, W. F. (2017). World Scientists 'Warning to humanity: A second Notice. *BioScience*, 67(12), 1026-1028.
- Rist, R. C. (1977). *On the relation among education research paradigms*. Anthropology and Education. Recuperado de <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aeq.1977.8.2.05x1394p>

- Rodríguez, Y., Limones, R. M., Castañón, M., Bascuñán, L., López, M. d., & Ruiz, M. Á. (1997). *Caminos y rumbos del servicio social en México. Diagnóstico de 10 congresos nacionales de servicio social universitario*. México: Universidad Iberoamericana, Universidad Intercontinental, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, C. (2008). El enfoque Multimétodo en la investigación Social y Educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de filosofía y sociopolítica de la educación Teré, año 4, No.8, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez-Núcleo Barquisimeto, Venezuela*.
- Ruiz, L., Salvo, B., & Mungaray, A. (1995). *El servicio social en México*. México, D.F.: ANUIES.
- Sánchez, M. D., & Mungaray, A. (2000). *Problemática del servicio social y propuestas para su mejoramiento, Colección de documentos*. México: ANUIES.
- Sandoval, R. (2006). Sociedad del conocimiento, razón y multiculturalismo. Una mirada desde el pluralismo epistemológico. *I congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS I*, (págs. 1-10). CDMX.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research method for business students* (Fifth edition ed.). Lombarda, Italia: Pearson Education.
- Schelkshorn, H. (1994). Discurso y liberación. En E. Dussel, *Debate en torno a la ética del discurso de Apel. Diálogo filosófico Norte-Sur desde América Latina* (págs. 11-13). México: Siglo XXI.
- Schwalb, M. M., & García, E. (2003). *Evolución del compromiso social de las empresas: historia y enfoques* (1era edición ed.). Lima, Perú: Universidad del Pacífico.
- Schwalb, M. M., Prialé, M. A., & Vallaes, F. (2019). *Guía de Responsabilidad Social Universitaria*. Lima, Perú: Universidad del Pacífico.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2017-2018*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría General de la UABC. (2007). *Reglamento de Servicio Social de la Universidad Autónoma de Baja*. Recuperado de http://sriagrul.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/ReglamentosInstitucionales/09_REGL_SERV_SOC.pdf
- Serna, G. A. (2004). Modelos de Extensión Universitaria en México. *Revista de Educación Superior, Vol. XXXIII, No. 131 México ANUIES*, 77-103.
- Sowter, B. (2018). *How to Claim a Place Amongst the Top 1% of World Universities?* Recuperado de QS World University Rankings: <https://www.qs.com/claim-place-amongst-top-1-world-universities/>
- Ströker, E. (1999). La ética de la responsabilidad como desafío de la filosofía en el mundo moderno. *Areté Revista de Filosofía, XI(1-2)*, 713-737.

- Survey Monkey. (1999). *Transforma la retroalimentación en acciones*. Recuperado el 21 de mayo de 2020, de <https://es.surveymonkey.com/mp/take-a-tour/>
- Sutton, A. H., & Ruiz, M. V. (2012). Metodología de investigación en Educación Médica: La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica, ELSEVIER*.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Taylor, S. J., & Robert, B. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Téran, G. J., Montenegro, B. L., Realpe, I. A., Villareal, F. J., & Fernández, A. (2017). Análisis crítico de la responsabilidad social en entidades de salud. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas, 36*(1).
- Thunberg, G. (2019). El tiempo se acaba. *Selecciones- Reader's digest, 54-58*.
- Tilbury, D. (2011). Higher education for sustainability: A global overview of commitment and progress. *Tilbury, Daniella. (2011). Higher Education's Commitment to Sustainability: From Understanding to Action., 18-28*.
- Torres, J., & Rodríguez, D. (2008). *Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann*. México: Herder/UIA.
- Tünnermann Bernheim, C. (2000). *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Venezuela : Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. *Lección Inaugural del Año Académico 2011 Universidad Centroamericana, (págs. 1-29)*. Managua, Nicaragua.
- Tünnermann, C. (2003). *Cambio y transformación universitaria*. Oaxaca de Juárez: Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Tünnermann, C. (2003). *El nuevo concepto de la extensión universitaria en la universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México, D.F.: Colección UDUAL.
- Tünnermann, C., & de Souza, M. (2003). Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. *UNESCO Forum occasional paper series, 4 (20)*, 1-32. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422_spa
- UABC . (2020). *Informe de Actividades UABC 2019-2023*. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- UABC. (2013). *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*. México: UABC.
- UABC. (2015). Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019. Mexicali, Baja California, México.
- UABC. (2019). *Departamento de Apoyo a la Extensión de la Cultura y la investigación*. Recuperado el 8 de mayo de 2020, de www.ens.uabc.mx/fpv/servicios.php
- UABC. (2019). Estatuto General de la UABC. Recuperado el 8 de mayo de 2020, de sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos.html

