

EXPERIENCIAS DESDE LA INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

REPENSAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA TRANSFORMACIÓN E INNOVACIÓN SOCIAL



COORDINADORES

María Leticia Moreno Elizalde

Dolores Gutiérrez Rico

Juan Antonio Mercado Piedra

ISBN: 978-607-8662-17-3



9 786078 1662173



EXPERIENCIAS DESDE LA INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

REPENSAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA TRANSFORMACIÓN E INNOVACIÓN SOCIAL

Primera Edición: diciembre de 2019.

Editado: en Victoria de Durango, Dgo., México.

ISBN: 978-607-8662-17-3

Editor: Red Durango de Investigadores Educativos A. C. (ReDIE)

Instituciones Participantes:

Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)

Universidad Pedagógica de Durango (UPD)

Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES)

Coordinadores

María Leticia Moreno Elizalde

Dolores Gutiérrez Rico

Juan Antonio Mercado Piedra

Comité Científico:

Delia Arrieta Díaz

María Leticia Moreno Elizalde

Dolores Gutiérrez Rico

Juan Antonio Mercado Piedra

Diseño de portada:

Maria Fernanda Arellano Santillan

Paola Madelein González Gurrola

Traducción y Revisión (Abstracts):

María Leticia Moreno Elizalde

*Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o
parcialmente por ningún otro medio, sin la autorización
por escrito de los editores y coordinadores.*

**EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN
DESDE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL
UNIVERSITARIA**

REPENSANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA TRANSFORMACIÓN E
INNOVACIÓN SOCIAL

COORDINADORES

MARÍA LETICIA MORENO ELIZALDE

DOLORES GUTIÉRREZ RICO

JUAN ANTONIO MERCADO PIEDRA

PRÓLOGO	1
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1	17
Responsabilidad Social – antro poética, miradas innovadoras y transdisciplinares en la gestión de la Educación Universitaria Venezolana <i>Milagros Elena Rodríguez</i>	
CAPÍTULO 2	36
Responsabilidad Social Universitaria: Compromiso en las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación <i>Dolores Gutiérrez Rico, María Leticia Moreno Elizalde y Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara</i>	
CAPÍTULO 3	58
Aprendizaje Trascendental: Una Propuesta de Modelo de Aprendizaje como refuerzo de la Responsabilidad Social Universitaria <i>Jorge Urdapilleta Carrasco</i>	
CAPÍTULO 4	84
UNICACH. Responsabilidad Social Universitaria en materia de salud <i>Rodolfo Calvo Fonseca</i>	

CAPÍTULO 5	108
La Responsabilidad Social Universitaria: Caso Universidad Autónoma de Querétaro <i>Oliva Solís Hernández y Héctor Fernando Valencia Pérez</i>	
CAPÍTULO 6	129
Diagnóstico de Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad Autónoma del Carmen <i>Myrna Delfina López-Noriega, Limberth Arael Peraza Pérez, Lorena Zalthen Hernández</i>	
CAPÍTULO 7	155
Responsabilidad Social en las Instituciones de Educación Superior. Caso Universidad Técnica de Machala <i>Virgilio Salcedo-Muñoz, Yorberth Montes de Oca Rojas, John Campuzano Vásquez, Verónica Aguilar González</i>	
CAPÍTULO 8	178
La Responsabilidad Social Universitaria: Una visión de los estudiantes de la FAMEN-UJED <i>Juan Antonio Mercado Piedra</i>	

PRÓLOGO

Juan José Martí-Noguera
Universidad Internacional de Valencia
juanjomn@protonmail.ch

El presente libro constituye un aporte a la construcción del estado del arte de la denominada responsabilidad social universitaria, concepto que engloba medidas y acciones de las instituciones de educación superior hacia la sociedad en su tercera misión. En un año como el 2018 que tanto ha significado a nivel latinoamericano, con la Conferencia Regional coorganizada por IESALC UNESCO en la ciudad argentina de Córdoba 100 años después de la reforma que cambió la Educación Superior en el continente; y en línea con el VI Foro de Responsabilidad Social Territorial organizado en la ecuatoriana ciudad de Cuenca por el Observatorio de Responsabilidad Social de América Latina y Caribe. De igual forma, se llevó a cabo el IV encuentro de rectores Universia, una apuesta hacia la constitución de un espacio iberoamericano de conocimiento socialmente responsable.

Las perspectivas de la comunidad universitaria, rumbo hacia el primer cuarto de este siglo XXI, se caracterizan por acelerados cambios en las relaciones sociales y económicas de la región. Priman sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad, ligados a ajustes de financiación que obligan al sistema de Educación Superior a repensar su funcionamiento. Cobertura-Calidad ya no es un binomio nacional, sino que en la ecuación de proveer educación también entran en escena actores internacionales y

virtualización, junto a las tensiones que provoca el competir a nivel global por posicionamiento en rankings que no atienden a impacto social.

Este libro, desde cada una de sus experiencias narradas, permite acceder a un conocimiento regional, una forma de ver y entender las sinergias de la responsabilidad, ser quienes forman a las futuras generaciones. En un continente dominado por la riqueza intercultural y ambiental, las dimensiones económica y social caracterizadas por modelos de explotación de recursos y arraigada inequidad que dificulta la movilidad social. No solamente es el acceso a la educación, sino que esta resulte transformadora y genere una visión a la realidad regional en un contexto económico global que afecta y condiciona las oportunidades de desarrollo además de permear en asuntos tan importantes como el cambio climático.

Educación Superior accesible y equitativa sí, pero el por qué y para qué es un debate que no puede excluirse a la hora de repensar la responsabilidad social de las instituciones de educación superior. Si el futuro de la sociedad depende de profesionales universitarios con capacidad de desarrollar su labor teniendo en cuenta el bien común, la formación que se les brinda debe partir de universidades que asuman su deber con miras a sus regiones, con compromiso por la realidad que las rodea, sin dejar de analizar diferentes escenarios de proyección personal – regional.

El libro nos aproxima a varios puntos de vista de México, Venezuela y Ecuador, una diversidad de investigaciones importantes por cuanto estos países comparten características importantes en cuanto a riqueza de sus regiones, pero una dependencia económica del petróleo. La universidad puede reflexionar, entre sus diferentes áreas de conocimiento sobre el impacto que cada persona formada puede tener en su entorno.

Centrándonos en el libro, el capítulo “Responsabilidad Social – Antropoética, miradas innovadoras y transdisciplinares en la gestión de la educación universitaria venezolana” de la Dra. Milagros Elena Rodríguez aborda la transdisciplinariedad, tan necesaria en los tiempos actuales para tener una visión holística del impacto de la educación y su interrelación con los diferentes saberes de la comunidad.

El capítulo que aportan las Dra. Dolores Gutiérrez Rico, Dra. María Leticia Moreno Elizalde y el Dr. Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara, “Responsabilidad Social Universitaria: compromiso en las instituciones formadoras de profesionales de la educación” ofrece una investigación de corte cuantitativo con el objetivo de lograr la percepción de los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango, con relación a la Responsabilidad Social Universitaria. Este aspecto viene a incidir en la importancia de reflexionar sobre cómo es percibida la labor de la universidad por estudiantes, evitando simplificar a una instrumentalización de la educación superior para acceder a empleos en el paso por la academia.

En este sentido, Jorge Urdapilleta Carrasco con el capítulo “Aprendizaje Trascendental: una propuesta de modelo de aprendizaje como refuerzo de la Responsabilidad Social Universitaria”. Tal como resume el autor, se aporta *“una propuesta de un modelo de aprendizaje trascendental, con el cual se espera contribuir al reforzamiento de la función social de las Instituciones de Educación Superior”*. El Dr. Urdapilleta propositivamente retoma elementos del constructivismo para elaborar una nueva propuesta de aprendizaje, cimentado en el ejercicio de la deliberación colectiva, para definir los fines y sentido del proceso educativo. Se plantean posiciones para los

docentes, de acompañamiento, facilitación y mediación; y se proponen secuencias para fortalecer el ejercicio de la conciencia social dentro del proceso de aprendizaje.

Exponiendo el caso de “UNICACH. Responsabilidad social universitaria en materia de salud”, el Dr. Rodolfo Calvo Fonseca empodera el volumen haciendo un trabajo de exposición de la aplicación de caso. El gran obstáculo para hablar de RSU ha venido siendo el que no se delimita por una acción, o ámbito de actuación, sino que desde cada una de las funciones y actividades de las universidades está presente. Ilustrar una experiencia desde el enfoque aplicado a la salud, no solamente es de agradecer, sino que sitúa el foco en una constante innegable a cualquier proyecto: sin salud no hay qué hacer o llevar adelante, si el lugar en el cual las personas se forman para ser profesionales no refleja una preocupación al conocimiento saludable, pierde sentido y coherencia cualquier otra actuación. Puede aludirse que no es función u objeto de las universidades atender a la salud, pues para ello están los médicos y hospitales formados en universidades y es bien sabido que no es solamente atender la enfermedad sino prevenirla y proveer de mutuo cuidado a las personas que integran las comunidades. Y como buenamente señala, es responsabilidad de la universidad el mantener una congruencia entre discurso y acción.

El capítulo, “La responsabilidad Social Universitaria: caso Universidad Autónoma de Querétaro” por Oliva Solís Hernández y Héctor Fernando Valencia Pérez ponen el acento en partir de una línea base sobre RSU, saber dónde se está para entender dónde se puede llegar, cómo y desde qué aspiraciones, encomiable labor a la cual también se dedica el capítulo “Diagnóstico de Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad Autónoma del Carmen” de Myrna Delfina López-Noriega, Limberth Arael Peraza Pérez y

Lorena Zalthen Hernández, quienes presentan un documento como una primera retroalimentación de las prácticas y acciones que la institución realiza o aún necesita realizar como una universidad socialmente responsable.

Asimismo, el capítulo denominado “Responsabilidad Social en las Instituciones de Educación Superior. Caso Universidad Técnica de Machala por Virgilio Salcedo-Muñoz, Yorberth Montes de Oca Rojas, John Campuzano Vásquez y Verónica Aguilar González, declaran la preocupación del Estado Ecuatoriano por centrar los esfuerzos al desarrollo de políticas públicas de educación enmarcadas en el enfoque de la responsabilidad social universitaria, que garanticen la calidad y coherencia a las exigencias del contexto social y contribuyan a la formación de ciudadanos socialmente responsables.

Por otra parte, el capítulo “La Responsabilidad Social Universitaria: una visión de los estudiantes de la FAMED-UJED”, el autor Juan Antonio Mercado Piedra, señala que la institución ha fomentado a través de su malla curricular el trabajo teórico con asignaturas como bioética, la salud pública, la medicina social entre otras; la responsabilidad por trabajar con las problemáticas actuales que afectan a la comunidad.

El aprendizaje que conduce a reconocer acciones, y la posibilidad que ofrece este libro de realizar una comparativa en abordajes, discusión y conclusiones de las revisiones llevadas a cabo es un aporte de alto valor.

El Observatorio de Responsabilidad Social en América Latina y Caribe IESALC UNESCO viene realizando estos ejercicios de benchmarking para establecer líneas bases, y fomentar el aprendizaje colaborativo fomentado en la cooperación. No podemos referir a la RSU de una universidad, cuando es la suma de todas las instituciones que forman e investigan, las que construye nuestro modelo social. Sintetizar el libro es

arriesgado, y no hace justo reconocimiento de la labor llevada a cabo por cada participante y las editoras. No obstante, si hay que distinguirlo con una frase, es una labor de carácter fundamental y enriquecedora para los cambios que se avecinan en el país y más allá de sus fronteras en la transformación que experimenta América Latina en el contexto global.

Futuros de la RSU en el Contexto Global y la Realidad Regional

Iniciando el prólogo se ha referido a eventos que han marcado el año 2018, de gran importancia y en un entorno socioeconómico de grandes cambios y transiciones. Formar para el trabajo, sin saber qué trabajos habrá en un plazo de una década no permite con los medios actuales, y los programas de acreditación, garantizar qué docentes e investigadores deberán tener las universidades para dar respuesta a las necesidades de nuestras comunidades.

Un cambio, visible en las legislaciones de acreditación de Brasil, Perú, Chile, Colombia, Ecuador, Venezuela y próximamente México, según parece, presenta un cambio hacia tener en cuenta a los grupos de interés. La universidad debe rendir cuentas, pero ello no debería ser interpretado como auditada sin comprenderla, sino que debe establecer nexos con una población cada vez más formada que puede reforzar su rol y complementar esta transición entre profesionales dedicados al conocimiento con quienes en su día a día encuentran oportunidades, amenazas, debilidades y fortalezas.

La comunidad universitaria expandida, concepto en desarrollo, reinterpreta la visión de una universidad complementaria a la sociedad para entender a las instituciones

de educación superior como organismos transversales e integrados por medio del uso de tecnologías en las demás organizaciones públicas y privadas de la sociedad.

Los retos para la región no son pocos, pero si Latinoamérica presenta más gente formada que en ningún otro momento de la su historia, con un progresivo acceso a redes tecnológicas e internacionalizada por vía de intercambios y migraciones, no solamente receptora de empresas que acuden por sus recursos naturales o mano de obra a menor coste.

La RSU es entender cómo gestionar la información supone un cambio decisivo en cómo puede responder una sociedad, y 12.000 instituciones de educación superior en el continente son un tejido que debiera aportar un alto valor.

Quien debe marcar la exigencia de responsabilidad radica en el diálogo entre sociedad y universidad, no por exigencias sino por adaptación a los tiempos actuales. Los grupos de interés de la universidad son sus propios usuarios como estudiantes o beneficiarios de sus investigaciones, la interdependencia es máxima si no la reducimos a una instrumentalización de ir a obtener una titulación, o publicar una investigación como indicadores de buen funcionamiento.

Referencias

- Martí Noguera, J. J., Arango, E., Moncayo, J. E. (2015). *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Martí Noguera, J. J., Calderón, A. I., Fernández Godenzi, A. (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 107-124. <https://goo.gl/9cxqVE>
- Martí-Noguera, J.J., Licandro, O., Gaete, R. (2018). La responsabilidad social de la educación superior como bien común. Concepto y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 1-22. <https://goo.gl/GygsWN>
- Martí-Noguera, J. J., Cano-Lara, E. D., Pérez Morán, G. (en prensa). Legislación de la responsabilidad social universitaria. Estudio de casos en universidades de Perú y Ecuador, *Revista Venezolana de Gerencia*.
- Martí Noguera, J. J. y Grimaldo Durán, H. (2017). La comunidad universitaria expandida. Cien años desde la reforma de Córdoba, *Cuadernos de RSO*, 5, 75 – 88.
- Martí-Noguera, J. J., Puerta-Lopera, I. C., Rojas-Román, P. (2017). A propósito de la Responsabilidad Social Universitaria [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 294-301. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2291>

INTRODUCCIÓN

Este libro se integró a partir de un conjunto de investigaciones desde el marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la cual define Vallaey (2018) como la responsabilidad de la universidad por los impactos de sus acciones y decisiones en la sociedad y el medioambiente, de cara a una transformación social para un desarrollo humano justo y sostenible. Esta responsabilidad se asume integralmente desde los cuatro procesos universitarios: la Gestión organizacional, la Formación académica, la Generación de conocimientos y la Participación en sociedad de la universidad.

La RSU depende de la multiplicidad de los impactos universitarios, que dependen a su vez de lo que hacen las universidades, con quiénes lo hacen, a quiénes afectan y cómo pueden participar del fin de toda responsabilidad social que es la sostenibilidad social y ambiental de la sociedad en conjunto, a nivel local y global (Vallaey, 2018).

Vallaey et al. (2009) refiere a 4 impactos de la universidad: organizacional, educativo, cognitivo, social.

- Organizacional: Impactos internos de la misma organización universitaria desde su campus hacia su gente y su medioambiente (impactos laborales y ambientales),
- Social: Impactos externos hacia la sociedad en general,
- Educativo: Impactos académicos de formación de personas,
- Cognitivo: Impactos académicos de construcción de conocimientos.

Como tal, Vallaey (2018) señala que el reto de la RSU es lograr precisar todos los actos de la comunidad universitaria, transformándolos en actos socialmente responsables. El autor, resalta que es muy difícil, pero es más coherente y ético, porque ya no se arriesga el doble discurso de tener dentro de la misma universidad una extensión solidaria muy comprometida por un lado; y por otro, una administración central, una

formación académica y una política de investigación que persiguen otros propósitos totalmente desvinculados con las preocupaciones sociales y ambientales del mundo de hoy, e incluso a veces antagónicos a la solidaridad y sostenibilidad.

Esto es, como indican Martí-Noguera y Grimado-Durán (2017), las universidades han descuidado su valor como herramienta de transformación social y, se encuentran separadas de sus misiones de formación e investigación para ser productos en beneficio de un sistema industrial global (Altbach, 2016; Verger, Lubienski y Steiner-Khamsi, 2016). Asimismo, los mismos autores reflexionan en el rol de las Universidades dentro del contexto de la sociedad, regional – global, mediante un proceso integrador de las dinámicas y desarrollos de la IV Revolución Industrial para el Bien Común.

De lo anterior, como expresan Martí-Noguera y Grimaldo-Durán (2017), es importante que las Instituciones de Educación Superior (IES) puedan replantear las misiones de la universidad, así como redefinir su pertinencia y sentido social. Es decir, que la Educación Superior en Latinoamérica se permita abrazar un equilibrio para atender los impactos generados en su entorno y desarrollar las metas globales como son los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Daviet, 2016; Grau et al., 2017; McCowan, 2016; UNESCO, 2015).

Por otra parte, Martí-Noguera y Grimaldo-Duran (2017) subrayan la importancia de la Reforma de Córdoba como un momento histórico que acoge los inicios de una IV Revolución Industrial (Schwab, 2015), destacándose la Responsabilidad Social de las Universidades que deben luchar con un modelo de sociedad basado en una economía de mercado global, y el deber con su dimensión territorial regional.

Por ello, la Comunidad Universitaria Expandida (CUE), como la conciben Martí-Noguera y Grimaldo-Durán, fortalecerá este nuevo escenario, ya que más que una innovación de la universidad sería adaptarla al entorno actual para atender aspectos diferenciales con el modelo vigente; por lo que, conocer la CUE es de gran valor para llevarla a cabo en las IES porque reflexiona en el rol de las Universidades dentro del contexto de la sociedad, regional – global, mediante un proceso integrador de las dinámicas y desarrollos de la IV Revolución Industrial.

Es absolutamente necesario, como bien anotan Martí-Noguera y Grimaldo-Durán (2017), el impulso sobre nuevas legislaciones y reformas en la políticas de Educación Superior, como es el caso de Brasil, Perú Ecuador, Colombia, con la finalidad de coincidir con la propuesta por la UNESCO (2015), permitiendo que los cambios en sus leyes pueda establecer espacios para la participación de sus grupos de interés en procesos de gobernanza de sus IES, fortaleciendo el desarrollo de la tercera misión.

Es en este contexto, estimada lectora, estimado lector, en el que se presenta este libro *“Experiencias de Investigación desde La Responsabilidad Social Universitaria. Repensando la Educación Superior para la Transformación e Innovación Social”*, como una contribución muy importante que se centra dentro del paradigma de la RSU, que domina la totalidad del quehacer universitario a la obligación de responder por el destino social, económico, ecológico y político de toda la sociedad. Nadie escapa, ni el administrador, ni el personal no docente, ni el docente, ni el estudiante, ni los directivos (Vallaey, 2019).

Este es un gran esfuerzo realizado por docentes, investigadores y académicos independientes en Latinoamérica: México, Ecuador y Venezuela. Los capítulos que lo

integran provienen de investigadores de ocho Instituciones de Educación Superior: Universidad Autónoma del Carmen, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Técnica de Machala-Ecuador, Universidad de Zulia-Venezuela, Universidad de Oriente-Venezuela, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad Pedagógica de Durango, y Universidad Juárez del Estado de Durango.

Las aportaciones de los autores tratan sobre diversas temáticas, que se organizan en ocho capítulos, los cuales se describen brevemente.

En el primer capítulo, **Responsabilidad Social – antropeética, miradas innovadoras y transdisciplinares en la gestión de la Educación Universitaria Venezolana**, Milagros Elena Rodríguez, de la Universidad de Oriente-Venezuela, utiliza la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica en la investigación como transmétodo de construcción teórica para visionar ejes teóricos de la relación: responsabilidad social – antropeética y con ello una mirada innovadora, transdisciplinar en la gestión de la Educación Universitaria Venezolana (EUV); desde la responsabilidad social, desde miradas complejas, que lleva a la visión de la educación Universitaria, en su formación, más allá de una disciplina.

En el segundo capítulo, **Responsabilidad Social Universitaria: Compromiso en las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación**, Dolores Gutiérrez Rico, María Leticia Moreno Elizalde, Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara, de la Universidad Pedagógica de Durango y Universidad Juárez del Estado de Durango, nos presentan resultados de su investigación desde la percepción de los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), con relación a la RSU; así como las diferencias significativas que existen entre los estudiantes de los diferentes programas

educativos; y de acuerdo al género de los estudiantes, con respecto a la responsabilidad social dentro de sus dimensiones Campus responsable, Formación profesional y ciudadana y Participación social.