- UABC. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. Recuperado de http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2019-2023/PDI_2019-2023.pdf
- UABC. (2020). *Coordinación General de Formación Profesional de la UABC*. Recuperado de Servicio Social Universitario: <http://www.uabc.mx/formacionbasica/social.htm>
- UAS. (2013). *Dirección del Sistema de Gestión de Calidad, Manual de Calidad UAS*. Recuperado de Universidad Autónoma de Sinaloa-Sistema de Gestión de Calidad: <http://dsgc.uas.edu.mx/pdf/MC-UAS-SGC-01.pdf>
- UAS. (2013). Reglamento de Servicio Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa, México.
- UAS. (2017). Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán Rosales, Sinaloa, México.
- UAS. (2017). *Secretaría académica universitaria*. Recuperado el 8 de mayo de 2020, de Plan de Desarrollo Institucional, Consolidación Global 2021: sau.uas.edu.mx/pdf/Plan_de_Desarrollo_Institucional_Consolidación_Global_2021.pdf
- UAS. (2017). *Unidad de Bienestar Social UAS*. Recuperado el 8 de mayo de 2020, de bienestaruniversitario.uas.edu.mx
- UAS. (2019). *2do. Informe UAS 2018-2019*. Culiacán de Rosales, Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- UAS. (2020). *Dirección General de Servicio Social UAS*. Recuperado de Política de Gestión de la Calidad de la Universidad Autónoma de Sinaloa: <http://serviciosocial.uas.edu.mx/index.php/2020/02/26/politica-de-gestion-de-la-calidad-de-la-universidad-autonoma-de-sinaloa/>
- UAS. (2020). *Nuestra Universidad*. Recuperado el 26 de abril de 2020, de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa: www.uas.edu.mx/nuestra-universidad/historia-de-la-uas
- UNAM. (1910). *Compendio de Legislación Universitaria*. Recuperado de LEY CONSTITUTIVA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO: <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/1.pdf>
- UNAM. (2004). *Justo Sierra Discurso inaugural de la Universidad Nacional*. México: Pequeños Grandes Ensayos.
- UNESCO. (1977). Actas de la Conferencia General, 19a reunión, Nairobi, 26 de octubre-30 de noviembre de 1976, v. 1: Resoluciones. París, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114038_spa, Francia. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114038_spa
- UNESCO. (1984). *El Servicio social universitario: un instrumento de innovación superior*. Recuperado de UNESDOC Biblioteca Digital: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000059477_spa
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, (págs. Artículo 6, inciso b). París.

- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial de la Educación Superior- Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y Desarrollo*. Paris: ONU.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2018). *UNESCO, INSTITUTE FOR STATISTICS*. Recuperado de Education: <http://data.uis.unesco.org/>
- URSULA. (2019). *Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana*. Recuperado de Acerca de Ursula-Objetivos: <http://unionursula.org/objetivos/>
- Valencia, M. d., Alonzo, D. L., Vargas, J. A., & García, M. d. (2017). Servicio Social, un indicador de calidad. *Revista Boletín Redipe, Vol. 6 Núm. 4*. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/222>, 38-42.
- Vallaes, F. (2020). *La Responsabilidad Social Universitaria frente al COVID-19*. (I. C. pba, Productor, & Instituto Cafiero) Recuperado de Instituto Cafiero pba: Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GRQov9mmTSg>
- Vallaes, F. (2006). *Breve marco teórico de Responsabilidad Social Universitaria*. Recuperado de Ética y RSU Reflexión crítica en torno a la ética aplicada a la Responsabilidad Social Universitaria por François Vallaes: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/eticarsu/2006/10/18/breve-marco-teorico-de-rsu/>
- Vallaes, F. (2006). *La ecología de la acción: un concepto fundamental para pensar la Responsabilidad Social*. Recuperado de Ética y RSU Reflexión crítica en torno a la ética aplicada a la Responsabilidad Social Universitaria: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/eticarsu/2006/11/21/la-ecologia-de-la-accion-un-concepto-fundamental-para-pensar-la-responsabilidad-social/>
- Vallaes, F. (2007). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? En AUSJAL, & L. Blanco (Ed.), *Carta de AUSJAL Asociación de Universidades Confinadas a la compañía de Jesús en América Latina* (Vol. 25, págs. 23-27).
- Vallaes, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. (H. Vessuri, Ed.) *Revista de Educación Superior y Sociedad: Nueva época*(2), 191-220.
- Vallaes, F. (2011). *Les fondements éthiques de la Responsabilité Sociale*. France: Université Paris Est Creteil.
- Vallaes, F. (2012). Definir la responsabilidad social: una urgencia filosófica. *Conferencia inaugural de instalación del Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC-UNESCO)*, (págs. 1-10).
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 105-117.
- Vallaes, F. (2014). Virtud, Justicia, sostenibilidad: una ética en 3 dimensiones para la responsabilidad social de las organizaciones. En A. Minnicelli (Ed.), *Memoria Ier. Congreso Internacional de la Responsabilidad Social* (págs. 704-712). Buenos Aires, Argentina: Fundación Observatorio de Responsabilidad Social.