Por su parte, en el capítulo tercero, **Aprendizaje Trascendental: Una Propuesta de Modelo de Aprendizaje como refuerzo de la Responsabilidad Social Universitaria**, de Jorge Urdapilleta Carrasco, académico independiente, desarrolla una propuesta para contribuir al reforzamiento de la función social de las Instituciones de Educación Superior -tanto públicas como privadas; el autor realiza una revisión sobre la importancia de las virtudes como base del florecimiento social en relación con la RSU. En opinión del autor, se retoman elementos del constructivismo para elaborar una nueva propuesta de aprendizaje, cimentado en el ejercicio de la deliberación colectiva, para definir los fines y sentido del proceso educativo, para fortalecer el ejercicio de la conciencia social dentro del proceso de aprendizaje.

En el cuarto capítulo, **UNICACH. Responsabilidad Social Universitaria en materia de salud**, Rodolfo Calvo Fonseca, de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, desarrolla el tema de la salud desde la perspectiva de la Responsabilidad Social Universitaria. En opinión del autor, este enfoque se eligió debido a la necesidad tácita de promover el cuidado y mantenimiento de la salud en la comunidad universitaria y la sociedad que la rodea. Para ello, el autor realizó el proceso de análisis de la situación, de donde surgieron líneas de trabajo y estrategias que forman el plan rector de la salud universitaria intitulado Universidad Saludable. Dicho plan estratégico responde a cuatro ejes: Campus responsable, Formación ciudadana y profesional responsable, Gestión del conocimiento y Proyección Social.

En el capítulo quinto, **La Responsabilidad Social Universitaria: Caso Universidad Autónoma de Querétaro**, Oliva Solís Hernández y Héctor Fernando Valencia Pérez, de la Universidad Autónoma de Querétaro, realizan un análisis de las páginas oficiales de internet, tanto de la universidad como de las facultades que integran la RSU, este trabajo presenta la situación de la RSU en el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro. Conocer la condición en la que está es importante, porque permite ver qué se ha hecho y qué falta por hacer; asumiendo que ser responsables socialmente es un compromiso social que debe ir más allá del discurso para volverse cultura.

En el capítulo seis, **Diagnóstico de Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad Autónoma del Carmen**, Myrna Delfina López-Noriega, Limberth Agael Peraza Pérez, Lorena Zalthen Hernández, de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), presentan resultados preliminares de una investigación no experimental que se desarrolló en tres fases; documental, descriptiva y análisis relacional que dado el objetivo perseguido para obtener la opinión de los *stakeholders* internos, se presentan los resultados en cuatro ejes, sobre la gestión, sobre la docencia, sobre la investigación y sobre la vinculación de la UNACAR con su entorno.

Por su parte, en el capítulo siete, **Responsabilidad Social en las Instituciones de Educación Superior. Caso Universidad Técnica de Machala**, Virgilio Salcedo-Muñoz, Yorberth Montes de Oca Rojas, John Campuzano Vásquez, y Verónica Aguilar González, demuestran que la responsabilidad social universitaria se constituye en catalizador dentro de las instituciones de educación superior, las cuales contribuyen al crecimiento económico del país generando así procesos de transformación de los espacios

urbanos para alcanzar ciudades y comunidades sostenibles más inclusivas con posibilidad efectiva para el ejercicio pleno. El proceso investigativo de este documento arrojó como resultados que aún y cuando, la responsabilidad social universitaria es un tema reciente y de poca aplicación en el contexto ecuatoriano, los estudiantes de las distintas carreras de las unidades académicas de la Universidad Técnica de Machala, indican que existe una fuerte tendencia al desarrollo de escenarios propicios para la implementación de acciones responsabilidad social universitaria como el cumplimiento de principios éticos.

Por último, en el capítulo ocho, **La Responsabilidad Social Universitaria: Una visión de los estudiantes de la FAMEN-UJED**, Juan Antonio Mercado Piedra, de la Universidad Pedagógica de Durango, muestra una investigación cuantitativa que busca identificar la percepción de los estudiantes de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED, con relación a la Formación profesional y ciudadana y el Campus responsable de la Responsabilidad Social Universitaria. Asimismo, los resultados de esta investigación reflejan que existe una percepción favorable de los estudiantes con relación a la formación y el campus responsable en cuanto a la Responsabilidad Social Universitaria.

Felicitemos ampliamente a los autores y autoras que integran este libro por su gran mérito y trabajo por impulsar una educación superior con responsabilidad social; y un futuro equitativo, justo y sostenible. Este libro muestra el compromiso por la construcción real, no de discurso, de una ruta para encontrar la mejor manera para motivar a todos los actores universitarios, estudiantes, docentes, personal administrativo, directivos, para que juntos, con una unión corresponsable, quieran cumplir con esta responsabilidad social para cambiar el mundo.

*María Leticia Moreno Elizalde
Dolores Gutiérrez Rico
Juan Antonio Mercado Piedra*

Coordinadores

CAPÍTULO 1

**RESPONSABILIDAD SOCIAL – ANTROPOÉTICA, MIRADAS
INNOVADORAS Y TRANSDISCIPLINARES EN LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA VENEZOLANA**

**SOCIAL RESPONSIBILITY - ANTROPOETIC, INNOVATIVE AND
TRANSDISCIPLINARY VIEWS IN THE MANAGEMENT OF THE
VENEZUELAN UNIVERSITY EDUCATION**

Milagros Elena Rodríguez
Universidad de Oriente
República Bolivariana de Venezuela
melenamate@hotmail.com

Resumen

Se utiliza la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica en la investigación como transmétodo de construcción teórica para visionar ejes teóricos de la relación: responsabilidad social – antropoética y con ello una mirada innovadora, transdisciplinar en la gestión de la Educación Universitaria Venezolana (EUV). Se comprende la interioridad lo relativo a la EUV con las categorías transdisciplinariedad, antropoética, responsabilidad social desde miradas complejas. En el rizoma final se antesala que los habitantes venezolanos reclama Universidades en donde se albergue la responsabilidad social, los valores no como concepto educativo; sino como política verdadera, el servicio al otro; una antropolítica desde una antropoética del ciudadano. La transdisciplinariedad lleva a la visión de la Educación Universitaria en su formación más allá de una disciplina, de las carreras que no rompen sus propias disciplinas, y a cambio reconociendo los saberes científicos y soterrados en redes con nódulos conceptuales; unificando el lenguaje, las teorías y concepciones, métodos y procedimientos hasta constituir sus propios polos epistemológico, ontológico, axiológico, teleológico y metodológico con una nueva visión e innovación de la Educación Universitaria que emerge complejamente.

Palabras clave: Educación Universitaria Venezolana, complejidad, responsabilidad social, transdisciplinariedad, innovación, antropoética.

Abstract

This research uses the comprehensive hermeneutics, diatopic and ecosophic as a transmethod of theoretical construction to view theoretical axes of the relationship between social responsibility and anthropoetics, and with this, an innovative and transdisciplinary perspective in the Venezuelan University Education management (VUE). This includes the interiority, the relative to the VUE, with categories of transdisciplinarity, anthropoetics, and social responsibility from complex perspectives. In the final rhizome, it is announced that the Venezuelan inhabitants are demanding universities where social responsibility and values are rooted not as an educational concept; but as a true policy; the service to the other. An anthropolitics from an anthropoetics of the citizen. Transdisciplinarity leads to the vision of University Education in training beyond a discipline, careers that do not break their own disciplines, and in return, recognizing scientific knowledge and buried in networks with conceptual nodes; as well as unifying the language; the theories and conceptions; methods and procedures until constituting their own epistemological, ontological, axiological, teleological and methodological poles with a new vision and innovation of the University Education that emerges complexly.

Keywords: Venezuelan University Education, complexity, social responsibility, transdisciplinarity, innovation, anthropoetics.

“No basta con enseñar a un hombre una especialidad.

Aunque esto pueda convertirle en una especie de máquina útil, no tendrá una personalidad armoniosamente desarrollada. Es esencial que el estudiante adquiera una comprensión de los valores y una profunda afinidad hacia ellos. Debe adquirir un vigoroso sentimiento de lo bello y de lo moralmente bueno. (...). Debe aprender a comprender las motivaciones de los seres humanos, sus ilusiones y sus sufrimientos, para lograr una relación adecuada con su prójimo y con la comunidad.”
Albert Einstein (1990)

Rizoma Inicial: Introducción y Transmetodo de Investigación

Se parte de la premisa inicial en este capítulo de tan importante texto al estilo rizoma, palabra que indica la profunda complejidad e intercepción de las partes de la investigación en un ir y venir; y no la estructura rígida tradicional en las investigaciones. De acuerdo con Rodríguez (2012) los problemas que enfrenta el sistema educativo en general se encuentran: el saber convivir con diferentes visiones de ver el conocimiento, de asumirlo, de vivirlo; de construirlo, de valorarlo y aceptarlo en muchos casos.

El mundo está marcado por cambios, se está en la era de las tecnologías de la información y comunicación. En milésimas de segundo se pueden verificar transacciones de un lugar a otro mediante sistemas computacionales, evadiendo todo límite político y espacial. Es posible ahora ser testigos de acontecimientos que suceden en otros extremos del planeta, gracias a la televisión y a la comunicación vía satelital.

En la Educación Universitaria, especialmente en Venezuela, según Morín (2006, p.57)

La alianza cada vez más estrecha entre ciencias y técnicas ha producido la tecnociencia, cuyo desarrollo incontrolado, unido a la de la economía, conduce a la degradación de la biosfera y amenaza a la humanidad. Verdaderos doable binds deberían imponerse en adelante a las mentes de los ciudadanos y a las de los políticos.

Por ello es necesario visionar la construcción de una gestión no tradicional que desde luego de un viraje en la Educación Universitaria Venezolana. De allí que para lograr tal gestión una innovación pensando en la complejidad es necesaria. De la complejidad

expresa Morín (2007, p.32) que es “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituye el mundo fenoménico”.

El ser humano en su parcelación del conocimiento de sí mismo ha olvidado que somos seres biológicos, psíquicos, espirituales, sociales, ambientales, etéreos, culturales y que cada aspecto no se puede estudiar por separado; es un complexus, una totalidad. De esta realidad no escapa la Educación Universitaria donde se forma en disciplinas por separado, el reduccionismo hace mella aún en estos tiempos. De lo que significa la disyunción, mecanicismo o parcelación deja cuenta Capra (1998, p.28) cuando dice que consiste en:

Una serie de ideas y valores, entre los que podemos citar: la visión del universo como un sistema mecánico compuesto de piezas, la del cuerpo humano como una máquina, la de la vida en sociedad como una lucha competitiva por la existencia, la creencia en el progreso material ilimitado a través del crecimiento económico y tecnológico, y no menos importante la convicción de una sociedad en la que la mujer está por doquier sometida al hombre, no hace sino seguir las leyes naturales. Estas presunciones se han visto cuestionadas por acontecimientos recientes hasta el punto de que su reconsideración radical está ocurriendo en nuestros días.

Es así como la formación del ciudadano como el capital intelectual más importante a gestionar debe ser el objetivo de la educación actual; pero no cualquier formación; sino aquella que tome en cuenta las palabras de Morín (2006, p. 194) “la regeneración moral que necesita la integración, en nuestra propia conciencia y personalidad, de los preceptos de la autoética, a fin de reactivar nuestras potencialidades altruistas y comunitarias”. Es volverse hacia la formación continua, hacia la humanización, que solo el ser humano puede construir; aportes que respalda Rodríguez (2014).

En la indagación actual se usa la hermenéutica comprensiva, diatopica y ecosófica como transmétodo de construcción teórica para visionar ejes teóricos de la relación responsabilidad social – antropeética y con ello una mirada innovadora, transdisciplinar en la gestión de la Educación Universitaria Venezolana (EUV); la tarea no es explicar lo exterior, aquello en lo que la experiencia se expresa, sino comprender la interioridad de la EUV y dar un viraje a ella con las categorías como: antropeética, innovación, responsabilidad social, gestión universitaria compleja, transdisciplinariedad; pensadas desde luego desde la teoría de la complejidad.

En este caso, la hermenéutica comprensiva, diatopica y ecosófica, le permite a la investigadora: interpelar los territorios temáticos del conocimiento, la imaginación creadora, la actitud transvisionaria, la irreverencia frente a lo conocido, los modos de interrogar la realidad, la criticidad en el hermeneuta (la autora), la libertad de pensamiento; entre otras.

La hermenéutica diatópica consiste, de acuerdo con Santos (2002, p.70), en “elevar la conciencia de la incompletud a su máximo poder posible participando en el diálogo, (...). Aquí yace su carácter diatópico”. En este sentido, es urgente una gestión de la Educación Universitaria Venezolana, no amparada sólo en las instituciones educativas formales exclusivamente; sino en directo en las comunidades asumiendo la responsabilidad social antropeútica, desde luego también en los diferentes grupos sociales; en los aborígenes cuidadores de su hábitat.

Es así como, desde este carácter, se respeta la diversidad cultural; el hecho de que la hermenéutica diatópica no sólo requiere, de acuerdo con Santos (1998, p.30), un “tipo de conocimiento diferente, sino también un proceso diferente de creación de conocimiento. Requiere la creación de un saber colectivo y participativo basado en intercambios cognitivos y emotivos iguales, un conocimiento como emancipación, más que un conocimiento como regulación”.

En la hermenéutica ecosófica designa asumir una perspectiva antropeútica y de acuerdo con Balza (2016, p.44) “comprensiva de las relaciones entre los seres humanos en su interacción cultural con el planeta tierra, lo cual deviene en una necesaria transformación de la conciencia para integrarnos a la unidad de la vida, cuya lógica es la dialógica comprensiva”.

Para la realización de la indagación hermenéutica comprensiva, diatopica y ecosófica se pasan por niveles que están profundamente relacionados, estos son: analítico, empírico y propositivo de Santos (2003); o, semántico, reflexivo y ontológico, de Ricoeur (1965). Los niveles analítico y empírico o equivalentemente los semántico y reflexivo se cumplen desde el presente rizoma inicial hasta el Rizoma I; y aquí ocurre un debate muy profundo entre la autora y las ideas de los autores consultados. Y el nivel propositivo u ontológico donde se visionan salidas a la problemática gestión de la EUV, se da en los Rizomas II y III de la indagación.

Una investigación, desde esta postura, marca el quiebre de las posiciones estandarizadas, reduccionistas y simplificadora de investigaciones realizadas en gestión de la EUV, desde la gestión tradicional amparadas en las responsabilidades sociales caducadas, en comportamientos antiéticos del ciudadano ya que abre los espacios, y señala el carácter y la disposición de este caso de estudio con las nuevas tendencias en el campo de la investigación; que se están presentando en el mundo en materia de Educación Universitaria pensadas en bases complejas y transdisciplinarias.

Por otro lado, en Venezuela se reconoce la masificación de la educación universitaria con la extensión en comunidades de universidades que atienden directamente al educando; desde luego, como expresan Morales, Muñoz y Hernández (2012), la municipalización de la educación está diseñado para que una determinada competencia del Estado sea ejercida directamente por las entidades municipales. Es necesario, construir un nuevo paradigma, que según Rodríguez (2016) a partir del cual, se posibilite la transformación integral de la Educación Universitaria Venezolana, haciéndola sensible a las demandas de la sociedad, de tal manera, que la universalidad y pertinencia del conocimiento y la profundización de los procesos de transformación social educativa y cultural universitaria sea una realidad.

Es urgente la conformación en las Universidades de un nuevo ciudadano científico, profundamente humano; Morín (2002) nos expresa sobre un nuevo espíritu científico surgido a partir de su visión de planetariedad y que puede visualizarse con el apareamiento de las ciencias sistémicas como la Ecología, las Ciencias de la Tierra y la Cosmología que son multidisciplinarias o transdisciplinarias y que ven todo como un sistema complejo, rompiendo el dogma reduccionista.

Sin embargo, afirma dicho autor que este nuevo espíritu esta segmentado y solo enfocado en algunas ciencias, que aun cuando nos puede llevar a una reforma del pensamiento, hay todavía un gran camino por recorrer, en el cual debemos complementar la aptitud por problematizar.

La transdisciplinariedad incita a recorrer todo el espectro dentro y a través, y va más allá de toda disciplina; no margina disciplina alguna. Su intención es la perspicacia del mundo actual, su premisa, y la finalidad es la unidad del conocimiento; es desde ese

punto de vista que pudiéramos ver el patrimonio cultural como un ente promovido por la Educación Universitaria Venezolana, que se relaciona con todas las disciplinas del saber.

Expresa Rodríguez (2013, p.41) “la transdisciplinariedad fundamenta sus propósitos de unidad en la complejidad, como punto de partida para vislumbrar la realidad”. Es así como la transdisciplinariedad confronta la separación del conocimiento en disciplinas que se desarrollan, y solo se investigan dentro de ellas mismas; y las construcciones históricas que han establecido los límites de cada una de las disciplinas.

Se pretende entonces llegar a investigaciones que trasciendan los límites de sus propias disciplinas entablando vínculos con otros conocimientos; como el patrimonio cultural, considerándolo como un conocimiento. La finalidad de la transdisciplinariedad en palabras de Nicolescu (2002, p.2) “es la comprensión del mundo presente”

Por otro lado, lo trascendental de la construcción de los nuevos paradigmas se fundamenta en la vinculación y la cohesión de elementos, representado un desafío a lo tradicional, así se habla entonces de innovación. Según Herrera y Gutiérrez (2011, p.75), señalan que “la innovación debe ser vista como una evolución, un proceso complejo, no lineal e interactivo, en el que hay una coevaluación de los sistemas tecnológico, científico y social”.

Lo anterior apunta a identificar a la innovación como elemento transformador en la sociedad, de las instituciones educativas. Se puede observar una efervescencia en torno al tema, puesto que irrumpe con los patrones de desarrollo; propiciando un encuentro de experiencia, creatividad e ingenio como proceso de cambio en favor de la creación de valor y la replicabilidad de las buenas practicas.

La gestión pensada desde la complejidad es muy atractiva para las prácticas administrativas, financieras, gerenciales, sociales, culturales, ecológica, entre otras de las Universidades. Sin embargo, su mayor virtud radica que puede transformar la realidad, por una que se encuentre enmarcada en el progreso y el desarrollo. Molano (2012, p.11) afirma que la gestión pensada desde la complejidad “es una gestión auto-eco-organizadora: autónoma, pero dependiente de los ecosistemas y, desde el biodesarrollo, una organización capaz de coevolucionar”.

Por ello, es necesario que las Universidades se comprometan con la solución de los problemas actuales. Morín (2001) recomienda que es necesario cambiar la

conciencia, la condición humana; poner una nueva interpelación de la responsabilidad social del ser humano ante el planeta, que puedan garantizar una experiencia de valor a los involucrados y que además el concepto de lo social forme parte de sus ideales.

Se deben abrir espacios de disertación que propicien el principio relacional de la complejidad no como imposición sino como coordinación; un espacio en donde el pensamiento complejo pueda convivir. Se puede pensar en un sistema educativo universitario en donde puede existir la formación de profesionales desde la responsabilidad social, la ética compleja; llámese la antropoética.

Rizoma I: La transdisciplinariedad y la innovación educativa como transparadigma complejo en la gestión de la Educación Universitaria Venezolana.

Entendiendo a la República Bolivariana de Venezuela como un gran sistema, en donde participan e interactúan cantidades de actores con intereses y aspiraciones distintas; en donde el acceso y la disponibilidad de bienes y servicios son escasos, y ponen de manifiesto el interés social por encima de los intereses particulares. Reconociendo la complejidad de lo social precisa a la innovación como gestión de la educación, desde la complejidad develando las líneas de salidas para mejorar y garantizar el desarrollo integral de la ciudadanía.

Estas ideas las respalda Romay (2014, p.1), y afirma que “ese pensamiento complejo está directamente relacionado con la innovación. Cualquiera que sea el ámbito de innovación, debe tener en cuenta estos aspectos: gestión, nuevos modelos de organización, desarrollo de nuevos productos y servicios, mejoras para el consumidor o la sociedad”.

Por otro lado, las distintas disciplinas pensadas desde la transdisciplinariedad denotan una relevancia con la innovación desde la complejidad en la gestión de las Universidades Venezolanas, donde todas son protagonistas y agentes de cambios. Es así como, Morín (2001, p.123) señala que “la naturaleza del paradigma sólo puede ser concebida y comprendida, por un pensamiento apto para conocer la dialógica, recursividad y multidimensionalidad; es decir, un pensamiento complejo”. La innovación,

como gestión debe promover acciones planificadas permitiendo hacer un uso eficiente de cada uno de los recursos que disponen las Universidades, y los Estados Venezolanos donde ellas están ancladas.

Nada de esto es posible sin el pensar complejo de sus actores en los que puede dirigir del todo a las partes y estas al todo. Sin embargo, según Bonilla (2004), el pensamiento simplificado ha estado presente y éste significó el comienzo de un proceso de fragmentación de las acciones, disciplinas y conocimientos; promovido con mayor impulso por la manera de producción hegemónica. De esta manera, la Universidades fueron impactadas por una concepción basada en especialidades y disciplinas; esto es, lenguas, ciencias naturales, ciencias sociales, entre otras; hecho que impidió a los estudiantes una comprensión global y compleja de los procesos.

De allí, viene el hecho de que se dificulte aproximarse a procesos complejos: a la par que esto ocurría sigue expresando el autor anterior, las reformas educativas tienen multireferencias tanto las educativas, sociales, políticas y económicas, pero con referencia la visión mono estructurada o pedagogicismo de la información. Se trata de la relación, según Rodríguez (2011, p. 30), “el paradigma dominante en la educación ha sido construido mecánicamente sobre la relación sujeto-objeto; es así como se explica la concepción de la educación instrumental, industrial, cientificista y uniforme”.

La gestión de la Educación Universitaria Venezolana, en cuanto a la formación del individuo, debe buscar estrategias que conlleven constituir la sensibilidad; esto es, un ser humano más sensible, valorando al otro desde el convencimiento de que todos son uno en una unidad indisociable, llamado universo; el uno con el otro en una integración de saberes y en una comunión de realidades. La producción del conocimiento debe alcanzar estas subjetividades en el individuo, y hacer real el lema del premio nobel Einstein que presenta estas reflexiones.

Las Universidades no pueden definirse solamente por sus funciones particulares: docencia, investigación, extensión, sino sobre todo por su integración en un objetivo común, entre las instituciones educativas: El conocimiento en cada una de dichas funciones. La producción del mismo no es un hecho únicamente reflexivo, exclusivo de un sistema autónomo, sino que es la expresión de complicadas interrelaciones sociales, por supuesto condicionado por la política, que se debe entender en un sentido muy amplio

como la acción de los seres humanos en los procesos de transformación social, con un fin último: El bien común; y no el de intereses particulares.

El conocimiento, entendido en estos términos, es considerado como un beneficio social; donde la teoría orienta la práctica, pero no la rige. Su función debe ayudar en el sentido del fortalecimiento de la acción colectiva de los individuos y su poder para la transformación del mundo. Su producción da cuenta de una función en la sociedad de cuya epistemología se discute fuertemente, donde se pugnan alternativas de comprensión y de definición de lo real; es un hecho de conflictos. En todos estos debates dicho conocimiento debe verse sometido. Estas propuestas las respalda Rodríguez (2014).

Por otro lado, es evidente que la gestión del conocimiento en las Universidades cobra preminencia en el desarrollo de las tecnologías e información. Entre las que proporcionan la infraestructura básica para la gestión del conocimiento se encuentran: las redes, los sistemas de información, instrumentos inteligentes de indagación, acumulación intensiva de datos, herramientas para el perfeccionamiento en Internet, entre otras.

No hay que olvidar que las tecnologías de la información y los sistemas sirven entre otras funciones, Minakata (2009, p. 6) afirma que “para capturar, almacenar y distribuir la información, junto con los procesos de apropiación y uso con los que ésta se constituye en conocimientos, se convierten en las piezas angulares de la movilización y el ciclo de gestión”.

Se deben tener en cuenta, y es de importancia capital los entornos virtuales educativos, como herramientas tecnológicas que dan cabida a estrategias diversas para poder dar a conocer y reconstruir el conocimiento; y de igual manera poderlo gestionar de una mejor manera. Es así como la gestión se redefine y se vuelve a gestionar en un inacabado proceso.

La Universidades deben tener en cuenta que estas herramientas estimulan el desarrollo cognitivo y afectivo del discente, pues le dan posibilidades de convivir con nuevos espacios de construcción del conocimiento, y hacer una comunicación; y compartir diferente con sus compañeros y docentes, quienes le darían cabida y participación activa al estudiante en su proceso de enseñanza - aprendizaje.

En definitiva, se tiene que estas herramientas son hoy indispensables e imposibles de no tomar en cuenta la realización de diversas actividades de aprendizaje en forma interactiva, creativas fomentando las destrezas de los estudiantes para la solución de problemas prácticos, actuales del día a día y no sólo de la imaginación.

Rizoma II: Responsabilidad social antropológica en la gestión de la Educación Universitaria Venezolana.

La responsabilidad social también ha sido afectada por la crisis del país y de las instituciones educativas y viceversa, especialmente las Universidades; se ha condicionado su accionar que define la determinación que adoptan dichas instituciones ante una sociedad carente de protagonismo; de ciudadanos que les duela la realidad, la crisis, de un accionar responsable en la plena conciencia del gran país que tenemos, del bagaje de cultura, patrimonio natural, del aporte a la humanidad que los Venezolanos han tenido y a tantas personas que han acogido bajo el manto de la patria amada; Morín (2001) recomienda que es necesario cambiar la conciencia, la condición humana, poner una nueva interpelación de la responsabilidad social del ser humano ante el planeta y desde luego en la Educación Universitaria Venezolana.

La toma de conciencia del daño que en general, se le hace a la humanidad con los estudios reduccionistas de profesionales que se niegan a dar un viraje a su conformación, que muchas veces hace mella en las instituciones universitarias y personas con sus acciones antihumanas. Es urgente por ello, la consideración de la autopoiesis, que es la relación entre los seres vivos y las organizaciones; en este caso, las Universidades, pues entienden a estas con sus movimientos e interacciones mediante la complejidad.

Molano (2012, p.29) afirma que “el estudio de la autopoiesis como una visión compleja de la organización contribuye al cambio de paradigma, en torno a propiciar el biodesarrollo (...), la gestión auto-eco-organizadora que permita a la organización adaptarse a un entorno complejo”. Se puede pensar en la Educación Universitaria en donde puede existir la formación e investigación, pero también pueda existir la

responsabilidad social, la ética compleja, la antropeética como responsabilidad social y la antropolítica.

Esta transformación sólo puede producirse tras llevar a término múltiples procesos reformadores y transformadores. El habitante venezolano reclama Universidades en donde se albergue la responsabilidad social, los valores no como concepto educativo sino como política verdadera, el del servicio al otro; una antropolítica desde una antropeética. Donde entra en escena la ruptura de la ética tradicionalista en la crisis del paradigma modernista a cambio de una ética renovada en la antropeética, como una nueva forma de hacer responsabilidad social a partir la complejidad; rompiendo con la práctica del capitalismo prendada en desigualdades que son nocivas, las cuales, esto, se hace evidente en los beneficios recibidos en pocas manos.

La gestión pensada desde la complejidad en la Educación Universitaria Venezolana debe situarse en un nivel transparadigmático, en donde la forma de pensar y actuar esté condicionada por los principios dialógicos, el encuentro de lo educativo con lo social, comunitario en general sea posible. Todo ello con un pensamiento complejo, se pueden crear imaginario como la ecosofía, la ciencia de habitar en el planeta, es establecer puentes y esperanzas en donde se ha normalizado el peligro, la inconformidad, la economía, la mezquindad como premisa de destrucción.

Para que esto se logre, es indispensable una comunicación asertiva, en donde la comprensión conlleve al compromiso mediante la sinergia del ser humano, generando un cambio en los subsistemas de la educación del país. Dicho acercamiento bidireccional y ecológico se hace con el diálogo interpersonal, este, según Schnitman (2010, p.64), es “un proceso generativo emergente siempre recíproco entre interlocutores que elaboran, crean, construyen, sintetizan, difieren, diluyen significados, a medida que dicho proceso se despliega”. Ello es necesario desde las comunidades, el gobierno y las Universidades; se trata de un reencuentro desde la bondad, el bien común y amor al trato humano entre los seres que al fin forman las Universidades; entendiéndose que para que esto puede materializarse es necesario la integrabilidad de todos.

Es menester ir más allá respecto a la ética compleja como ciudadano del mundo, responsable en una sociedad y con el mismo. Se trata en conjunción de la ética compleja conformada de la: autoética, socioética y antropeética. En el caso de la primera, Morín

(2005) afirma que la autoética involucra elementos de autoanálisis y autocrítica, una actitud de respeto a la virtud de todo ser humano y de tolerancia hacia las alteridades, la recursión; es la ética de la comprensión humana, cordialidad, reconciliación y consideración. Es entonces la autoética la ética del amor propio.

Mientras que la socioética, en palabras de Morín (2005, p.149) incorpora la construcción y vivencia de una auténtica democracia con los seres humanos, “la democracia es una conquista de la complejidad social”. Se trata de que todo individuo parte de una sociedad es un ciudadano del mundo que reconoce sus deberes para con sus semejantes y ejerce sus derechos dentro de un marco comunitario en el que es considerado como igual a todos. Es el ejercicio pleno de la libertad en cumplimiento de deberes y ganancia de derechos, dada por sus congéneres.

Con base a lo anterior, en la Universidades, su fundamentación autoética y sociética de sus ciudadanos recae en su accionar como ciudadano en donde su ejercicio conjuga valores, e intereses colectivos que permitan un desarrollo sistémico que más allá de los intereses formativos visionados desde el inicio de las Universidades, que conforme parte de los elementos transformacionales, que generen un cambio que va a la superación del ser egoísta de la que el capitalismo y su proyecto modernista ha dejado mella en las políticas educativas tradicionales.

En cuanto a la antropeética, la ética planetaria que propone Morín (2001), que trasciende la organización individual de la autoética y que conduce a un nuevo humanismo ético planetario, que guían hacia esta ética del género humano. Y que se propone como responsabilidad social auténticamente compleja. Morín (2006, p.159) afirma que la antropeética “está mediada por la decisión individual consciente, o sea, por la autoética. (...) puede ser esclarecida por la antropología compleja y ser así definido como el modo ético de asumir el destino humano”.

Se trata de una ética planetaria que responda a ciudadanos y profesiones, en la ética compleja donde convergen autoética, socioética y antropeética; esta tridimensionalidad abre espacio en el crecimiento y transformación de la organización en donde se orientan los esfuerzos en Universidades, que reviste importancia por cuanto impide la fragilidad de un sistema universitario que va al rescate y la inclusión de todos los sectores del país.

No se ha de olvidar que la ecosofía enmarca la del ser humano en su verdadera complejidad, Morín (1999, p.54) afirma que este es “un ser puramente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria. Es un súper y un híper viviente: ha desarrollado de manera sorprendente las potencialidades de la vida. (...) es también homo demens”.

Por otro lado, desde la hermenéutica ecosófica podemos jugar al ganador a favor del ambiente desde posiciones transdisciplinarias y transversales, tal como expresa Iglesia (2007, p.165), la ecosofía no renuncia ni a la ciencia ni a la tecnología, simplemente “subraya que el uso que hacemos de ellas no satisface las necesidades humanas básicas como un trabajo, con sentido en un ambiente con sentido. Estamos adaptando nuestra cultura a la tecnología cuando debería ser justo lo contrario”.

La ciudadanía, categoría clave en la investigación y conformación con la antropoética, tiene una profunda relación y se vinculan con la función del sujeto político y el sujeto histórico de una sociedad. Morín (2002), hace reflexionar sobre la condición de ciudadano del ser humano, explicando que un ciudadano, en la mayoría de los casos, o es lo que se espera, ser solidario, responsable y arraigado a su patria, esto es lo que la autora denomina la pertenencia a un lugar que le dio abrigo, donde nace y lucha; por esto, la educación debe contribuir a la autoformación de la persona en su condición humana, su vida y su ciudadanía. Se trata de un ser humano con una conciencia compleja más allá de la individualidad, con fines de entender la humanidad, es un ciudadano planetario, esta apuesta de la antropoética se hace en medio de la incertidumbre.

La antropoética viene entonces en esa conformación del ciudadano a significar un ser humano ético que acciona como sujeto, que no puede serlo sino cumple como ciudadano del mundo; es decir un individuo con obligaciones morales para con él, sus semejantes y la naturaleza. Y esta conformación, desde luego, se debe dar desde la educación. Pero para educar en la antropoética hay que revisar las estructuras organizativas y conformativas de las instituciones educativas, los programas, la intencionalidad y la formación de sus docentes en Educación Universitaria; y en general todo docente debe estar lleno de tal excelencia.

Desde luego, hay que indagar en la incomprensión del ser humano, su comportamiento antiético con la tierra, su casa, de donde surge esta imposibilidad antihumana, según Molano (2012, p.9)

La incomprensión también surge de la imposibilidad de ver la complejidad, es decir, reducir el todo a una de sus partes. En el contexto de lo ambiental, es reducir lo ambiental al entorno biofísico, restándole importancia a lo social y a lo cultural, es dejar de lado la importancia de las decisiones políticas y económicas sobre las crisis o posibilidades ambientales. La reducción de lo ambiental al contexto biofísico es tanto como negar que el ser humano influye sobre el medio y viceversa.

Por ello, es necesario activar los elementos del pensamiento humano para estimular, formar y potenciar; para lograr una educación sustentada en conocimientos útiles, flexibles y susceptibles de ser transformados acorde, que aprende a aprender. Como afirma Morín (1997, p. 208), toda verdad existe dentro de condiciones y “límites de existencia dados. Puede ser totalmente verdadera dentro de esas condiciones y límites, pero muere fuera de esas condiciones y límites. Las verdades no biodegradables son ilusorias y mentirosas en su pretensión de trascender las condiciones mortales existentes”.

Rizoma III: Responsabilidad social - antropoética – innovación educativa, visiones complejas y transdisciplinarias en la Educación Universitaria Venezolana

En este Rizoma final se amalgaman las categorías constitutivas de la investigación en el momento propositivo de la hermenéutica. Primeramente, el ciudadano se reconoce como vital; sin él no existen las Universidades. Entendiéndose que, en el reconocimiento de sus habilidades y destrezas, este puede coadyuvar en el desarrollo de la institución; sin embargo, se hace necesario que exista una comunicación efectiva que fluya por toda la estructura siendo un cimiento para estimular la creatividad. Los gerentes educativos deben considerar, que de acuerdo con Cubillán (2011, p. 6), las instituciones educativas se rebasarán a “sí mismas en la medida en que abran sus puertas y ventanas al mundo

que alrededor de ellas se expande y pluraliza, en un proceso de reintegración con su razón de ser, lo que favorece la construcción de otras realidades humanas”.

La identificación del profesional con una verdadera tarea docente. Mediante un esfuerzo riguroso, lúcido y apasionado, el docente le da valor al significado etimológico de la palabra educación más allá de sacar o extraer de sí. Para ello, debe reformar las mentes. En este sentido, Morín (2001, p.34) se hace la siguiente pregunta: “¿cómo reformar la educación si no se han reformado previamente las mentalidades, y como reformar las mentalidades si no se ha reformado el sistema educativo?”.

Intentando responder estas preguntas vitales Rodríguez (2016) afirma que la reflexión de la formación profesional en la construcción de su identidad cultural conlleva al docente a la conformación de un currículum social, crítico y humanista, que intenta mostrar nuevos espacios educativos; que ofrezcan vías de salida a las problemáticas vitales que rodean a los estudiantes cuando intentan aprender, generen un espacio de sensibilidad por la dimensión humana de los saberes y desplieguen la toma de conciencia de sus realidades personales y sociales.

Se trata de un accionar ecológico y ecosofico, afirma González (1999, p.333) “toda acción humana es acción ecológica, es decir que la acción humana no opera sola, sino en un ecosistema de acciones y, por tanto, no depende sólo del actor que la ejecuta”. Para ello se debe contar con el interés no egoístas de sus ciudadanos; por ello, antropoética del ciudadano responsable socialmente emana un ciudadano que ante todo autoético, que se reevalúa y actúa en un praxis, formación y práctica, que se examina como ser responsable.

En especial las universidades, en el clima cultural del presente, tienen uno de los magnánimos desafíos a los que afrontan las universidades del siglo XXI; es, desde el punto de vista de González y Frarrati (2010, p. 28) “crear la plataforma organizacional que facilite la intermediación del conocimiento. Como se ha determinado a través de esta revisión documental, la importancia de la gestión del conocimiento en el contexto globalizado de las universidades se ha incrementado”.

Por ello, la transdisciplinariedad lleva a la visión de la Educación Universitaria en su formación más allá de una disciplina, de las carreras que no rompen sus propias disciplinas unidisciplinarias, y a cambio unificando los saberes en redes con nodulos

conceptuales; unificando el lenguaje, las teorías y concepciones, métodos y procedimientos; hasta constituir sus propios polos epistemológico, ontológico, axiológico, teleológico y metodológico con una nueva visión de la Educación Universitaria que emerge de la transdisciplinariedad.

Moraes (2010) afirma que debe emerger un conocimiento transdisciplinar desde una racionalidad abierta, dialógica, intuitiva y global, capaz de superar reduccionismos culturales, maniqueísmos, fanatismos, dogmatismos, fundamentalismos y todos los otros “ismos” que emergen de la unilateralidad de las visiones humanas. Existe una convergencia de los saberes soterrados, aquellos que no han pasado por el filo y prueba de las ciencias y los científicos.

Es de hacer notar, que el enriquecimiento de las ciencias, con la cultura, el hábitat popular, es de vital importancia; es de hacer notar, que con la transdisciplinariedad pudiéramos estar en la presencia de nuevos conocimientos desde patrimonios locales. Se trata de herramientas epistemológicas y metodológicas que complejamente abren un abanico de posibilidades de estudio y de nuevas profesiones y carreras acorde al momento del país. Se redimensiona el uso con conciencia y pertinencia de las ciencias; al mismo tiempo que se hace trascender la Educación Universitaria con una visión humana ante los ciudadanos, y viva ante la vida cultural-social y activa de la vida de las ciudades, pueblos en general.

Referencias

- Balza, A. (2016). *Filosofía e investigación educativa desde la transcomplejidad*. En: *Investigación transcompleja. Génesis, avances y prospectivas*. Red de Investigadores de la transcomplejidad REDIT. Universidad Bicentennial de Aragua: Caracas.
- Bonilla, L. (2004). *Historia breve de la Educación en Venezuela*. Caracas: Ediciones Gato Negro.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Cubillán, J. (2001). Complejidad y caminos de imaginación educativa (lecturas de lo posible). *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-13.
- Einstein, A. (1990). *Mis ideas y opiniones*. Barcelona: Editor Antoni Bosch.
- González, M. (1999). Edgar Morín. Complejidad y sujeto humano. Universidad de Valladolid, Tesis inédita de Doctorado. Valladolid: España.
- González, Y., y Frassati, E. (2010). Gestión del conocimiento en el área de investigación de las universidades públicas. Caso LUZ. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 8, 18-31.
- Iglesia, M. (2007). Entrevista a Alex Escamilla, colaborador de rebelión. Ecosofía, la filosofía unidad a la tierra. Recuperado de: <http://revistafusion.com/2007/junio/report165.htm>
- Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Revista Electrónica Sinéctica*, 32, 1-21.
- Molano, A. (2012). La complejidad de la educación ambiental: una mirada desde los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Morín. *Revista de Didáctica Ambiental*, 11, 1-9.
- Moraes, M. (2010). Transdisciplinariedad y educación. *Rizoma*, 6, 1-19.
- Morales, E. Muñoz, I y Hernández, M. (2012). Reforma universitaria en Venezuela: ¿Pertinencia o vinculación social? *La CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15, 119-139.
- Morín, E. (1997). ¿Educando para la paz?, en SÁEZ, J.: *Repensando la educación para la paz*, pp. 125-137. Barcelona.
- Morín, E. (2001). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Buenos Aires: UNESCO- Nueva Visión.
- Morín, E. (2002). Globalización: civilización y barbarie. Diario Clarín.com. [Fecha de consulta: 12 de enero de 2017]. Recuperado de: <http://edant.clarin.com/diario/2003/01/15/o-01615.htm>
- Morín, E. (2005). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2006). *Ética. El método VI*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morín, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid, España: Gedisa.

- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, A.C.
- Pérez, D. (2013). Revisión de las políticas de educación ambiental en Venezuela. *Revista Vinculando Desarrollo Sostenible + Desarrollo Personal*, 1-11.
- Piñero, M. (2017). *Educación ambiental en la formación docente. Concepciones, discursos y praxis*. Colección Luis Beltrán Prieto Figueroa. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Piñero, M. y García T. (2010). Inclusión de la Educación Ambiental en el nivel Universitario de Venezuela. *Palabra y Realidad*, N° 6.
- Ricoeur, P. (1965). *Hermenéutica de los símbolos y reflexión filosófica*. Chile. Universidad de Chile.
- Rodríguez, M. (2011). La ética en la praxis de la tríada: matemática – cotidianidad – y pedagogía integral. *Revista educación y desarrollo social*, 1, 175-184.
- Rodríguez, M. (2012). El papel de la Educación Superior en la producción del conocimiento en el clima cultural del presente. *REIFOP*, 15 (4), 119-125.
- Rodríguez, M. (2013). La Formación Transcompleja del Docente de Matemáticas: Consonancias con la Tríada Matemática-Cotidianidad – y Pedagogía Integral. En Formación Docente: *Un Análisis desde la Práctica*. México: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Rodríguez, M. (2014). La gestión del conocimiento en las instituciones educativas en el clima cultural del presente. *Praxis Educativa ReDIE*, 10, 7-27.
- Rodríguez, M. (2016). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 425-440.
- Rodríguez, M. y Caraballo, M. (2018). Educación – ciudadanía – complejidad en la antropológica del complexus social, *Praxis Educativa ReDIE*, 17, 91-110.
- Romay, A. (2014). Pensamiento complejo y su relación con la innovación. Recuperado de: <http://alfonsoromay.com/2014/06/pensamiento-complejo-innovacion/>
- Santos, B. (1998). *Por una concepción multicultural de los derechos humanos*. México: Universidad nacional Autónoma de México.
- Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*, 28, 59-83.

Santos, B. (2003). *Crítica de la Razón Indolente Contra el Desperdicio de la Experiencia, Volumen I, Para un Nuevo Sentido Común: La Ciencia, El Derecho y La Política En La Transición Paradigmática*. Madrid: Editorial Desclee De Brouwer, S.A.

Schnitman, D. (2010). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. *Plumilla Educativa*, 61-73.