- Vallaey, F. (2016). *Ética y RSU, reflexión a la ética aplicada de la Responsabilidad Social Universitaria. ¿Por qué la Responsabilidad Social es Responsabilidad por impactos?* Recuperado de Bloc.pucp.edu.pe.
- Vallaey, F. (2016). *Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria RSU*. Barranquillas, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Vallaey, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 34-58.
- Vallaey, F. (2019). 4to Foro URSULA. Las universidades como palanca de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Panel: ¿Cómo fortalecer o crear universidades saludables, solidarias y sostenibles (U3S) frente al colapso planetario? Porto Alegre, Brasil.
- Vallaey, F. (2020). ¿Por qué la Responsabilidad Social Empresarial no es todavía transformadora? Una aclaración filosófica. *Andamios*, 17(42), 309-333.
- Vallaey, F., & Álvarez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI*, doi: 10.5944/educXXI.19442, 93-116.
- Vallaey, F., Botero, A. M., Ojea, B., Álvarez, J., Solano, D., Oliveira, D., Jara, B. (2019). *Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA*. Lima, Perú: Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA); Banco de Desarrollo de América Latina;.
- Vallaey, F., de la Cruz, C., & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. (B. I. Desarrollo, Ed.) Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Wals, A. E. (2008). *From Cosmetic Reform to Meaningful Integration: Implementing Education for Sustainable Development in Higher Education Institutes. The state of affairs in six European countries*. Amsterdam: IMESD Report-DHO.
- Walters, S., & James, A. (2017). Forging Solidarity 'Glocally': Engaging Institutions, Faculty Students. En G. U. Innovation, *Higher Education in the World 6 Towards a Socially Responsible University: Balancing the global with local* (págs. 368-379). Girona: GUNI.
- Weber, M. (2011). *La política como vocación*. Nobooks editorial.
- Webometrics. (2020). *Countries arranged by Number of Universities in Top Ranks*. Recuperado de <https://www.webometrics.info/en/node/54>

ANEXOS

Cuestionario dicotómico



Mi experiencia de Servicio Social Universitario Profesional

¡Hola!

El siguiente cuestionario tiene por objetivo conocer tu experiencia de servicio social universitario profesional a fin de colaborar en una investigación de tesis doctoral sobre Responsabilidad Social Universitaria en las Universidades Públicas del Noroeste de México, incluidas la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Todas las respuestas son confidenciales y únicamente para fines académicos.

¡Gracias, tu participación es muy importante!

* 1. DATOS GENERALES

Género:

- Mujer
 Hombre

* 2. Edad:

(El cuestionario está dirigido a personas **menores de 29** años, si cuentas con más edad, no es necesario continuar con el cuestionario, ¡Gracias!)

* 3. Selecciona tu Universidad (Campus-Unidad)

- UABC, Campus Ensenada UAS, Unidad Regional Centro UAS, Unidad Regional Sur
 UABC, Campus Mexicali UAS, Unidad Regional Centro-Norte
 UABC, Campus Tijuana (Incluye Rosarito, Tecate y Valle de las Palmas) UAS, Unidad Regional Norte

* 4. Menciona aquí el nombre de la facultad en la que estudiaste:

5. Menciona aquí la carrera que estudiaste:

* 6. Tu servicio social universitario lo realizaste en:

- En la misma institución universitaria
- Institución pública (Gobierno)
- Institución privada (Empresa, despacho, consultoría, laboratorio, etc.)
- Institución social (Asociaciones Civiles, Fundaciones, Organizaciones de la sociedad civil, etc.)
- Otro (especifique)



Mi experiencia de Servicio Social Universitario Profesional

CUESTIONARIO

Instrucciones: A continuación, se presentan distintos enunciados relacionadas con el Servicio social universitario. Lee con atención cada uno de ellos y selecciona: “Si” o “No” según la respuesta que describa mejor tu experiencia.