CAPÍTULO 2

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: COMPROMISO EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: COMMITMENT OF PROFESSIONAL TRAINING INSTITUTIONS IN EDUCATION

Dolores Gutiérrez Rico

Universidad Pedagógica de Durango
lolitarico@hotmail.com

María Leticia Moreno Elizalde

Universidad Juárez del Estado de Durango
letymoreno_e@msn.com

Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

Universidad Pedagógica de Durango
netzabv@hotmail.com

Resumen

La Responsabilidad Social Universitaria, es un tema de gran relevancia en la comunidad académica actual, de igual forma es una realidad esencial a la naturaleza y misión que toda institución de educación superior tiene, siendo los espacios donde se toman las decisiones académicas, cognitivas, organizacionales, e identidad. El presente estudio tiene como objetivos: identificar la percepción de los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango con relación a la Responsabilidad Social Universitaria. Establecer las diferencias significativas que existen entre los estudiantes de los diferentes programas educativos de la Universidad Pedagógica de Durango con respecto a tres dimensiones de la Responsabilidad Social: *Campus responsable*, *Formación profesional y ciudadana* y *Participación social*. Así como, identificar las diferencias existentes de acuerdo con el género en los estudiantes de la UPD respecto a la RSU dentro de sus dimensiones *campus responsable*, *formación profesional y ciudadana* y *participación social*. Se realizó mediante un enfoque cuantitativo, bajo un estudio correlacional. Utilizando el método hipotético deductivo. Teniendo como principales resultados, que en general la percepción es aceptable puesto que los estudiantes encuestados manifestaron estar Parcialmente de acuerdo con $\mu=4.03$ y $S= 1.35$ lo que evidencia tendencias estables en las tres dimensiones analizadas. Las percepciones más altas respecto a la RSU se identificaron en los programas de modalidad semiescolarizados que en los de modalidad escolarizada. Por otra parte, no existió una relación significativa entre las tres dimensiones con la variable género.

Palabras claves: Responsabilidad Social, Universidad, Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación.

Abstract

University Social Responsibility is a subject of great relevance in the current academic community; In the same way, it is an essential reality to the nature and mission of each higher education institution, being the spaces where the academic, cognitive, organizational, and identity decisions are made. This study aims to: Identify the perception of students of the Pedagogical University of Durango in relation to University Social Responsibility. Establish the significant differences that exist between the students of the different educational programs of the Pedagogical University of Durango with respect to three dimensions: Responsible Campus, Professional and Citizen Training and Social Participation; as well as to identify the existent differences according to the sociodemographic variable of sex with respect to the dimensions of Responsible campus, Professional and citizen formation and Social Participation. It was carried out through a quantitative approach, under a correlational study. Using the hypothetical deductive method. In general, the main results are that the perception is acceptable since the students stated that they were partially in agreement with $\mu = 4.03$ and $S = 1.35$, which shows stable tendencies in the three dimensions analyzed. The highest perceptions regarding university social responsibility were identified in the semi-face-to-face modality programs. On the other hand, there was no significant relationship between the three dimensions with the sex variable.

Keywords: Social Responsibility, University, Professional Training Institutions in Education.

Introducción

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es una realidad inherente a la naturaleza y misión que toda institución de educación superior tiene, es de acuerdo a Vallaey (2014), la gestión justa y sostenible de los impactos universitarios, a partir de donde se toman las decisiones respecto a lo académico, lo organizacional, la construcción del conocimiento, entre otras cosas, estos elementos son los causales de un compromiso social, en donde todos los actores educativos de una institución están comprometidos.

Caso en México como Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Nuevo León, La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, entre otras. Estas instituciones bajo lineamientos internacionales y analizando los grandes retos a los que se enfrenta la educación superior iniciaron las acciones necesarias para formalizar un área de Responsabilidad Social (RS), como la Universidad Autónoma de Nuevo León, quien en el año 2013 presentó su modelo de responsabilidad social, que tiene como objetivo fortalecer el compromiso de la institución con los intereses generales de la sociedad, a través de estrategias que tienen como fin responder a las necesidades de su entorno de manera responsable, oportuna y efectiva y con un fuerte sentido ético.

De igual forma la Universidad Nacional Autónoma de México, ha estado a la vanguardia de las instituciones de educación superior, en donde a través de fundaciones, así como proyectos internacionales ha pugnado por una colaboración hacia el medio ambiente, la construcción de saberes, orientación a empresas, documentaciones a partir de libros, revistas, etc, que vienen a promover una cultura en las distintas áreas del conocimiento.

Así como estas instituciones, la participación de la Universidad Autónoma de Yucatán, han fomentado la RSU en entidades como la ANUIES; así como el lanzamiento del Observatorio Mexicano de RSU (OMERSU) para la realización de acciones que las lleve a asumir un compromiso ante la sociedad.

Si consideramos como necesidad prioritaria el cambio de nuestra sociedad, sabremos que como instituciones educativas nos enfrentamos a diferentes retos como, un crecimiento acelerado del conocimiento y rápida obsolescencia tecnológica que

impactan el desarrollo de habilidades profesionales. Estamos en una era de globalización en donde cada vez más son necesarias competencias, no para desempeñarse a nivel regional, o estatal, es para una internacionalización del conocimiento. Por otra parte, vivimos situaciones de vulnerabilidad en donde las crisis económicas, pobreza, inequidad y exclusión requiere de forma emergente de nuevos esquemas de competencia y cooperación universitaria, así como en la responsabilidad social frente a los problemas del país.

Lo anterior permite dar cuenta que la educación es un factor primordial para el progreso de las sociedades. Al respecto, el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) se basa «en la visión de un mundo en el que todos tengan la oportunidad de recibir una educación y aprender los valores, comportamientos y modos de vida necesarios para el advenimiento de un futuro sostenible y una transformación positiva de la sociedad» (UNESCO, 2006).

Por ello, la importancia de vivir en una educación en donde la inclusión, la equidad, el respeto a nuestro planeta y las construcciones de sujetos con valores, sucumben a la necesidad de fortalecer las instituciones con adecuadas gestiones que contribuyan a un compromiso adecuado.

En este sentido las instituciones que tienen como objetivo la formación de profesionales de educación no están exentos en darle un sentido social y de compromiso a sus egresados, en este caso, la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), institución formadora de profesionales de la educación, presenta como misión un concepto clave en la vida social de todo sujeto, la cual refiere a la transformación, dando un sentido de identidad valioso, ya que aborda el transformar la práctica dentro de una acción social, emancipatoria, en donde el cambio es inherente a la vida humana. Centra sus propósitos en formar personas con valores, responsabilidad y sobre todo preocupados por un sentido comunitario.

Los programas educativos que se desarrollan desde licenciatura hasta posgrado buscan dentro de sus diferentes competencias el fortalecer habilidades, valores y actitudes en pro para la vida. Sin embargo, es necesario manifestar que una cultura en la responsabilidad no ha sido un objeto de intención, más bien, es lo que dentro de las

curriculas se establece y el estudiante absorbe, sin embargo, no existe un espacio inherente a fortalecer lo que debiera ser.

La UPD dentro de su cobertura ha tratado de llegar a espacios lejanos, como son las comunidades indígenas, para insertar dentro de su matrícula a estudiantes que no tienen la posibilidad de llegar a zonas urbanas para continuar estudios universitarios, siendo la primera en el estado que se interesa por ello, aún de que se ha tratado de tomar una postura de compromiso falta mucho por hacer. El desarrollo de la investigación es otra área que se ha tratado de fortalecer en el sentido de contribuir al estado del conocimiento en áreas de la salud mental, equidad, inclusión, entre otros.

Es entendible que la Responsabilidad Social con visión Universitaria, es un espacio de proyección social, extensión universitaria o servicio social, que entraña una realidad como consecuencia inevitable de la enseñanza-aprendizaje y la investigación y responde al principio universal de hacer el bien y compartirlo con los demás.

Por ello en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, establece:

“...b) constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz... ...e) contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;...”

Enfatizando la importancia que reviste en la educación superior, donde la innovación e incorporación al sentido social es contundente.

Por lo anterior, se manifiesta la importancia que tiene hoy día la formación de cuerpos profesionales con garantía social, ética y de responsabilidad, en donde las instituciones contribuyen a esa formación, y sobre todo estrechan lazos a los mercados laborales en donde todo individuo plasma y desempeña en lo que se ha formado.

Ante este tema de gran interés y sobre todo por la intención de visualizar a la UPD, como una institución preocupada en la temática, surgen las siguientes preguntas que dan origen al presente estudio:

1. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de la UPD con relación a la Responsabilidad Social Universitaria?
2. ¿Qué diferencias significativas existen entre los estudiantes de los diferentes programas educativos de la Universidad Pedagógica de Durango con respecto a la Responsabilidad Social dentro de sus dimensiones *campus responsable, formación profesional y ciudadana y participación social*?
3. ¿Qué diferencias existen de acuerdo con el género en los estudiantes de la UPD respecto a la RSU?

Objetivos de Investigación

1. Identificar la percepción de los estudiantes de la UPD con relación a la Responsabilidad Social Universitaria.
2. Establecer las diferencias significativas que existen entre los estudiantes de los diferentes programas educativos de la Universidad Pedagógica de Durango con respecto a la Responsabilidad Social dentro de sus dimensiones *campus responsable, formación profesional y ciudadana y participación social*.
3. Identificar las diferencias existentes de acuerdo con el género en los estudiantes de la UPD respecto a la RSU dentro de sus dimensiones *campus responsable, formación profesional y ciudadana y participación social*.

Marco Teórico

El desarrollo sostenible se ha definido como el desarrollo capaz de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades, esta idea permea el impacto que hoy día se presenta en una sociedad de constante cambio y evolución. Por tanto, el reto de la educación superior en la actualidad es transformar a las instituciones en espacios para superar las problemáticas sociales emergentes que aquejan a los países, en el siglo XXI, con una

visión crítica de los estudiantes se podrá superar la pobreza, la exclusión, desigualdad y sobre todo la indiferencia hacia nuestro planeta.

Respecto a lo anterior y siguiendo con la idea José Joaquín Brunner, en el seminario que organizó la UNESCO en el año 2000, hace ya 17 años, sostuvo lo siguiente:

“Por de pronto, a partir de los años 80, los gobiernos, los grupos directivos, los intelectuales y los más media- junto a organismos internacionales como la UNESCO, OECD, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo- han empezado a identificar a la educación, como el principal instrumento para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad [...]. Incluso más: se ve a la educación como un (o el) ingrediente principal para reestablecer la cohesión social, evitar la anomia juvenil, prevenir el crimen y la drogadicción, afirmar los valores de la sociedad, etc.”. (Brunner, 2000, p. 4).

Las IES, tienen como compromiso el desarrollar dentro de su contexto un vínculo con la sociedad, en donde se estrechen las relaciones porque ambos pertenecen a momentos de grandes cambios, los organismos internacionales antes mencionados detectan y afirman que la educación es quien puede proveer de herramientas que fortalezcan el sentido humano.

Dentro del mismo tenor, Morin expresa que la educación debe enseñar la condición humana y su situación en el universo “[...] en una toma de conciencia de la condición común a todos los humanos, y de la muy rica y muy necesaria diversidad de individuos, pueblos, culturas, sobre nuestro arraigo como ciudadanos de la Tierra”. (2001 p. 74).

Enseñar la condición humana toma como significado que cada actor educativo, cada sujeto reconozca los principios en los cuales vive, su cultura, familia, contexto, pero sobre todo la responsabilidad que tiene para establecer las relaciones y respeto hacia su propio medio en el que se desarrolla, un ambiente, un ecosistema, un planeta, en sí, un universo que confluye en un sentido armónico.

De igual forma, Morin destaca, la necesidad de enseñar la identidad terrenal y su consecuente ética de la comprensión planetaria, respondiendo así a los fenómenos de la globalización propia del siglo XXI. Conlleva a que las comunidades educativas mediante el fortalecimiento de su currícula, su estilo académico y el detectar lo que necesita la sociedad requieren visualizar los cambios necesarios.

Uno de los grandes filósofos contemporáneos, como lo es Octavi Fullat, refiere que en la sociedad posmoderna, vivimos solo con dos valores que han perdurado, la dignidad del ser humano y la eficacia, el mismo asume que de pronto presenta una visión individualista, donde el sujeto se separa de los demás, Fullat insinúa una propuesta emanada desde la antropología y la axiología: el compromiso. Compromiso fundamental es con la historia de cada uno, que se construye en libertad y en busca de un sentido: “Resultan, entonces, más imperiosos la promesa y el voto; es decir, el compromiso con un cuerpo de doctrina que nos arroje ad ventura”. (Fullat, 2002 p.188).

La persona, atribuye el mismo filósofo, es don, donación a sí mismo y a los demás en el ejercicio concreto del día a día donde define su historia, su biografía. El joven ciudadano vive una etapa social en donde ver por sí mismo es lo “normal”, y el ver por el otro no es algo de trascendencia.

Esto conlleva a que las instituciones se encuentran comprometidas a los grandes retos de transformar una sociedad que requiere cambios en situaciones positivas, que permitan tener un carácter de innovación, de colaboración y de un sentido responsable, que el dolor del otro sea mi dolor, que el ver un planeta dañado sea mi dolor para poder colaborar y ayudar a sanar todo aquello que nos daña. No importa la formación académica de aquel egresado, importa el sentido de transformación que como ciudadano realizará, no importa la institución, porque simplemente es un espacio de discusión y de toma de herramientas sustentables para la vida.

Por ello las instituciones que forman profesionales de la educación, tienen un mayor compromiso, ya que están formando a aquellos ciudadanos que el día de mañana tendrá a su cargo la formación de niños, adolescentes, jóvenes que serán los que van a trascender en un contexto coartado por la avaricia del daño.

Es menester reflexionar que los adultos que se encuentran renuentes a un cambio de fondo, y más si están dentro de las instituciones como académicos, no van a transformar, sus discursos serán el “no me corresponde”, “por qué voy a cambiar mis paradigmas”, “mi catedra es ley”, en fin discursos no afines a las necesidades actuales, son los jóvenes quienes requieren tomar las herramientas para cambiar lo que está a su alrededor, son muchos los retos que se enfrentan, pero son los jóvenes estudiantes quienes darán paso a una verdadera inclusión, a un real respeto a los demás, a formarse en el ser, el saber, el comprender, el cuidar y entender las necesidades de los demás.

La contribución de las Universidades Pedagógicas para fomentar un liderazgo social, va más allá de transformar con buenas prácticas pedagógicas la visión del mundo; para ello es necesario trabajar mediante la investigación y la gestión del conocimiento en estrategias, herramientas y políticas que sienten las bases para un cambio social de fondo, que ayude a formar ciudadanos con amplia responsabilidad social.

Actualmente más de 500 instituciones educativas son parte del Pacto Mundial, las cuales llevan a cabo prácticas de responsabilidad social y rinden cuentas a través de indicadores previamente establecidos por la ONU que son plasmados en un informe público anual, lo cual permite realizar un benchmarking para mejorar y unificar los criterios a nivel internacional.

Por su parte François Vallaey, presidente de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA), y asesor del Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria (OMERSU); se ha convertido en un personaje comprometido en el trabajo de la responsabilidad social universitaria; convencido de que este tema permite dar un rostro diferente tanto dentro como fuera de la institución, ejemplo de ello es el proyecto “Universidad: construye país” que se está trabajando en Chile, país latinoamericano que promueve este tema en 13 universidades, con el propósito de propagar el concepto y la práctica en esta área.

Los cuatro ámbitos que plantea Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasía, P. (2009), tienden a la mejora continua de la universidad con el propósito de aportar permanentemente a la evaluación, actuación y aprendizaje institucional, que se establece a partir de:

- **Ámbito organizacional:** es la actividad de la institución en torno a un proyecto universitario, con una estructura que lo desarrolla y unas políticas concretas que lo promueven.
- **Ámbito educativo:** la institución se encarga de la formación de sus estudiantes, con una vocación profesionalizante y cívica.
- **Ámbito del conocimiento:** la institución investiga, produce saber y lo transmite.
- **Ámbito social:** la institución forma parte de la sociedad e interactúa con otros agentes, colectivos y comunidades, tanto a nivel local como global.

Según Vallaeys et al. (2009), la responsabilidad social universitaria requiere considerar los impactos que la institución genera en su entorno; agrupados en cuatro ámbitos: organizacional, educativa, cognitiva y social, que deben desarrollarse de manera normativa en las instituciones de educación superior.

Para ello este autor los define en cuatro ejes programáticos:

Campus responsable: gestión socialmente responsable de la organización misma, del clima laboral, la gestión de recursos humanos, los procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente.

Formación ciudadana y profesional responsable: gestión socialmente responsable de la formación académica y pedagógica, tanto en sus temáticas, organización curricular como en sus metodologías y propuestas didácticas. Aquí, la idea es que la formación profesional y humanística se oriente realmente hacia un perfil del egresado que haya logrado e incorporado competencias ciudadanas de Responsabilidad Social para el desarrollo sostenible de su sociedad.

Gestión social del conocimiento: gestión socialmente responsable de la producción y difusión del saber, la Investigación, y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula.

Comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo: gestión socialmente responsable de la participación social de la Universidad en el Desarrollo Humano Sostenible de la comunidad. (Vallaeys et al. 2009, pp. 19-21).

La era actual plantea profesionales de la educación con un carácter global, en donde el interés por los planteamientos que refiere la Agenda 2030, sean parteaguas de cambios en los futuros profesionales que transforme la realidad actual y que establezca un cambio de habitus que para Bourdieu (1997), es esencial en los esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social.

En el 2015, la ONU plantea 17 objetivos trascendentales para el beneficio social de las personas: reducción de la pobreza; hambre cero; la salud y el bienestar; educación de calidad; igualdad de género; agua limpia y saneamiento; energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; reducción de las desigualdades; ciudades y comunidades sostenibles; producción y consumo responsable; acciones por el clima; vida submarina; vida de ecosistemas terrestres; paz, justicia e instituciones sólida y alianzas para lograr objetivos (Naciones Unidas, 2015) con la finalidad de que los países puedan enmarcar acciones para combatir estas situaciones que mantienen al mundo en declive.

Las Universidades Pedagógicas no deben estar exentas de estas problemáticas sociales que se establecen en la agenda 2030, al contrario, debería trabajar con su comunidad educativa estos objetivos que son elementales para un buen desarrollo social que trasciende más allá de las aulas.

Por ello la incorporación de nuevos programas educativos en donde se fortalezcan las competencias sociales que se requieren, así como el desarrollo de una relación positiva entre los actores que la conforman darán la pauta para un cambio. Los investigadores consolidados y aquellos que están en formación son quienes podrán sentar las bases para construir saberes acordes a las explicaciones que hoy día se requieren.

Por ello, Martí y Martí (2010) indican que el estudio de la RSU, ha sido evaluado desde diversos puntos de vista, como el conocimiento económico, filosófico y psicológico, en donde las instituciones confieren un espacio para obtener instrumentos viables de modificación positiva en la sociedad.

Esto permite dar claridad que los jóvenes, quienes se encuentran dentro de las discusiones y esperanza que realiza la Agenda 2030 podrán con sus conocimientos, actitudes y valores lograr lo que se ha planteado.

Metodología

La investigación realizada, se afilia al enfoque cuantitativo puesto que para alcanzar los objetivos fue necesario realizar una serie de mediciones en las percepciones de las personas en estudio (estudiantes de distintos programas de licenciatura, maestría y doctorado de la UPD).

El alcance del presente trabajo es correlacional, retomando las categorías de clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (2010) pues además de describir el fenómeno de la Responsabilidad Social Universitaria en la muestra seleccionada, como estudio comparativo es necesario establecer relaciones inferenciales tomando como referencia las variables sociodemográficas.

Es pertinente rescatar que se trabajó mediante un diseño no experimental, transeccional al no considerarse de acuerdo con el objeto de estudio, la manipulación de variables ni la variación de los datos en el tiempo (Cambell & Stanley, 1995).

Los instrumentos utilizados son encuestas tomadas de Vallaeys et al. (2009), validados en su creación por grupo de expertos y en su aplicación en diferentes universidades latinoamericanas y se presentó en una versión autoadministrada con 40 ítems de los cuales los primeros dos toman en cuenta algunas variables sociodemográficas mientras el resto, toman como referencia el constructo teórico dividido en tres dimensiones a partir de un escalamiento tipo Likert de seis criterios que van desde Totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo.

Los participantes en el estudio fueron seleccionados mediante un procedimiento aleatorio por conglomerados, tomando como universo 1280 alumnos de la Universidad Pedagógica de Durango, especificando que la selección se realizó con estudiantes de 5º y 7º semestre de licenciatura, 2º semestre de maestría y doctorado. Resultando una muestra de 355 estudiantes (94 hombres y 261 mujeres), con un margen de error del 4%,

heterogeneidad del 50% y un nivel de confianza del 97%, de los cuales 196 pertenecieron a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, 44 a la Licenciatura en Intervención Educativa, 71 a la Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, 20 a la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, 17 a la Maestría en Educación Básica y 7 al Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje.

Análisis de Resultados

El análisis de los resultados se realizó en estricto apego a las preguntas y objetivos de investigación anteriormente planteados, en los que fue necesario establecer con precisión las hipótesis estadísticas de contraste, la regla de decisión, el resultado, la interpretación y la discusión del mismo, utilizando para realizar las fases mencionadas, el paquete estadístico SPSS versión 23.

Cabe mencionar que en atención a los objetivos que precisaron el análisis de datos al tomar como referencia la estadística inferencial, se procedió a utilizar los estadígrafos paramétricos una vez que se cumplieron ciertas condiciones.

En un primer momento se determinó la distribución de los datos mediante la prueba Kolmogorov Smirnov (KS) que reportó en todos los valores significaciones $< \alpha$.05 (Distribución no normal).

No obstante, se valoró a su vez una N muestral > 355 casos, y significaciones $> .05$ en la prueba de Levene, lo que evidencia homocedasticidad o igualdad de varianzas. Por lo anterior, se tomó la decisión de reportar en el presente informe los resultados de las “medidas paramétricas” al corroborar en su doble ejercicio (paramétrico y no paramétrico) la consistencia y robustez de las mismas una vez que se encontraron valores altamente similares. De igual manera, para tomar la mencionada decisión se antepuso a su vez que, en la revisión de la literatura en este tipo de estudios, las comunidades científicas se inclinan por el uso de estadígrafos de distribución normal.

Es pertinente valorar previo a la valoración de los datos, que la confiabilidad reportada en la presente investigación evidenció un coeficiente de .962 en 40 elementos que representaron el instrumento utilizado, lo que a decir de George y Mallery (2003) es

excelente en los procesos investigativos que utilizan como procedimiento este modelo de confianza.

Tomando como referencia el cuestionamiento ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de la UPD con relación a la RSU?, se puede argumentar que en general es aceptable puesto que los estudiantes encuestados manifestaron estar Parcialmente de acuerdo con $\mu=4.03$ y $S= 1.35$ lo que evidencia tendencias estables en las tres dimensiones analizadas. La orientación hacia las líneas de investigación, pero sobre todo en lo referente a licenciatura, con la incorporación de un nuevo programa como lo es la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se tomaron los criterios actuales para el diseño, centrando asignaturas con conciencia social, como lo es derechos humanos, cultura para el medio ambiente, equidad y género, inclusión, etc, lo que permite una percepción diferente.

De acuerdo al estudio de Díaz y Facal (2011), refieren que un 56%, la RSU en su contexto de estudio es un tema conocido, esto muestra que en relación a la presente investigación existe entre los jóvenes un acercamiento a este tema de actualidad.

Los resultados generales se pueden contrastar en la Tabla 1. Estadística descriptiva a partir de la cual pueden hacerse múltiples comparaciones.

Tabla 1.
Estadística descriptiva

Ítem	Media	Desv. típ.
En la universidad las relaciones interpersonales son en general de respeto y cordialidad.	4.61	1.079
Percibo que hay un buen clima laboral entre los trabajadores de la universidad.	4.23	1.209
Entre profesores y estudiantes hay un trato de respeto y colaboración.	4.75	1.110
No percibo discriminación por género, raza, nivel socioeconómico u orientación política o sexual.	4.77	1.363
Hay equidad de género en el acceso a los puestos directivos.	4.32	1.375
Me siento escuchado como ciudadano, puedo participar en la vida institucional.	4.08	1.381
La universidad está organizada para recibir a estudiantes con necesidades especiales.	3.47	1.546
La universidad toma medidas para la protección del medio ambiente en el campus.	3.60	1.371
He adquirido hábitos ecológicos desde que estoy en la universidad.	3.63	1.500
Percibo que el personal de la universidad recibe una capacitación y directivas para el cuidado del medio ambiente en el campus.	3.39	1.423
Los procesos para elegir a las autoridades son transparentes y democráticos.	3.47	1.517
Las autoridades toman las grandes decisiones en forma democrática y consensuada.	3.59	1.402

Percibo coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus.	3.83	1.340
Los estudiantes se preocupan y participan activamente en la vida universitaria.	4.00	1.329
Los estudiantes tienen una participación adecuada en las instancias de gobierno.	3.65	1.382
En la universidad reina la libertad de expresión y participación para todo el personal docente, no docente y estudiantes.	3.90	1.465
Se me informa de modo transparente acerca de todo lo que me concierne y afecta en la universidad.	3.35	1.539
Los mensajes publicitarios que difunde la universidad son elaborados con criterios éticos y de responsabilidad social.	4.24	1.232
La universidad nos invita a mantener buenas relaciones con las demás universidades con las cuales compite.	3.88	1.467
La universidad busca utilizar sus campañas de marketing para promover valores y temas de responsabilidad social.	3.79	1.373
La universidad me brinda una formación ética y ciudadana que me ayuda a ser una persona socialmente responsable.	4.69	1.120
Mi formación es realmente integral, humana y profesional, y no sólo especializada.	4.76	1.064
La universidad me motiva para ponerme en el lugar de otros y reaccionar contra las injusticias sociales y económicas presentes en mi contexto social.	4.52	1.256
Mi formación me permite ser un ciudadano activo en defensa del medio ambiente e informado acerca de los riesgos y alternativas ecológicas al desarrollo actual.	4.39	1.189
Los diversos cursos que llevo en mi formación están actualizados y responden a necesidades sociales de mi entorno.	4.57	1.136
Dentro de mi formación he tenido la oportunidad de relacionarme cara a cara con la pobreza.	4.15	1.539
Dentro de mis cursos he tenido la oportunidad de participar en proyectos sociales fuera de la universidad.	3.81	1.667
Mis profesores vinculan sus enseñanzas con los problemas sociales y ambientales de la actualidad.	4.53	1.201
Dentro de mi formación tengo la posibilidad de conocer a especialistas en temas de desarrollo social y ambiental.	4.03	1.447
Dentro de mis cursos he tenido la oportunidad de hacer investigación aplicada a la solución de problemas sociales y/o ambientales.	4.38	1.394
La universidad me brinda una formación ética y ciudadana que me ayuda a ser una persona socialmente responsable.	4.20	1.379
Mi formación es realmente integral, humana y profesional, y no sólo especializada.	3.69	1.334
La universidad me motiva para ponerme en el lugar de otros y reaccionar contra las injusticias sociales y económicas presentes en mi contexto social.	3.95	1.290
Mi formación me permite ser un ciudadano activo en defensa del medio ambiente e informado acerca de los riesgos y alternativas ecológicas al desarrollo actual.	3.69	1.416
Los diversos cursos que llevo en mi formación están actualizados y responden a necesidades sociales de mi entorno.	3.92	1.422
Dentro de mi formación he tenido la oportunidad de relacionarme cara a cara con la pobreza.	3.76	1.385
Dentro de mis cursos he tenido la oportunidad de participar en proyectos sociales fuera de la universidad.	3.74	1.310
Mis profesores vinculan sus enseñanzas con los problemas sociales y ambientales de la actualidad.	3.43	1.512
Dentro de mi formación tengo la posibilidad de conocer a especialistas en temas de desarrollo social y ambiental.	3.88	1.345
Dentro de mis cursos he tenido la oportunidad de hacer investigación aplicada a la solución de problemas sociales y/o ambientales.	4.41	1.348
MEDIA GENERAL Y DESVIACIÓN TIPICA GENERAL	4.03	1.35

Fuente: Elaboración propia

En general, los estudiantes perciben debilidades en la capacitación y atención de los docentes en temas ecológicos.

Con todo, los valores más altos que a su vez también causan inquietud y necesidad de tomarse en cuenta para las decisiones de mejora, se encontraron en los siguientes ítems:

- Entre profesores y estudiantes hay un trato de respeto y colaboración con una $\mu= 4.75$ y una $S= 1.110$.
- No percibo discriminación por género, raza, nivel socioeconómico u orientación política o sexual con una $\mu= 4.77$ y una $S= 1.363$.
- Mi formación es realmente integral, humana y profesional, y no sólo especializada con una $\mu= 4.76$ y una $S= 1.064$.

La tendencia apreciada refleja un ambiente de humano, incluyente y de respeto en la Universidad, situación que “a todas luces” puede verse como una fortaleza.

Por otra parte, y en atención a la pregunta ¿Qué diferencias significativas existen entre los estudiantes de los diferentes programas educativos de la UPD con respecto a la RSU dentro de sus dimensiones Campus Responsable, Formación Profesional y Ciudadana, y Participación Social?, se procedió a analizar las diferencias una vez que la H_0 planteó la inexistencia de diferencias, mientras la H_1 planteó la existencia de las mismas. Una vez calculados los valores mediante el estadígrafo ANOVA, se encontró una significación bilateral de .000 y un valor F. de 7.046, lo que refleja la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los programas educativos y la RSU (Calculado a partir la media general en las tres dimensiones).

Tomando como referencia estos valores, se procedió a analizar mediante la prueba *Post Hoc* HSD de Tukey el seguimiento de las disconformidades, encontrando significaciones $< \alpha .05$ entre la LCE ($\mu= 3.84$ y $S= .840$) y LEPEPMI ($\mu=4.34$ y $S= .824$) (sig. bilateral = .000) y MECPE ($\mu= 3.8125$ y $S= .69998$) con el DCA ($\mu= 5.0679$ y $S=$

.95030), (sig. bilateral = .008); los resultados de contraste, se pueden apreciar en la Figura 1. Diferencia de medias por programa.

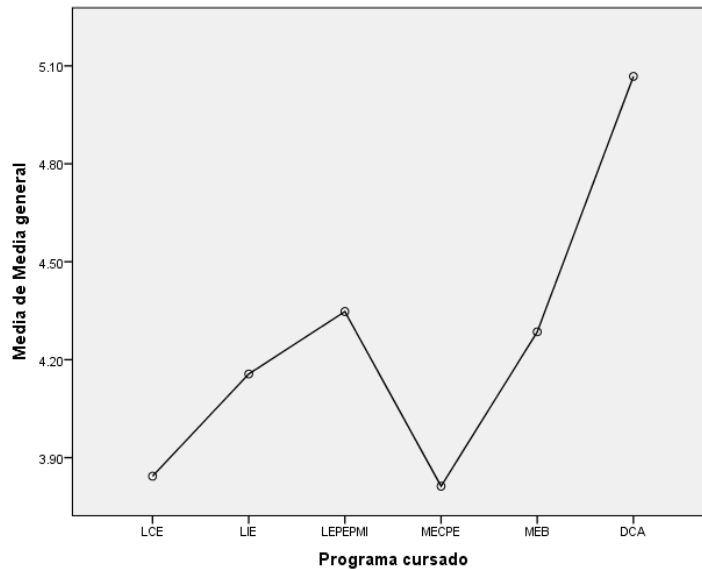


Figura 1. Diferencia de medias por programa.

Las diferencias, marcan una tendencia entre los programas educativos que perciben la mecánica de trabajo regular de la Universidad (escolarizados como la LCE y la MECPE) y los que valoran el trabajo en modalidades semi escolarizadas (como la LEPEPMI y el DCA). Los valores suelen puntuar más alto en éstos últimos. Por consiguiente, las diferencias significativas entre los programas educativos suscitan nuevos planteamientos y retos exigentes para la mejora de la eficacia y de la eficiencia de las dinámicas de gestión universitaria, desde la óptica y la perspectiva del compromiso social; coincidiendo con lo expuesto por García, Ramos, Gómez y Ramos (2016) quienes señalan la necesidad de formar académica y gerencialmente a los grupos de interés internos, considerando aspectos laborales, ambientales, junto con la comunicación elaborada con criterios éticos, así como la necesaria transparencia y democracia.

Para conocer con mayor precisión las diferencias entre los programas educativos de la UPD, se procedió a realizar un análisis de contraste por dimensión. La primera

analizada fue Campus Responsable, en la cual se encontró una significación de .000, lo que refleja la existencia de diferencias significativas. Resultados coincidentes con los encontrados por Moreno y Gutiérrez (2017), quienes demuestran que los estudiantes de las carreras de contador público, licenciado en administración y licenciado en economía muestran diferencias con una significación de .000, .000, .009, .001 respectivamente en la dimensión Campus Responsable con respecto a los siguientes temas de RSU: desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales; Medio ambiente (campus sostenible); Transparencia y democracia (buen gobierno); y Comunicación y marketing responsables.

Las medias que puntuó cada programa (LCE, 3.71; LIE, 4.04; LEPEPMI, 4.33; MECPE, 3.66; MEB 4.38; DCA, 4.81) evidencian que nuevamente el DCA manifiesta estar en lo general de acuerdo con el perfil Responsable de la Universidad, mientras la media más baja está en la MECPE quienes presentan valores similares a la LCE. Resultados compatibles con los encontrados por Moreno y Gutiérrez (2017) donde los estudiantes de las 3 carreras de contador público, licenciado en administración y licenciado en economía resaltan los indicadores: Articulación entre profesionalización y voluntariado solidario; Aprendizaje Profesional basado en proyectos sociales; e Integración de actores sociales externos en el diseño de las mallas curriculares con medias bajas de 3.66, 3.66, y 3.74 respectivamente en la dimensión Formación Profesional y Ciudadana.

Respecto a las Diferencias con la dimensión Campus Formación Profesional y Ciudadana, también se obtuvo una significación de .000 y un valor F de 5.109, lo que evidencia la existencia de diferencia de medias. Una vez ejecutado el *Post Hoc* HSD de Tukey, se pudo precisar que las diferencias significativas, nuevamente estuvieron entre la LCE y LEPEPMI (sig.= .011) por una parte y la MECPE con el DCA (sig. Bilateral = .006). Estos resultados coinciden con las respuestas obtenidas por Baca (2015), quien encontró que un gran porcentaje de los *stakeholders* internos (entre 41.3 y 45.6%) afirman que la universidad no realiza o no conocen que realiza “Relaciones con actores sociales” y a la “Accesibilidad social de la universidad. En sentido, el autor subraya que la universidad no se cuenta con proyectos interdisciplinarios orientados a la solución de problemas de desarrollo local, (y ello es porque no se tienen proyectos que articulan

unidades de la universidad e instituciones externas), no se cuenta con programas de extensión educativa o de enseñanza de libre acceso para públicos con pocos recursos económicos o público en general.

A su vez, la dimensión Participación Social manifestó nuevamente diferencia de medias entre programas, en una tendencia similar a la anteriormente expuesta. La HSD de Tukey mostró diferencias entre LCE Y DCA (.005), MECPE y DCA (.048). Cabe mencionar que, en esta dimensión a diferencia de las anteriores, LEPEMI no presenta diferencias con ningún otro programa. Lo anterior reporta menor impacto de las actividades de RSU con respecto al desarrollo de convenios, redes o comités de trabajo donde los estudiantes trabajen activamente en actividades, proyectos o programas con enfoque de desarrollo social; además de no contar con proyectos interdisciplinarios orientados a la solución de problemas de desarrollo local, coincidiendo de alguna forma con Baca (2015), quien indicó valores críticos de los indicadores dentro de la dimensión de Extensión de RSU; tales como, falta de proyectos que articulan unidades de la universidad e instituciones externas para participar activamente en la discusión de problemas comunitarios con agentes clave, así como programas de extensión educativa o de enseñanza de libre acceso para públicos con pocos recursos económicos o público en general.

Al respecto de la pregunta ¿Qué diferencias existen de acuerdo con el género en los estudiantes de la UPD respecto a la RSU? Se pudo contrastar mediante la prueba T de Students para muestras independientes la H0 que planteó la inexistencia de diferencias; mientras la H1, la existencia de las mismas, resultando una significación bilateral de .067 con 353 gl., lo que refleja que las puntuaciones de los hombres ($\mu= 4.16$) y las mujeres ($\mu= 3.97$) no representan diferencias considerables. Al respecto, Moreno y Gutiérrez (2017) argumentan que entre la variable sociodemográfica Género y las 3 dimensiones de RSU: Campus responsable, Formación Profesional y Ciudadana, y Participación Social no existe una relación estadísticamente significativa, por lo que se puede deducir que el ser estudiante hombre o mujer no afecta que se realice o no, la responsabilidad social en el campus. Resultando significaciones bilaterales de .843, .521, y .377 dentro de los siguientes indicadores. Integración de la formación académica con la proyección social; Lucha contra el asistencialismo y paternalismo en el servicio

universitario a la comunidad; y Participación activa en la agenda local y nacional de desarrollo.

Conclusiones

La responsabilidad social es un tema que se encuentra implicado en la sociedad actual, por ello las instituciones formadoras de profesionales de la educación no están exentas en tomar las acciones necesarias para establecer cambios con los diversos actores educativos.

Por ello la Universidad Pedagógica, requiere reflexionar sobre un nuevo sentido social, atender las requisiciones de la educación moderna, para despertar en una realidad distinta que abra la puerta hacia un hábitat de cambio, que busque dar sentido a los problemas sociales que aquejan a la sociedad y pasar de ser una población estéril, a una población activa con responsabilidad social.

Es pertinente rescatar que la confiabilidad de la presente investigación es muy buena al obtener un coeficiente en alfa de Cronbach de .962. Así mismo, con respecto al alcance de los objetivos planteados en esta investigación, se pueden realizar los siguientes comentarios:

En el objetivo Identificar la percepción de los estudiantes de la UPD con relación a la Responsabilidad Social Universitaria; se encontró que en general la percepción es aceptable puesto que los estudiantes encuestados manifestaron estar Parcialmente de acuerdo con $\mu=4.03$ y $S= 1.35$ lo que evidencia tendencias estables en las tres dimensiones analizadas. Este dato refleja responsabilidad, fomento a la formación profesional y ciudadana y una aceptable participación social desde las actividades y procedimientos realizados en la UPD.

Por otra parte, procurando atender el objetivo que tuvo a bien establecer las diferencias significativas que existen entre los estudiantes de los diferentes programas educativos de la Universidad Pedagógica de Durango con respecto a la Responsabilidad Social dentro de sus dimensiones, se encontraron diferencias significativas en todos los programas. Las principales diferencias encontradas entre los programas ofertados por la UPD de acuerdo con el estadístico ANOVA y los *Post Hoc* HSD de Tukey, se encuentran con gran similitud en todas las dimensiones, puesto que los programas que representan

diferencias de medias significativas son con mayor frecuencia la LCE ($\mu= 3.84$) y la LEPEPMI ($\mu=4.34$), por otra parte la MECPE ($\mu= 3.8125$) y el DCA ($\mu= 5.0679$), (sig. bilateral = .008). Con este dato, valoramos percepciones más altas respecto a la RSU en los programas semiescolarizados que en los escolarizados.

Para atender el objetivo: Identificar las diferencias existentes de acuerdo con el género en los estudiantes de la UPD respecto a la RSU dentro de sus dimensiones campus responsable, formación profesional y ciudadana y participación social; se encontró una fuerte coincidencia con la teoría relacionada con la variable principal de este estudio, al no encontrar, en ninguno de los casos analizados, diferencias significativas (Sig. bilateral = .067) dependiendo del género con respecto a la RSU, con lo que puede interpretarse que el género sigue siendo irrelevante para determinar posturas de responsabilidad social.

Por último, se cree pertinente establecer estas conclusiones como indicativas más no concluyentes, al considerarse la posibilidad de realizar más estudios al respecto para legitimar con acumulación de evidencia empírica los hallazgos encontrados en el presente trabajo.

Referencias

- Baca, H. Z. (2015). *La Responsabilidad Social Universitaria: Propuesta Conceptual y Medición en el Ámbito de una Universidad Privada en Lima-Perú* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad Líquida*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: S. XXI
- Brunner, J.J. (2000) "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias". Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. UNESCO. Santiago.
- Cambell, T. y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Díaz, M. M. & Facal, S. S. (2011) *Percepciones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales sobre la Responsabilidad Social Universitaria*

- (Montevideo-Uruguay). *Revista Investigación & Desarrollo*. 19 (Sin mes).
Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26820753005>>
- Fullat, O (2002) *El siglo postmoderno (1900 – 2001)*. Barcelona: Editorial Crítica.
- García, J., Ramos, C., Gómez, J. D., Ramos, B. J. (2016). Necesidad de nuevos marcos organizativos universitarios desde la responsabilidad social universitaria. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, No. 80.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4). Boston: Allyn & Bac
- Hernández, S. R; Fernández, C. C y Baptista, L. P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Martí, J. J. & Martí, M. (2010). La Responsabilidad Social universitaria: una universidad empática? *Revista Nou Dise*, 362 (4).
- Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. 1999.
- Moreno, M.L. y Gutiérrez, D. (2017). *Responsabilidad Social Universitaria en una Escuela de Negocios*. México: UJED.
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V (12), 105-117.
- UNESCO. “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” (1998). Dentro de la conferencia mundial sobre la educación superior. En http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

CAPÍTULO 3

APRENDIZAJE TRASCENDENTAL: UNA PROPUESTA DE MODELO DE APRENDIZAJE COMO REFUERZO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

TRANSCENDENTAL LEARNING: A MODEL LEARNING PROPOSAL AS A REINFORCEMENT OF UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY

Jorge Urdapilleta Carrasco
Académico Independiente
jurdapilleta@ecosur.edu.mx

Resumen

Se expone una propuesta de un modelo de aprendizaje trascendental, con el cual se espera contribuir al reforzamiento de la función social de las Instituciones de Educación Superior -tanto públicas como privadas. Se hace una revisión sobre la importancia de las virtudes como base del florecimiento social, todo lo cual concuerda con la Responsabilidad Social Universitaria. A partir de reconocer cómo las instituciones educativas han contribuido a la reproducción social de condiciones de clase y el status quo, y cómo han sido los modelos de aprendizaje convencional, se retoman elementos del constructivismo para elaborar una nueva propuesta de aprendizaje, cimentado en el ejercicio de la deliberación colectiva, para definir los fines y sentido del proceso educativo. Se plantean posiciones para los docentes, de acompañamiento, facilitación y mediación; y se proponen secuencias para fortalecer el ejercicio de la conciencia social dentro del proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria, Modelos de Aprendizaje, Instituciones de Educación Superior, Constructivismo.