Te pedimos que contestes de manera sincera para que tus respuestas representen lo que piensas.

Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

* 7. Antes de entrar a la universidad, formaba parte o apoyaba voluntariamente en alguna organización y/o asociación interesada en temas sociales, de ayuda a grupos vulnerables o de protección al medio ambiente (ej. fundación, asociación civil, iglesia, etc.):

- Si No

- * 8. Mi servicio social universitario me motivó a realizar otras actividades sociales dentro y/o fuera de mi universidad:
- Sí No
- * 9. Las actividades académicas de la universidad (*ej. clases, congresos, iniciativa de profesores, etc.*) me motivaron a desarrollar prácticas solidarias con la sociedad (*apoyo a comunidades vulnerables, cuidado del medio ambiente, derechos humanos, etc.*):
- Sí No
- * 10. Durante mi servicio social universitario realicé más actividades administrativas y de oficina (*ej. Sacar copias, llamadas telefónicas etc. realizar trámites*) que actividades de contacto con una causa social o ecológica:
- Sí No
- * 11. Durante mi servicio social universitario reflexioné sobre realidades sociales diferentes a la mía y ahora soy más sensible a esas diferencias:
- Sí No
- * 12. A través de mi servicio social universitario colaboré en una posible solución de alguna problemática social:
- Sí No
- * 13. A través de mi servicio social universitario tuve contacto con comunidades vulnerables:
- Sí No
- * 14. El servicio social universitario es una manera de retribuirle a la sociedad la oportunidad de estudiar:
- Sí No
- * 15. Considero que el servicio social universitario es una manera de cómo las universidades contribuyen a mejorar México
- Sí No
- * 16. Puedo identificar claramente cuál es mi contribución a la sociedad al haber realizado mi servicio social universitario
- Sí No
- * 17. Haber realizado mi servicio social universitario influyó en mi compromiso como profesionista, así como tener una visión más clara de mi futuro laboral:
- Sí No

* 18. El servicio social universitario incrementó mi sentido de pertenencia a la universidad:

Sí No

* 19. Considero que es importante cumplir con el servicio social universitario en todas las carreras profesionales sin excepción:

Sí No

* 20. Durante mi formación académica recibí o tomé una asignatura y/o taller sobre responsabilidad social:

Sí No

* 21. Conozco algunas acciones de responsabilidad social universitaria que lleva a cabo mi universidad:

Sí No

*Si tu respuesta es Sí, menciona alguna de las acciones que identificas:
(De lo contrario, sólo pasa a la siguiente pregunta)

* 22. Durante mi servicio social universitario apliqué los conocimientos de mi carrera desarrollando nuevas habilidades profesionales:

Sí No

* 23. Mi servicio social universitario es una oportunidad de trabajo y crea contactos para mi futuro profesional:

Sí No

* 24. En el servicio social universitario colaboré con estudiantes de diversas carreras y otras disciplinas:

Sí No

* 25. Mi servicio social universitario es un ensayo de lo que será mi vida profesional:

Sí No

* 26. Recibí formación en valores a través del servicio social universitario:

Sí No

* 27. Durante mi servicio social universitario tuve la asesoría de personas dentro de la unidad receptora que me motivaron por sus trayectorias profesionales reconocidas:

Sí No

* 28. El servicio social universitario me permitió desarrollar habilidades sociales (ej. *comunicación eficaz, liderazgo, trabajo en equipo*):

Sí No

* 29. El servicio social universitario me enfrentó con situaciones emocionalmente complejas, ayudándome a desarrollar nuevas habilidades emocionales:

Sí No

* 30. Durante mi servicio social tuve un exceso de carga en las actividades asignadas:

Sí No

* 31. Considero que el tiempo para realizar el servicio social universitario es adecuado:

Sí No

* 32. Durante la realización de mi servicio social universitario presencié actitudes de falta de ética por parte de mis supervisores y/o compañeros:

Sí No

* 33. Durante la realización de mi servicio social me sentí en riesgo y/o desprotegido por parte de mi universidad:

Sí No

* 34. Mis actividades realizadas durante mi servicio social universitario estuvieron más encaminadas a disminuir los gastos de la unidad receptora, que en abrir un espacio para prestar servicios a la comunidad:

Sí No

* 35. Si pudieras describir con un valor humano tu experiencia de servicio social universitario ¿Qué valor sería?

* 36. Después de haber realizado tu servicio social universitario, describe brevemente ¿Cuál fue tu aportación social hacia la comunidad?

* 37. Después de haber realizado tu servicio social universitario ¿Qué problema social consideras más urgente solucionar en México?