Abstract

A proposal of a transcendental learning model is exposed, with the aim of contributing to the reinforcement of the social function of Higher Education Institutions -both public and private. A review is made on the importance of virtues, as a basis for social flourishing; all this agrees with the University Social Responsibility. From, to recognize how educational institutions have contributed to the social reproduction of class conditions, and the status quo; as well as how conventional learning models have been developed. Elements of constructivism are analyzed to develop a new learning proposal, based on the exercise of collective deliberation, to define the aims and meaning of the educational process. Positions are created for the teachers of

accompaniment, facilitation and mediation; and sequences are proposed to strengthen the exercise of social awareness within the learning process.

Key words: University Social Responsibility, Learning Models, Higher Education Institutions, Constructivism.

Introducción

A lo largo de los últimos 15 años se ha llegado a un consenso cada vez mayor en torno a que la degradación ambiental y el incremento de la desigualdad social son los principales retos para las generaciones actuales y venideras. Como una manera de hacer frente a ello, se han impulsado diferentes acuerdos a nivel internacional, siendo uno de los más recientes los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

A nuestro parecer, para que tengan efecto las políticas que de tales objetivos se desprendan, se debe tener una base local de amplio alcance. Tal sería el caso de aquellas Instituciones de Educación Superior (IES) que han optado por comprometerse con la implementación e impulso de prácticas y valores afines a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). La RSU parte de reconocer que la esencia de las universidades está relacionada con el cumplimiento de su función social mediante la realización de actividades que consideren las dimensiones humanas, socioeconómicas, y ambientales.

Con el presente documento buscamos contribuir a que se favorezca el que tales valores y virtudes sean interiorizados, adecuados y movilizados por las nuevas generaciones, en aras de un bien común. Para lograrlo, consideramos que se requieren nuevos modelos de aprendizaje que propicien cada vez más un pensamiento complejo, incluyente y consciente de las múltiples relaciones de interdependencia, no sólo a nivel social, sino a escala biosférica (Morin, Ciurana y Motta, 2003). Ello incluye superar la concepción instrumental -y que pretende ser omniabarcante- de las universidades (MacIntyre, 2017), en las que históricamente se han dado procesos de instrucción técnica o formulación teórica, desde los cuales se tiende a establecer qué tipo de conocimiento

es válido, parcelarlo, y darle la orientación que convenga a los intereses de la hegemonía académica (MacIntyre, 2006).

Uno de los focos de análisis debe ser el tipo de orientación teleológica que aportan estas instituciones a la sociedad. Este tipo de orientación se refiere al sentido o fines profundos que tienen las acciones. Sobre ello, nos hemos de preguntar: ¿cuál es esa visión de mundo que se pretende alcanzar mediante la formación de las nuevas generaciones? ¿Qué tipo de objetivos se persigue con la difusión/generación de conocimientos? ¿En qué medida esos fines están orientados al cultivo de las virtudes y el florecimiento social?

Para responderlas, en primer lugar, presentamos las ideas generales de Alasdair MacIntyre (1987, 2001, 2017) respecto a las virtudes y su importancia para la sociedad. Posteriormente, hacemos una revisión sucinta sobre el papel de las IES dentro de la reproducción social, incluyendo las principales críticas que se le han hecho a los modelos de aprendizaje tradicional. A partir de ello, presentamos los elementos generales de un modelo de aprendizaje que prioriza la búsqueda de la trascendencia y la procuración del florecimiento social a través del cultivo de la virtud.

Dicho modelo está en gran medida inspirado en los planteamientos de Dewey (2004) respecto a la importancia de aprender-haciendo, y se posiciona dentro del enfoque constructivista (Serrano y Pons, 2011), teniendo como premisa central el que la formación ética y ciudadana no puede ser delegada de manera exclusiva a las instituciones educativas -como ahora suele promocionarse en cuanto a la “formación en valores que se ofrece- sino que debe ser una labor conjunta en la que participen diferentes sectores de la comunidad, desde padres-madres, docentes hasta otros sujetos clave.

Como preguntas detonadoras tenemos las siguientes: ¿cómo debe ser el diseño del aprendizaje a fin de adaptarse al perfil de las nuevas generaciones? ¿Cómo se puede propiciar el aprendizaje significativo a fin de contribuir con el sentido de vida de las y los estudiantes? ¿qué características debe tener un modelo de aprendizaje que contribuya al cumplimiento de la función social de las universidades? ¿de qué manera se puede llevar el aprendizaje más allá del aula y ser asumido como un proceso de construcción social donde participe tanto la familia como otros actores sociales?

Si bien reconocemos que la extensión del presente texto no es el suficiente como para responder a cabalidad a todas y cada una de estas preguntas, esperamos aportar elementos que contribuyan a la resolución de las mismas.

Desarrollo

La Propuesta de MacIntyre sobre la Virtud y el Florecimiento Social

Uno de los trabajos más importantes de filosofía del siglo XX fue realizado por Alasdair MacIntyre, quien se centró de manera especial en el estudio de la virtud y el florecimiento social. Para dicho autor, una virtud es “una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos más capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas, y cuya carencia impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes” (MacIntyre, 1987:237).

Los tipos de bienes, MacIntyre (1987:230-240) los divide en bienes éticos internos y bienes externos. Los primeros son aquéllos que nos llevan a la excelencia, y se caracterizan porque normalmente su logro representa un bien para toda la comunidad; y no son únicamente un medio para alcanzar algún propósito, sino que son parcialmente constitutivos del bien. Su procuración define a lo que él llama el “buen ser humano”: “es aquél que se beneficia a sí mismo y beneficia a otros, tanto qua ser humano como también qua responsable ejemplar de roles o funciones específicas dentro del contexto de prácticas específicas” (MacIntyre, 2001:83). Los bienes externos son “propiedad y posesión de un individuo” (MacIntyre, 1987:237); se miden por su valor de uso, y tienden a ser objeto de una competencia en la que siempre hay perdedores y ganadores. Además, siempre aluden a la eficacia y no requieren de una relación con los fines de la actividad.

Esta distinción no va encaminada a establecer que los bienes externos no sean convenientes, sino más bien a realzar la importancia y carácter fundamental de los bienes éticos internos. Para establecer la diferenciación MacIntyre (1987) denomina “prácticas” a aquellas actividades que sí tienen dicho reconocimiento.

cualquier forma coherente y completa de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma, mientras se

intentan lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la defiende parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente (MacIntyre, 1987:233).

Para mantener dichas prácticas y alcanzar los bienes internos, las personas nos debemos apoyar en el ejercicio de las virtudes, ya que éstas nos sostendrán en la búsqueda de lo bueno, y nos ayudarán a vencer los diferentes riesgos, peligros, tentaciones y distracciones que encontremos en el camino. Esa búsqueda es algo más que un simple deber moral proveniente de alguna norma externa que un individuo debe cumplir, a fin de evitar alguna sanción o situación desfavorable a nivel personal. Al contrario, ese bien es un fin del cual el individuo está convencido, y por ello actúa en pos del mismo (MacIntyre, 1987).

Tal como sería lo que subyace al sentido, fomento y ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria. Al respecto, aclaramos que, aunque las virtudes son promovidas e inculcadas principalmente en los espacios familiares y de índole espiritual, los centros educativos son un refuerzo importante de las virtudes – mas no por ello debe ser visto como el único responsable.

La Universidad como medio de reproducción social.

Este tipo de instituciones han sido consideradas como uno de los principales medios de reproducción de las condiciones de vida de las sociedades, incluyendo la condición de clase y los roles de género (Bourdieu y Passeron, 2001). Para Bourdieu (2012), las sociedades tienen mecanismos a través de los cuales los estilos de vida -construidos históricamente como los deseables y correctos para cada grupo social- son perpetuados o reproducidos a través de las diferentes generaciones.

Esos estilos de vida son parte de lo que denomina como *habitus*, conformado éste por una serie de disposiciones -con componentes inconscientes- que orientan las prácticas de los sujetos, confiriéndoles una coherencia no intencional.

Una parte fundamental del *habitus* es la forma en que estructura a las sociedades, a partir de llevar a los individuos a interiorizar y convalidar -mediante el “gusto”- las

aspiraciones y formas de pensar de su clase. Por lo que aquellas personas pertenecientes a cierta clase tenderán a preferir determinados patrones de conducta o “prácticas objetivamente enclasables” (Bourdieu, 2012: 169), basadas en las estructuras mentales que les lleven a interpretar el mundo y a definir y delimitar los estilos de vida de su clase.

A partir de ello, dos preguntas medulares para la RSU consideramos que son: ¿qué tipo de aprendizaje se requiere para promover una transformación social cimentada en el cuestionamiento crítico y constructivo que se haga sobre esas estructuras mentales desde las cuales se ha interpretado el mundo? ¿Si en las instituciones educativas se promueve la construcción de conocimientos, en qué medida se puede incentivar la generación de un pensamiento crítico y alternativo que cuestione el status quo?

Los modelos de educación tradicional han sido insuficientes para esa función, justamente debido a que éstos han estado condicionados por el interés de las élites de fomentar la continuidad social (Freire, 2005). Una expresión de dicha educación tradicional es el modelo de tipo instruccional (Herbart (s/f citado por Ruiz, 2013), en el que las/los estudiantes son vistos como individuos pasivos que se limitan a repetir y memorizar los conocimientos, previamente enmarcados y delimitados por el/la docente.

Frente a ello, para Freire (2005) lo que se requiere es que las personas puedan tomar conciencia dentro de espacios dialógicos, donde se descubra constantemente el mundo, incluyendo el significado que éste tiene tanto para el propio sujeto como para quienes le rodean. Para el mismo Freire (2005), ésa será la base de la transformación social, la cual concibe como una conquista emprendida por personas cuyas acciones y palabras den cuenta de una intencionalidad trascendental de la conciencia. Dicha conquista “exige una búsqueda permanente”, y por lo tanto debe ser reconocida y asumida como una tarea histórica, la cual nos apremia a superar la condición de opresión que nuestra posición de clase nos ha asignado, ya sea como opresores u oprimidos.

Esto último está directamente asociado con la manera en la cual se construyen las relaciones entre educadores y educandos, las cuales deben pasar de ser un acto mecanicista y de transferencia acrítica de datos, a una relación en la que los educadores se asuman como sujetos abiertos, sensibles y dispuestos a aprender, y no sólo eso, sino a reinventar el mundo junto con los educandos:

Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada (y que) debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (Freire, 2009:79).

Lograrlo requiere nuevos modelos de aprendizaje, que favorezcan primero la inserción crítica en la realidad, y luego la acción como praxis. El mismo Freire (2009:51) es contundente al respecto: “el mero reconocimiento de una realidad que no conduzca a esta inserción crítica, no conduce a ninguna transformación de la realidad objetiva, precisamente porque no es reconocimiento verdadero”. Para que eso sea posible, en primer lugar, se deben reconocer las condiciones y la situación de los sujetos de aprendizaje, tanto de su contexto histórico-cultural, como de sus maneras particulares de interactuar con el mundo.

Esto último lo precisamos porque no podemos pretender que las generaciones actuales aprendan de la misma manera que lo hicieron las personas hace 15 años o antes. De hecho, a diferencia de las generaciones anteriores que habían vivido dinámicas y prácticas muy similares con respecto a sus antecesores, desde mediados de los 80' se ha acelerado de manera gradual el cambio generacional. Tal es el caso de las generaciones nacidas en los años posteriores al surgimiento del Internet, mejor conocidas como *millenials*.

Schweitzer y Lyons (2010) las describen como más enfocadas en el logro personal dentro del trabajo, basado éste en el desarrollo de nuevas habilidades que les lleven a tener “una vida con significado y satisfactoria”. Otras características son que buscan ser escuchadas y tener respuestas más rápidas; tienden a tener -mas no comprender- grandes cantidades de información; tienen más facilidades para establecer relaciones a distancia, aunque no tanto para profundizar. Finalmente, dado el aceleramiento en la dinámica del mundo -fruto del avance tecnológico- son una generación que puede adaptarse, pero sólo si les resulta relevante. Caso contrario, buscarán inmediatamente otra opción que les satisfaga.

Creemos que para este tipo de generaciones que buscan recuperar su condición de ser parte de un colectivo y de actuar conforme a un sentido de vida, el contexto actual

no les da suficientes opciones. De hecho, en medio de la priorización del hiperconsumo, es grande el riesgo de que caigan en el desasosiego o en la inestabilidad emocional. Frente a ello, creemos que es fundamental el restablecimiento de los vínculos y el sentido de interdependencia con todo lo que existe (Fromm, 2000).

En segundo, para lograr una educación transformadora se debe dejar de separar la educación del resto de la vida, como si sólo se aprendiera dentro del aula. Al contrario, la educación y el aprendizaje son una práctica continua a lo largo de la vida, no ligado ni limitado a cuestiones etarias, temporales o espaciales (Delors, 1996). Por lo tanto, se requiere que las prácticas formativas se sitúen sobre todo en espacios de participación y creación humana, donde múltiples actores converjan: una educación para la vida (Gimeno, 2000; Bermejo, 2006). Al hacerlo, se debe rebasar la noción convencional de la educación, de ser un proceso de cualificación, capacitación o instrucción técnica. Al contrario, se debe apostar más por otros procesos humanizantes y de crecimiento personal. Todo esto va muy de la mano con el cumplimiento de la función social de las universidades, aspecto central de la denominada Responsabilidad Social Universitaria.

Responsabilidad Social Universitaria.

Con la intención de reforzar el cumplimiento de la función social de las universidades fue elaborado el concepto de “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU). Éste fue acuñado desde el 2000 por autores como François Vallaey (2006, 2014), quien lo asocia con la “toma de conciencia compleja y holística” que deben tener las organizaciones a fin de superar el enfoque “egocéntrico, instrumental y reductor”, y de esa manera encaminarse a generar una “conciencia organizacional global e integrada” (Vallaey, 2006:3). La RSU la podemos definir como “la capacidad que tiene la Universidad como institución de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores, por medio de cuatro procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión” (Universidad Construye País, 2006).

Se debe partir de reconocer que las acciones de las IES tienen impactos tanto en las personas –desde estudiantes, docentes, trabajadores y proveedores- como en los ecosistemas. Por lo tanto, todo el personal de las IES debe reflexionar sobre el quehacer

institucional, analizando la responsabilidad que tienen al “promover, validar o permitir los problemas crónicos de la sociedad”. De hecho, Vallaey (2006:3) sugiere deben dejar de “pensarse como una burbuja de paz y racionalidad en medio de la tormenta en que se debate el Titanic planetario”.

Esto implica encaminarse a una reforma en términos de la responsabilidad social. Para Vallaey, ella debe estar cimentada en “una profunda reflexión sobre el significado social de la producción de conocimiento y la formación profesional de líderes” (idem). Para el mismo autor, esto debe ir aparejado del reconocimiento de que es en gran medida en las IES donde se producen y/o refuerzan los conocimientos y epistemologías que propician las problemáticas sociales.

Tal sería el caso de la falta de democracia real que ha afectado el devenir de las sociedades latinoamericanas, en las cuales se ha asumido que existe sólo porque se tiene la posibilidad de ejercer el voto. Esta simulación es posible que sea validada dentro de las IES, dadas las estructuras jerárquicas y autoritarias que por lo general tienen¹. Al respecto, Vallaey (2014) sustenta la relevancia que tiene la promoción de valores sociales en la forma de prácticas institucionales, (recordemos la acepción de MacIntyre de “práctica”), ya que para él las universidades deben convertirse en “comunidades socialmente ejemplares”. De esa forma el/la estudiante no sólo aprenderá en la Universidad lo relacionado con su carrera, sino que al mismo tiempo tendrá una fuente de inspiración al mirar la forma en la cual la Universidad hace válidos los valores pregonados.

Sobre esto, el autor es contundente al establecer que: “más que los cursos de ética –cuyo impacto actitudinal es discutible- es la práctica cotidiana de principios y buenos hábitos comunes la que forma a las personas en valores” (Vallaey, 2006:5). A nuestro parecer, lo anterior sólo puede ser aprendido en espacios donde se dé la interacción humana, de la cual emerja la reflexión colectiva y la conciencia sobre uno mismo en relación con la otredad.

Además, las IES no pueden tomar posiciones evasivas sobre la incidencia que tienen en el devenir social, o bien, que se anteponga o priorice la reducción de costos a la ampliación de los impactos profundos y verdaderos, tanto en sus estudiantes como en

el resto de la comunidad universitaria. De otro modo, sería enorme el riesgo de quedarse en el nivel cosmético.

Para Vallayes (2014:111) “si hay una responsabilidad social de la universidad, es porque ella no puede definir a su antojo su vínculo con la sociedad, sino que tiene que responder, desde sus propias pericias y facultades organizacionales, por los problemas sociales que ella ayuda a reproducir”. Por su parte Martí-Vilar y Martí señalan que:

La misión de la educación superior no es otorgar titulaciones a todas las personas, es proveer de conocimientos adecuados a la realidad local y global, así como proyección personal en base a parámetros sociales a las personas que posteriormente sean válidas para ocupar lugares de gestión y labores de ejecución en diversos campos de conocimiento (Martí y Martí-Vilar, 2013:158).

Para favorecer este cambio de enfoque, en un trabajo complementario del presente (Urdapilleta, en prensa); este documento comparte una propuesta acerca de cómo fortalecer la responsabilidad social universitaria mediante la inclusión de los principios de la economía social y solidaria (ESS), aplicados en acciones concretas. A manera general, se destaca que la ESS prioriza ver al ser humano como una realidad abierta, en constante proceso de autogeneración, y no sólo esto, sino también con el potencial de estar intencionada hacia el bien común.

¿Cómo situar esa búsqueda del bien común en términos concretos? Creemos que esto tiene que ver con la promoción de una racionalidad de tipo relacional, centrada en la reciprocidad y el cuidado de sí como base del cuidado del otro, tal como plantea Dania López: “no se puede tener en cuenta al otro sin preocuparse de las condiciones de su existencia”. Además, la concreción de ello se da mediante el dar, cuya virtud es que “dar, recibir y devolver no significa sólo la reproducción del don”, implica “producir lo que se dará, recibir y producir de nueva cuenta a fin de dar de nuevo” (López. 2012:113).

Teniendo como antecedente dicho trabajo, a continuación presentamos una propuesta de modelo de aprendizaje, que hemos denominado como “aprendizaje trascendental”, cuyo sustento ontológico es similar al de la ESS: el profundo deseo de ser feliz procurando hacer a su vez felices a nuestros semejantes. Aclaramos que, a diferencia de la representación predominante de la “felicidad” -y que autores como Fromm (2000) consideran es más una actitud hedonista- la base la podemos encontrar en la

etimología del *eros* de Platón (2000), de que “no puede existir (la felicidad) sin autorrespeto, respeto mutuo y lazos de amor entre las personas” (Arruda, 2004:71).

Modelo de Aprendizaje Trascendental (MAT)

En los últimos 20 años ha tomado cada vez mayor fuerza tanto el impulso del compromiso social de las IES, como la generación de nuevos paradigmas de aprendizaje de corte constructivista, cuya base está en el enfoque sociocultural de Vygotsky (1984) y en el aprendizaje desde la experiencia de John Dewey (2004). Ejemplos de tales propuestas didácticas son la intervención social, la Investigación Acción Participativa, la educación popular, y el aprendizaje-servicio (Tapia, 2018).

En general dichos paradigmas se encaminan a lograr:

una educación más centrada en la resolución de problemas (...) y en la búsqueda de nuevos diálogos entre los saberes académicos y los saberes populares (...), la incorporación de actores comunitarios a los procesos de resolución de problemas complejos, la incorporación de nuevos espacios y actores en los procesos de enseñanza (Tapia, 2018: 5).

En cuanto al modelo de aprendizaje trascendental (MAT), su objetivo es que cada estudiante construya aprendizajes a partir de las experiencias que tenga, mediante una adaptación funcional, fruto del ensayo y error (Dewey, 2004). Dichas experiencias habrán de llevarle a afrontar situaciones problemáticas reales, las cuales sean el detonante para que se atreva a cuestionar sus creencias previas y actuar en pro del bien común.

Esto incluye ser consciente tanto de sus conocimientos, como de sus emociones, creencias y condicionamientos, los cuales muchas veces limitan la posibilidad de modificar la manera en la cual se actúa, de forma que se contribuya al florecimiento social. La base de dicho florecimiento, habremos de recordar, es la formación de sujetos virtuosos que sean el reflejo de lo que sea considerado socialmente como un “buen ser humano” (recordemos lo ya compartido sobre la propuesta de MacIntyre).

Ilustración del MAT desde una Adecuación de la Propuesta Constructivista de Serrano y Pons

A fin de ilustrar el MAT, hemos hecho una adecuación de la propuesta constructivista de Serrano y Pons (2011) (ver figura 1). Integramos cuatro elementos que interactúan entre sí, en un proceso de constante retroalimentación entre los mismos. Queremos aclarar que aunque podría pensarse que la representación gráfica sitúa al docente como un actor central, éste sólo complementa las interacciones entre los tres componentes clave: 1) currícula, 2) proyecto de vida y 3) estudiante, siendo este último el principal.

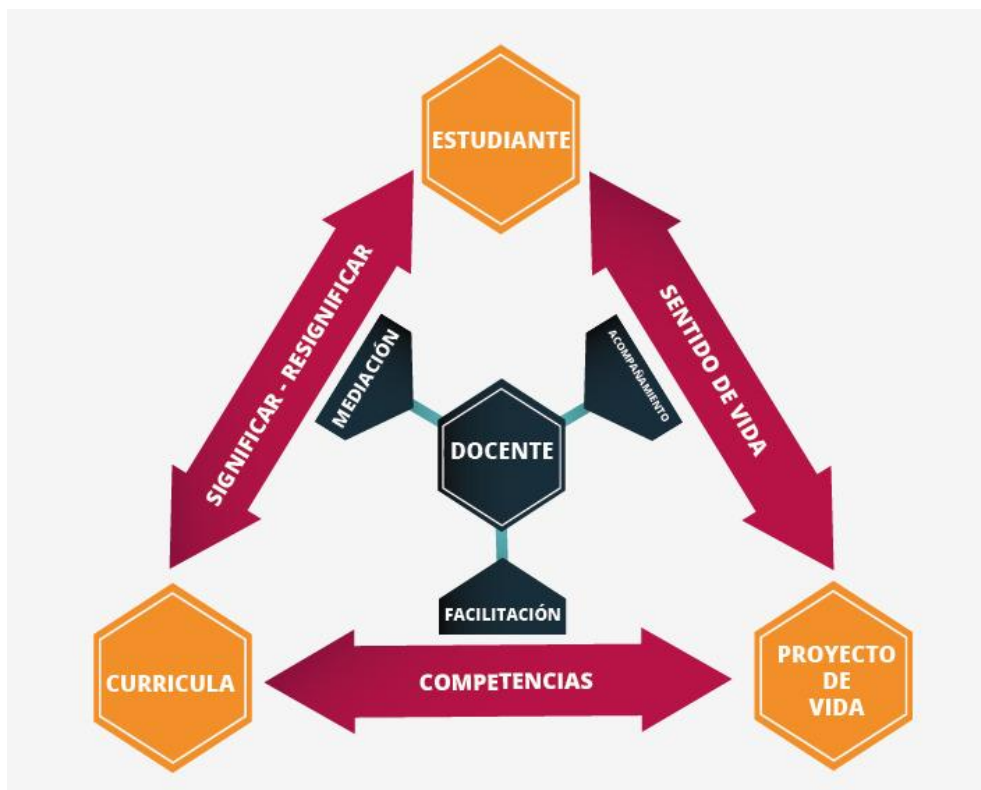


Figura 1. Modelo de Aprendizaje Trascendental
Fuente: Elaboración propia con base en Serrano y Pons (2011)

a) Estudiante

Retomamos el planteamiento central del constructivismo al concebir al estudiante como un sujeto multidimensional que crea y recrea conocimientos a partir de interactuar en diferentes espacios, en los cuales vive experiencias que le ayudan a completar, cuestionar y/o modificar sus nociones previas. Todo ello, en función tanto del tipo como del peso que tengan sus restricciones internas (emocionales, psicológicas, biológicas) y externas (condicionamientos sociales, aspectos del entorno).

Con el MAT se espera que cada estudiante clarifique su sentido de vida al participar dentro de espacios de reflexión que le ayuden a integrar sus aspiraciones, sueños y sentido de trascendencia, articulados en lo que hemos denominado “proyecto de vida”. De esta forma, al poner atención en cuál es su visión sobre sí mismo y su relación con su entorno, existe la posibilidad de que el sujeto vaya más allá de un plano meramente individual, conectándose con la totalidad de lo existente, orientado hacia la relacionalidad y reciprocidad.

Se espera que este proceso de trabajo interior, relacionado con ámbitos más existenciales, favorezca que el/ella ejerza un pensamiento crítico y ponga en cuestión los contenidos de la currícula, y de esa manera se detone una resignificación de los mismos. Lo anterior es una suerte de modelo bidireccional de transmisión-transformación de conocimientos que lleve a el/la estudiante a aplicar los contenidos de la currícula, basándose fuertemente en su conciencia social.

Al hacerlo, existe la posibilidad de que se pueda desarrollar entre las/los estudiantes una perspectiva crítica que les lleve a cuestionar las condiciones actuales, la insatisfacción, la vacuidad de sentido y la ruptura del tejido social que impera en la sociedad posmoderna.

Ahora bien, ¿cómo promover la conciencia social? En el MAT se cuestiona la tendencia a asumir que el/la estudiante sea quien debe hacer un cambio por separado. Al contrario, creemos que deben generarse entornos de aprendizaje congruentes donde toda la comunidad universitaria emprenda procesos de formación ética. Según Vallaey (2006): “las IES deben formar mediante el ejemplo”. Creemos que en la medida en que las/los estudiantes se inserten en entornos donde se practique coherentemente la responsabilidad social, podrán empaparse de los valores y principios propugnados.

Por lo tanto, más que esperar que el/la estudiante aparente haber cubierto ciertas competencias de tipo morales, o bien, las IES se limiten a anunciar comercialmente que su “educación es con valores”, se requiere implementar procesos de formación ética entre el propio personal, comenzando por las posiciones de mayor autoridad jerárquica. Es apremiante superar la tendencia de que quienes están en posiciones de mando asuman que esa condición les exime de poner en cuestión la manera en que toman decisiones, o

el que se limiten a justificar su actuar con la excusa de que logran la rentabilidad de la institución.

De manera complementaria, se requiere que las IES busquen integrar a padres y madres de familia en el proceso, aprovechando los conocimientos y habilidades que tengan. Se recomienda hacerles partícipes en espacios de reflexión y sociabilidad (recordemos lo que MacIntyre sugiere respecto a los ejercicios de deliberación colectiva).

Creemos que los padres y madres deben dejar de ser vistos únicamente como responsables de cubrir cuotas o proveer dinero, y ser integrados como actores clave por igual en la formación de los estudiantes. Esto partiendo de que, al ser piezas claves de la socialización primaria de los sujetos, tienen una posición elemental dentro del proceso de construcción intersubjetiva de sus respectivos hijos(as).

Por otro lado, la manera en la cual se conciba al estudiante es fundamental. Se debe pasar de verlo como un cliente, al cual hay que satisfacer o convencer de mantener la relación “mercantil” mediante el pago de cuotas o la permanencia dentro del programa educativo en que esté, a concebirle como un sujeto abierto, con diferentes necesidades, quien habrá de aprender desde la experiencia que le provea el diseño de actividades encaminadas a cumplir con la currícula. Al hacerlo, los programas educativos deben fomentar que en el centro siempre se mantenga la reflexión sobre cómo es que se contribuye al florecimiento social.

El objetivo central de todo lo anterior, es que cada estudiante se convierta en eso que para MacIntyre (2001) es un un “ser racional independiente”: aquel sujeto que puede discernir entre actuar de una forma u otra, a partir de hacer juicios que le lleven a distinguir entre aquellos beneficios personales y colectivos. Es un sujeto que logra contener sus impulsos instintivos básicos o el comportamiento reactivo fruto de carencias emocionales o afectivas, y mediante la puesta en común con otros sujetos, logra hacer una valoración sobre qué es mejor hacer.

Para ello, se trata de que cada estudiante tome conciencia sobre cómo es que las personas tienden a buscar siempre una justificación para sus acciones, y cómo es que al hacerlo tienden a anteponer la satisfacción de sus deseos personales e inmediatos, sobre todo cuando éstos son de tipo básico o instintivo.

Para lograrlo se necesita que los espacios de aprendizaje contribuyan a que los sujetos establezcan distancia entre sus deseos y ellos, a fin de razonar si lo mejor es actuar de esa manera. Para alcanzar este tipo de comportamiento, se requiere poner énfasis en el proceso intrapersonal, lo cual nos lleva a considerar que es necesario contar con un equipo de trabajo psicosocial que complemente el proceso de aprendizaje. Si bien tradicionalmente se ha asumido que la universidad sólo se debe centrar en proveer conocimientos teóricos o prácticos, debe dársele su lugar a la parte emocional.

Aunque por extensión no podremos ahondar más en esto, ponemos a consideración recursos de trabajo psicosocial tales como el enfoque sistémico desarrollado por Bert Hellinger (Stiefel, Harris, y Zollman, 2002; Alonso, 2005), quien parten de la premisa de que en la medida en la cual cada persona pueda sanar sus relaciones familiares y aprender a lidiar con las asimetrías, conflictos o contradicciones que en dichos entornos experimentó, tendrá más posibilidades de entablar otras relaciones sociales con menos condicionamientos. De esa manera dejará gradualmente de refozar o reproducir situaciones de opresión o disfuncionalidad, cimentadas en la lealtad inconsciente a ciertos patrones de comportamiento o interacción social y/o familiar.

b) Proyecto de vida

No es sólo una cuestión de proyección material o de logro individual. Lo miramos como el cultivo de una intencionalidad trascendental de la conciencia, que lleve a las/los estudiantes a ver más allá de lo evidente y reflexionar sobre cuál es su posición dentro del colectivo o comunidades de pertenencia. Se trata de que sean cada vez más conscientes sobre cómo pueden aprender desde las experiencias que le provee la interacción humana. En general, se aspira a conectar nuestras habilidades con la realización de acciones integrales, a través de las cuales se contribuya a transformar el mundo.

Por proyecto de vida entendemos una visión de futuro en la que los diferentes ámbitos de vida del sujeto son considerados, en temas como: amistades, pareja, familia, comunidad, empleo, autoestima, espiritualidad, salud integral, ciudadanía. De manera

central, se debe tener como base para la reflexión tres preguntas fundamentales: ¿quién soy yo? ¿cuál es el sentido de mi vida? ¿cuál es mi función para con los demás seres?

El MAT parte de cuestionar la visión reduccionista de que los sujetos deben relegar a un segundo o tercer plano temas más profundos ligados a su bienestar personal, con tal de garantizar el ingreso económico o la posición en un círculo social. Al hacerlo, la intención del MAT es que los sujetos tengan una formación que les lleve a no actuar en contra de sus propios valores, sobre todo en aquellos momentos en que sientan presiones de tipo económica.

Para sobreponerse a ello, a su vez requieren contar con una autoestima muy sólida y una base de relaciones sociales que les brinde el soporte para hacer frente a las presiones y/o tentaciones, y además sean capaces de diseñar e implementar estrategias alternativas coherentes con el florecimiento social.

Para ello, se requiere procurar el acompañamiento de parte de docentes y padres/madres de familia, a fin de que el/la estudiante comprenda que transformar el mundo no significa moldearlo a su modo y conveniencia, con una visión egocéntrica de la vida, que responda sólo a sus objetivos, sueños y deseos más primitivos.

Al contrario, debe desarrollar una conciencia histórica, a través de la cual el sujeto se desprenda del confort de su esfera individual y de la fantasía autocomplaciente de los futuros hasta ahora imaginados, y esté dispuesto a emprender procesos de largo alcance, que le lleven a no anteponer sus privilegios a costa del despojo ajeno. De esa manera, se espera ampliar su capacidad de imaginar futuros posibles, los cuales pueda sopesar mediante el análisis de los bienes alternativos que cada condición futura propiciaría (MacIntyre, 2001).

Lo anterior tiene una íntima relación con los espacios de deliberación colectiva. Para el proyecto de vida se requiere que las personas partan de hacer una puesta común sobre qué se entiende que es un “buen ser humano”, cuáles son los valores/virtudes que favorecen tener esa cualidad, y cómo se espera ponerlos en práctica. Asimismo, se requiere reconocer el sentido de interdependencia, cimentado en el reconocimiento de la necesidad de los otros para:

evaluar, modificar o rechazar sus propios juicios prácticos (...) para preguntar si lo que considera que son buenas razones para actuar son realmente buenas razones; los

necesita para desarrollar la capacidad de imaginar con realismo futuros alternativos posibles, de modo que pueda elegir racionalmente entre ellos; los necesita para adquirir la capacidad de distanciarse de sus deseos, para poder indagar racionalmente lo que es necesario para buscar su propio bien aquí y ahora y orientar sus deseos y, en caso de ser necesario, reeducarlos para alcanzar el bien.

Lograr algo de esta naturaleza requiere de nuevos espacios o entornos dialógico de aprendizaje, tal como podrían ser talleres de integración intergeneracional (padres/madres- hijos/hijas), o talleres de introspección. Dichos talleres podrían hacerse cada semestre, y deberán orientarse a generar tanto la definición y redefinición de aspiraciones individuales y colectivas, como el diseño y rediseño de estrategias según sea el caso. Con esto, se debe cuestionar desde la propia institución educativa el que muchas familias, al momento de invertir en la formación universitaria, antepongan el factor económico-productivo a la realización personal.

Un factor clave más es la flexibilidad en la currícula, para que ésta pueda moverse de acuerdo a los proyectos, problemáticas e inquietudes de las diferentes generaciones. Además, se debe fomentar pasar de un modelo de evaluación centrado únicamente en calificaciones, a otro de cumplimiento de metas asociadas con la trascendencia. De esa manera, se favorecerá el que cada estudiante deje de entender de una manera instrumental o mecánica los conocimientos teóricos o prácticos contenidos en la currícula, cuya finalidad inmediata tiende a ser la obtención de una calificación numérica. Al contrario, debe pasar a verles como recursos multidisciplinarios que puede movilizar para resolver problemas reales.

Una manera de contribuir con lo anterior, será lo que hemos denominado como “proyectos integradores”, realizados con temporalidad intersemestral, encaminados a promover un mayor involucramiento, tanto al interior de una carrera como entre las diferentes áreas de especialidad de la universidad. El objetivo es que grupos multidisciplinarios compuestos por estudiantes de diferentes semestres emprendan un proceso de resolución de alguna problemática real.

Para ello, contarán con la asesoría de especialistas en diferentes áreas del conocimiento, y además se recomienda involucrar a actores sociales relevantes para la

temática. La intención es que en su conjunto se complementen, los diferentes actores cuestionen, enriquezcan y evalúen las propuestas generadas por los equipos.

Este esquema de aprendizaje parte de las siguientes premisa: 1) el aula no es sólo un salón, sino que es el espacio vivo de lo que nos rodea; 2) los sujetos de aprendizaje no sólo son las/los estudiantes, sino que los escenarios reales involucran a personas con diferentes perfiles, con quienes se debe aprender a cooperar de manera sustantiva para generar estrategias encaminadas al bien común; 3) la evaluación va más allá de la repetición de fórmulas o procedimientos, sino que es un ejercicio de retroalimentación a partir del cual se debe tener la capacidad de justificar y/o adecuar las decisiones y/o acciones que conforman los proyectos.

Otro tipo de recursos de aprendizaje son las actividades en exteriores, viajes académicos, servicio social, proyectos con modalidad aprendizaje-servicio, hasta la realización de prácticas profesionales. En todas ellas, es importante cuidar que se tengan experiencias de diferente tipo, y no sólo en un mismo tipo o perfil de empresa o institución. Además, recomendamos que siempre se considere la posibilidad de colaborar con empresas sociales o cooperativas, pudiendo incluso diseñar de manera colaborativa con pequeños productores propuestas de negocios o prototipos tecnológicos, que sean la base de emprendimientos solidarios.

Un recurso de apoyo que podría implementarse para los fines anteriores, son los centros de incubación en emprendimientos solidarios (CIES). Por emprendimiento solidario entendemos aquellas:

unidades económicas populares organizadas colectivamente, con diversas características en términos de su origen, tipo de organización, escala de operación, ámbito de actividad, dotación de recursos, vínculos con los mercados y con el Estado; tienen como rasgo principal una nueva racionalidad no instrumental, centrada en relaciones sujeto-sujeto, y buscan una convivencia equilibrada entre los seres humanos y la naturaleza (Marañón, 2013: 41).

Los CIES deben partir de recuperar los modelos tradicionales de incubadoras de empresas y programas de extensión universitaria, agregando como componente central la formulación de principios y valores muy sólidos, que más allá de ser sólo un conjunto de ideas plasmadas en la planeación estratégica, se vuelvan la razón de ser de las

iniciativas (empresa, proyecto, asociación, colectivo). Además, los CIES habrán de priorizar no sólo la rentabilidad y viabilidad financiera, sino sobre todo la promoción de la función social de cualquier iniciativa.

Asimismo, con tales centros se habrá de incentivar a los emprendedores solidarios a cuestionar las asimetrías y las relaciones de poder autoritarias, la negación o cumplimiento simulado de derechos laborales, la disminución de costos vía la generación de externalidades socioambientales, la distribución dispar de beneficios al interior de la estructura, y la omisión del cumplimiento de la responsabilidad social para y con la comunidad, entre otras.

De este modo, consideramos que diversas formas de opresión que en la práctica cotidiana han sido legitimadas e invisibilizadas, comenzarán a ser cuestionadas y en efecto abolidas, cuando cada estudiante reconozca que otras personas de diferente estrato socioeconómico y nivel educativo también pueden complementarle y aportarle. La finalidad es que pase de querer ser el “jefe” o un patrón autoritario, y se aspire a ser un socio cooperativo, o un líder empresarial con una base ética y humanista muy sólida.

c) Currícula

No debe quedarse en el plano meramente teórico, sino que debe ser construida con lo que acontece en las diferentes realidades humanas. De hecho, en la interacción entre el proyecto de vida y la currícula es donde se sitúan los posibles proyectos educativos, que bien podrían aplicar las técnicas de Aprendizaje Basado en Proyectos (POL) y Aprendizaje Servicio (AS,) pero ancladas al eje de la reflexión ética y ciudadana que proporcionan los valores asociados a la Responsabilidad Social Universitaria.

Lo anterior requiere un trabajo minucioso de extensión universitaria, cimentado en un nuevo tipo de contrato social entre la universidad y la sociedad. Se debe evitar incurrir en el uso de recursos residuales de la institución, y al contrario, encaminarse hacia una gestión integral donde se cuente con personal y presupuesto suficiente como para establecer vínculos sólidos, con metas claras, de largo alcance y de común acuerdo (Tapia, 2018). Además, es importante no limitar el espacio de extensión únicamente a los

finés sociales. Se debe reconocer que la participación en espacios empresariales y de investigación científica también son relevantes. En este punto, nuevamente retomamos el rol de los CIES.

Un elemento fundamental para propiciar el aprendizaje de tipo trascendental, es la secuencia y enfoque de las actividades de aprendizaje. Se debe pasar de la memorización-repetición acrítica, a un proceso con las siguientes fases generales dentro de los proyectos integradores:

- 1) Definición del objetivo de aprendizaje: cada docente debe establecer a priori qué es lo que se espera aprender, pudiendo retomar el esquema de formación por competencias (saber conocer/saber hacer/ saber ser).
- 2) Recuperación de nociones previas: antes de comenzar la actividad, se puede entablar un primer diálogo para conocer y/o sistematizar cómo es que cada persona entiende o interpreta una situación en particular. Al recuperar esas nociones, el/la docente en cuestión no deberá emitir juicios, sino identificar cómo es que cada estudiante problematiza. Además, se recomienda hacer algún ejercicio por escrito que ayude a generar la evidencia del punto inicial, para que así cada estudiante pueda constatar cómo es que se va modificando su manera de comprender. Además, es fundamental recuperar la parte emocional: ¿cómo se sienten las personas respecto a diferentes situaciones? ¿qué tipo de contradicciones afloran en el primer contacto? ¿en qué medida se puede llegar a aceptar o cuestionar las condiciones?
- 3) Exploración del contexto: antes de generar cualquier propuesta, intervención o acción, es fundamental que se tenga un proceso de acercamiento con la dinámica del contexto, a fin de que comiencen a contrastarse las nociones previas con lo que realmente sucede. Para comprender esa dinámica, es fundamental que no se limite la exploración a una mirada a vuelo de pájaro, sino que sea posible hacer aproximaciones más profundas o específicas, de preferencia en compañía de actores que tengan más cercanía o conocimiento.
- 4) Auto observación de las emociones sobre las situaciones exploradas: cada experiencia conlleva ciertas emociones, por lo que será importante fomentar la

conciencia sobre las reacciones profundas que tiene cada estudiante. Se recomienda integrarlo dentro de los entregables o evidencias.

- 5) Diálogo con personas en el entorno inmediato personal (familia, amistades): además de los actores que estén directamente involucrados con las situaciones, será importante propiciar el intercambio de ideas con otras personas, sobre todo cuando tengan lugar reflexiones morales.
- 6) Revisión de fuentes/planteamientos teóricos: hay que evitar la tendencia de que ciertos jóvenes actúen de manera precipitada, y por premura no busquen contrastar sus nociones previas, y opten por forzar las situaciones, para demostrar que sus propuestas o modelos son correctos. Se recomienda incorporar aquí la revisión del rigor teórico y hasta científico, y desde un análisis sistémico, identificar en la medida de lo posible las causas y efectos que tendrían sus acciones, a fin de evitar los denominados *trade offs*.
- 7) Exposición/presentación oral y/o escrita de sus propuestas: además de contar con un documento por escrito que sustente sus propuestas, será recomendable que cada estudiante pueda defender sus ideas. Para ello, se recomienda que no sólo sea un panel donde docentes cuestionen, sino que otros estudiantes, actores sociales y hasta padres/madres de familia puedan dar su punto de vista, de manera oral y/o escrita. Al hacerlo, será importante promover que se den sugerencias o recomendaciones.

d) Docente

Esta persona habrá de asumir las posiciones de mediador, habilitador y facilitador del proceso. Con ello no sugerimos que sea el centro del proceso, sino que nos basamos en las ideas de Vigotsky (1987) y Rogoff (1993) respecto a que el aprendizaje debe contar con ciertos mediadores o intermediarios culturales, quienes habrán de colaborar con el/la estudiante a lo largo de las experiencias de aprendizaje que el/ella tenga. Para el caso del MAT, dicho involucramiento puede tomar diferentes facetas, dependiendo del tipo de procesos que se estén viviendo. Podrá ser de acompañamiento, cuando se trate de un momento de introspección, como el que requiere la exploración y definición de su sentido

de vida. Podría fungir como facilitador, cuando se generen competencias en el marco de proyectos escolares que movilicen los contenidos de la currícula, a partir del ejercicio de su conciencia social. Habrá momentos de mediación, cuando sea necesario interiorizar y resignificar los contenidos de la currícula, a partir de la aplicación y constatación de la validez de los mismos en determinado contexto.

Para que esa función del docente tenga más alcance, es importante que el/ella se asuma como un ser en proceso de aprendizaje por igual, y no como una autoridad controladora y poseedora de la verdad. Esto tiene que ver con la premisa de Freire (2005) respecto a que el entorno de aprendizaje verdadero es aquél en el que las almas se liberan en comunión. En el marco de este modelo, el/la docente debe resignificar su labor y pasar de verla como una cuestión laboral, a asumir que la práctica docente es un servicio a favor de la vida.

Para ello, es fundamental que de igual forma las IES vean a sus docentes como agentes de cambio, y no sólo circunscriptos a una relación laboral. De hecho, creemos que la cosificación de las/los docentes no sólo por parte de las IES, sino en general de la sociedad, es uno de los principales impedimentos para que se abrace la apuesta de una educación liberadora. Por lo tanto, se debe generar un círculo virtuoso de servicio y solidaridad cimentada en una relación humanizada entre la IES y sus docentes, con pagos justos y prestaciones que, como mínimo, cumplan con lo establecido por los derechos laborales.

A su vez, el/la docente debe sentirse convocado a ser parte de la educación liberadora, y no sólo hacer el menor esfuerzo que le dé el mayor pago posible. Sin embargo, no sólo se trata de una relación económica, es muy importante que también se revalore la labor docente dentro del imaginario y los discursos sociales, ya que la universidad está respaldada por una serie de actividades académicas de investigación, formación y vinculación anclada en una comunidad epistémica muy precisa.

Finalmente, recomendamos ampliamente la capacitación en técnicas grupales participativas y otras herramientas que promuevan la construcción incluyente y activa de conocimientos entre todo el grupo (Tapia, 2018). En el ámbito de la educación popular se han generado muchas estrategias que pueden enriquecer la práctica docente de las universidades, complementando las modalidades magistrales o expositivas.

Conclusiones

El proceso de actualizar y afinar los modelos de aprendizaje encaminados tanto al logro del aprendizaje significativo a nivel individual, como a la transformación social a nivel colectivo, ha sido una tarea que ha convocado a una buena cantidad de estudiosos, en especial de la pedagogía y la psicología. Esta búsqueda recientemente ha sido reforzada por la propuesta de la Responsabilidad Social Universitaria, centrada en revitalizar la función social de las Instituciones de Educación Superior frente a los retos multifactoriales que enfrentan dichas instituciones.

Lo que se espera es que el objetivo de la generación de conocimientos sea la construcción de nuevas formas de sociabilidad, cuya base sea una racionalidad relacional, y ya no la lógica instrumental que ha sido tanto el núcleo del antropoceno como la raíz de muchas de las crisis socioambientales.

Al respecto, hemos reconocido que las instituciones de educación superior bien pueden ser laboratorios de realidad social que extiendan su alcance a la comunidad que la rodea, basándose para ello en lo que hemos propuesto como Modelo de Aprendizaje Trascendental. Con este modelo se plantea que el/la estudiante debe ser visto como un sujeto abierto, con múltiples ámbitos a ser procurados, a fin de lograr ser seres racionales independientes que, a través del establecimiento de relaciones de cooperación sustantiva, contribuyan cada vez más, de manera conciente, al florecimiento social.

Partimos de cuestionar los modelos de aprendizaje tradicionales, caracterizados por fomentar la memorización de datos, la búsqueda de obtener calificaciones o cuantificar absolutamente todo tipo de aprendizaje, el encapsulamiento de la cognición dentro de un aula de cuatro paredes, y la perpetuación de relaciones asimétricas dentro de estructuras jerárquicas que más que orientar teleológicamente, cosifican y despersonalizan.

Frente a ello, proponemos la inclusión de diferentes actores sociales, comenzando por padres/madres de familia y otros sujetos relevantes para la comunidad y para las personas en proceso de aprendizaje. Además, planteamos que deben crearse espacios dialógicos donde todos estos actores, en la medida de lo posible, converjan para hacer

una puesta en común sobre los temas que se estén aprendiendo, pero sobre todo, generar dinámicas de deliberación colectiva en ciertos momentos clave a lo largo del proceso educativo, a fin de que éste se encamine a la construcción de lo que la sociedad considere que favorece el florecimiento social.

Referencias Bibliográficas

- Arruda, M. (2004). “¿Qué es la Economía Solidaria? El renacimiento de una sociedad humana matrística”, ponencia presentada en el “IV Forum Social Mundial”. Panel “Por uma economia do povo: realidades e estrategias do local ao global, Mumbai, India, *Ecología Política*, no. 27, pp. 71-75.
- Bermejo, B. (2006) La formación a lo largo de la vida: exigencias socio/laborales-desarrollo personal. *Educación*, no. 38. Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn38/0211819Xn38p15.pdf>
- Delors, (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones/UNESCO.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Didriksoon, A., Herrera, A., Villafán, L., Huerta, B. y D. Torres (2009). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. México: UNAM.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2000). *El miedo a la libertad*. México: Paidós.
- Gimeno, S.J. (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Moratas.
- López, D. (2012). La relevancia de la reciprocidad como relación social primordial en las propuestas de solidaridad económica y de una sociedad alternativa: algunas reflexiones teóricas, en Marañón, Boris (coord.), *Solidaridad económica y potencialidades de transformación social en América Latina: una perspectiva descolonial*, Buenos Aires, Clacso, pp. 155-180.
- Macintyre, A. (1987). *Tras la Virtud*. Barcelona: Crítica.

- _____(2001). *Animales racionales pero dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- _____(2006). "The End of Education: The Fragmentation of the American University". *Commonweal*, vol. 133, no. 18 pp.1-4.
- _____(2017). *Ética en los conflictos de la modernidad*. Madrid: RIALP.
- Marañón, B. (coord.) (2013). *La economía solidaria en México*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Económicas.
- Marti, J.J y Martí-Vilar, M. (2013). Una década de Responsabilidad social Universitaria en Latinoamérica. *Revista Española del Tercer Sector*.No. 25. pp.145-162
- Morin, E., Ciurana, E., Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Organización De Las Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Platón (2000). *El Banquete*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, vol 11, núm. 15, pp. 103-124.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, no 13.
- Schweitzer, E.S.W y Lyons, S.T. New Generation, Great Expectations: A field study of the Millennial Generation. *Journal of Business and Psychology*. Junio 2010, Vol. 25. No. 2. Pp. 281- 292.
- Tapia, M. N. (2018). *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior* Buenos Aires: CLAYSS.
- Universidad Construye País (2006). *Una manera de ser universidad, teoría y práctica en la experiencia chilena*. Santiago de Chile: Edición Proyecto Universidad Construye País.
- Urdapilleta, J. (en prensa). "Fortalecimiento de la Responsabilidad Social Universitaria desde la perspectiva de la Economía Social y Solidaria". *Revista Perfiles Educativos*. UNAM. Número por definir.

Vallaeys, F. (2006). La responsabilidad social de la Universidad. Palestra. Recuperado de <http://aiesmin.unsl.edu.ar/responsabilidad.pdf>

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. V, núm. 12, 2014, pp. 105-117.

Vygotsky, L. (1987). Pensamiento y Lenguaje. En L. Vygotsk, *Obras Escogidas*, tomo II. Versión digital en Vygotsky.org.

CAPÍTULO 4

UNICACH. RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN MATERIA DE SALUD

UNICACH. UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY IN HEALTH ISSUES

Rodolfo Calvo Fonseca

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

rodolfo.calvo@unicach.mx

Resumen

En este artículo se presenta el trabajo que la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas ha realizado en el tema de la salud desde la perspectiva de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Enfoque que se eligió debido a la necesidad tácito de promover el cuidado y

mantenimiento de la salud en la comunidad universitaria y la sociedad que la rodea. Para ello se realizó el proceso de análisis de la situación, de donde surgieron líneas de trabajo y estrategias que forman el plan rector de la salud universitaria intitulado Universidad Saludable. Dicho plan estratégico responde a cuatro ejes: Campus responsable, Formación ciudadana y profesional responsable, Gestión del conocimiento y Proyección Social (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009). El desarrollo del proyecto implicó el compromiso del cuerpo directivo de la institución, la formación del comité de RSU y el trabajo colaborativo de personas de diferentes grupos de interés de la universidad. La experiencia al poner en marcha este proyecto es gratificante y alentadora, no obstante, se encuentran retos que demandan una constante evaluación.

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria, promoción de la salud, vida sana

Abstract

This article shows the study of the University of Sciences and Arts of Chiapas on the subject of health from the perspective of University Social Responsibility. Approach chosen because of the need to promote care and support for the health of the university community and society. Therefore, the process of situation analysis was carried out, where lines of work and strategies emerged, which are part of the university health master plan, entitled Healthy University. This strategic plan responds to four dimensions: Responsible Campus, Professional and Citizen Training, Knowledge Management, and Social Participation (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009). The development of the project involved the commitment of the managerial staff of the institution, the implementation of the RSU committee, and the collaborative work of people from different stakeholders of the university. The experience, in launching this project, is gratifying and encouraging, however, there are challenges that demand constant evaluation.

Key words: University Social Responsibility, health promotion, healthy life

Introducción

La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas es una Institución de Educación Superior establecida en 13 ciudades, a través de 12 subsedes regionales y la Ciudad Universitaria ubicada en Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas. Esta institución cuenta con más de 8500 estudiantes, 52 licenciaturas y 20 posgrados (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2018).

La universidad, es consciente de la necesidad de promover la salud de las personas, por lo que, ha trabajado desde su reconocimiento como universidad hace más de 20 años diferentes perspectivas de este tema. Para la comunidad interna (académicos, estudiantes, personal administrativo y de servicios), se contaba con

algunos esfuerzos aislados que intentaban abonar a la formación de una cultura de vida saludable, los cuales lograban tener buenos resultados pero de forma parcial. Respecto a la comunidad externa, la aportación se lograba a través de la formación de profesionistas de nivel licenciatura y posgrado en temas de salud, con vinculación a la comunidad a través de clínicas.

A pesar de dichos esfuerzos, no se lograba visualizar el impacto de todos ellos, ni la congruencia en la vida de los estudiantes y profesionistas. Por lo que conscientes de la responsabilidad social que tiene la universidad con los sectores a los que impacta, se generó un proyecto transversal que permitiera llevar el tema de la salud a toda la comunidad universitaria, además de comprometerse con otros ejes con los que se relaciona, como la investigación y la sociedad.

Este documento se comparte con la intención de que pueda servir de guía o referencia para cualquier otra universidad que esté pensando en llevar a cabo el mismo proceso de adecuación hacia la Responsabilidad Social Universitaria.

Antecedentes

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es una forma de gestión para las Instituciones de Educación Superior; en la que se delimitan aquellas responsabilidades que la universidad tiene con su comunidad interna, la sociedad en la que se encuentra inserta y el medioambiente, se cuestiona constantemente sobre la eficiencia de sus procesos desde una perspectiva ética (Vallaes, 2014).

El concepto de RSU parte de la idea de que cada miembro de la sociedad tiene una responsabilidad con su entorno:

Es entender que todos nuestros actos tienen impactos sistémicos en la sociedad y el medioambiente, potencialmente negativos, que perpetúan las injusticias e incrementan los riesgos planetarios. Dichos impactos no son inmediatamente perceptibles y controlables, por lo que nos exigen 1) investigar para revelarlos y 2) asociarnos en acciones colectivas de envergadura para controlarlos. Por lo tanto, la responsabilidad social no es personal sino colectiva, no se agota en actos

bondadosos sino que pide cambios sistémicos, y exige el aprendizaje de competencias específicas: pensamiento sistémico, conocimiento científico y compromiso mutuo entre muchos actores sociales, tanto públicos como privados, para la innovación social (Vallaey, 2016, p. 85).

En este sentido la RSU refuerza la idea de que la universidad debe transformar sus funciones y compromisos, de tal manera que influya en el mejoramiento de la sociedad. Deben formar y promover en sus estudiantes la sensibilidad y los conocimientos que permitan hacer frente a los nuevos desafíos, buscando mayor justicia y humanidad. (Asociación de Universidades Jesuitas de Latinoamérica, 2014)

La RSU funciona de manera transversal en todas las áreas que componen a la institución, a través de ella, se promueve el compromiso social, la justicia, el cuidado por el medio ambiente, la igualdad, la vida digna, entre otros valores (Pérez Alayón, 2015). Una definición de RSU ampliamente adoptada en México es la de Daniela Gargantini (2014) que la enuncia como la:

Habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable.

Por su parte, Vallaey plantea que:

La Responsabilidad Social Universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables (Vallaey, 2007, p.4).

Para los colaboradores del proyecto Universidad Construye País, la RSU es:

La capacidad que tiene la Universidad, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados claves en la Universidad, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Respondiendo socialmente así, ante la

propia comunidad universitaria y el país donde está inserta. (Proyecto Universidad: Construye País, 2006, pág. 50)

Estas definiciones resaltan el compromiso que se requiere por parte de la universidad para transmitir principios y valores tanto a la comunidad interna, como la externa, además le asigna a la universidad un rol participativo en la construcción de una sociedad más justa, solidaria que promueve el desarrollo humano sustentable.

Al respecto, encontramos algunas tareas que le corresponden a la universidad, según Castañeda y otros (2007) que están claramente relacionadas al desarrollo de la comunidad y su bienestar para el mejoramiento de la calidad de vida de sus miembros, la cooperación, la tolerancia, el respeto, el trabajo solidario y colaborativo, la pluralidad y el diálogo.

Para que la institución avance hacia la responsabilidad social, es necesario que sea autocrítica respecto a los impactos que ejerce con su entorno. Vallaey (2007) agrupa las áreas de impacto en 4 rubros, *por su funcionamiento organizacional* el cual hace referencia a aquellos efectos en la vida de los estudiantes, profesores y personal en general, así como cualquier repercusión en el medio ambiente. Los *impactos educativos* se relacionan con la formación que reciben los estudiantes, no sólo desde la perspectiva de adquisición de conocimientos para ejercer una profesión, sino en su visión de la vida y sus comportamientos como ciudadanos. Los *impactos cognitivos y epistemológicos* se refieren a la orientación con la que se produce el conocimiento y tecnologías que se generan desde la universidad. En este sentido, la institución debe cuestionarse sobre el tipo de conocimientos que genera y su utilidad en la sociedad. Por último, los *impactos sociales* hacen referencia a la universidad como actor social, la cual se cuestiona sobre el papel que ejerce en favor del desarrollo de la sociedad, no sólo desde la formación de los profesionales y ciudadanos, sino también como un ente que puede influir en temas sociales como el progreso, la educación o fungir como interlocutor en temas de trascendencia, etc. De forma correspondiente a estas cuatro áreas de impacto Vallaey, De la Cruz y Sasía (2009) proponen un eje de gestión para cada rubro.

1. Campus responsable.
2. Formación ciudadana y profesional responsable.

3. Gestión del conocimiento.
4. Comunidades de aprendizaje mutuo.

Para trabajar estos ejes es necesario, tal como lo menciona Vallaey (2007), que la universidad tenga una actitud de autocrítica, que se pregunte por sus procesos, su capacidad de compromiso con el entorno, su efectividad y los resultados que obtiene de ellos. Además de reflexionar sobre las funciones propias de su labor, debe cavilar sobre cómo está formando a sus estudiantes, preguntarse sobre sus capacidades, del perfil que tienen al egresar, no solo profesional, si no como ciudadanos. También tiene que considerar el impacto de sus investigaciones, ¿para qué es el conocimiento generado?, ¿de qué manera aporta a la sociedad?, ¿Qué estilo de vida se promueve dentro de la universidad?

Planteamiento del problema

La UNICACH, como muchas otras universidades en este país, está enfocada a la resolución de problemas propios de las Instituciones de Educación Superior (IES) tales como: la demanda de espacios para más alumnos, lo limitado de los presupuestos asignados a la educación, la planeación semestral, entre otros. Sin embargo, se logró generar conciencia y compromiso en el cuerpo directivo para realizar este primer ejercicio de responsabilización por los impactos.

Se integraron al proyecto representantes de los principales grupos que forman parte de la comunidad universitaria, puesto que cada uno de ellos tiene una responsabilidad en la construcción de este proyecto y deben cumplir con lo que corresponde según el rol dentro de la universidad. (De la Cruz Ayuso, 2012). En este caso se involucraron estudiantes, docentes, personal administrativo, egresados, directivos y entrenadores deportivos. Una vez conformado el grupo, surgieron cuestionamientos como ¿por dónde debía empezar este ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria?, ¿qué eje debe ir primero?, ¿a qué tema debe darle prioridad? ¿En qué situación está nuestra

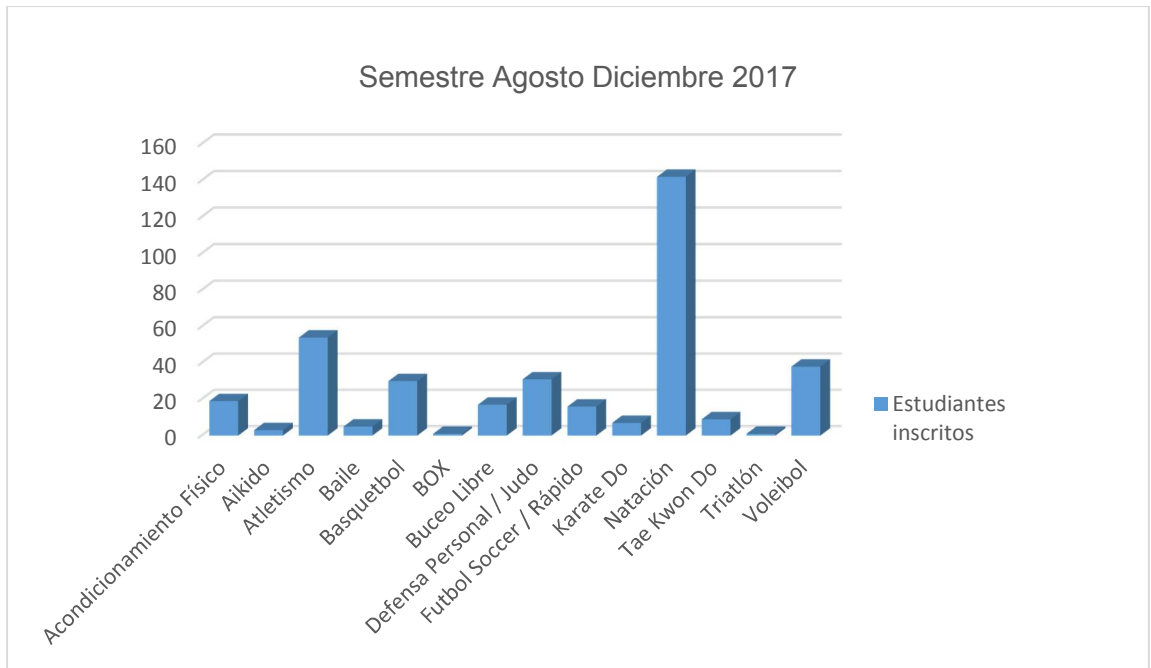
universidad?, Para ello, la universidad tuvo que elegir áreas de prioridad, pues no está en condiciones de realizar un análisis completo. La respuesta se encontró en los grupos focales realizados con profesores de diferentes carreras, alumnos, así como la revisión de datos que de manera descentralizada se habían recopilado en la universidad respecto a la salud de los jóvenes. La preocupación se centra en los siguientes comportamientos identificados:

- *Administración y gestión de la actividad deportiva.* En este rubro se encuentran varios retos, el primero es la medición incompleta del índice de participación de estudiantes en deportes; el segundo es la retención de los que se inscriben a los cursos, el tercero es incrementar el número de participantes inscritos y el cuarto mantener y mejorar las instalaciones deportivas.

Respecto al primer punto, se detectó que cada inicio de semestre la universidad oferta diferentes actividades deportivas en la Ciudad Universitaria, Campus y sus Sedes; de estas últimas no se tiene un registro exacto de cuántos alumnos se inscriben a los cursos, ya que este proceso se realiza de manera local y no se concentran en ningún sistema computacional.

Por su parte, Ciudad Universitaria y Campus si tienen un registro de alumnos inscritos por disciplina. En el semestre Agosto-Diciembre de 2017 se ofertaron 14 actividades en diferentes horarios, a los cuales se inscribieron 373 de un total de 6500 estudiantes (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2017), lo que representa que sólo el 5.7 por ciento de ellos realiza algún deporte.

La preferencia por cada disciplina se puede observar en la gráfica 1.



Gráfica 1. Estudiantes inscritos por disciplina

Referente al segundo punto, se tiene que ninguna escuela de la universidad registra la cantidad de estudiantes que permanecen en los cursos hasta el final del semestre, lo que no permite realizar un análisis de su eficiencia terminal, y si realmente se convierten en un hábito; ya que los alumnos pueden darse de baja en cualquier momento, pues no reciben ningún crédito académico por ello, y no visualizan el beneficio que el deporte representa en su vida.

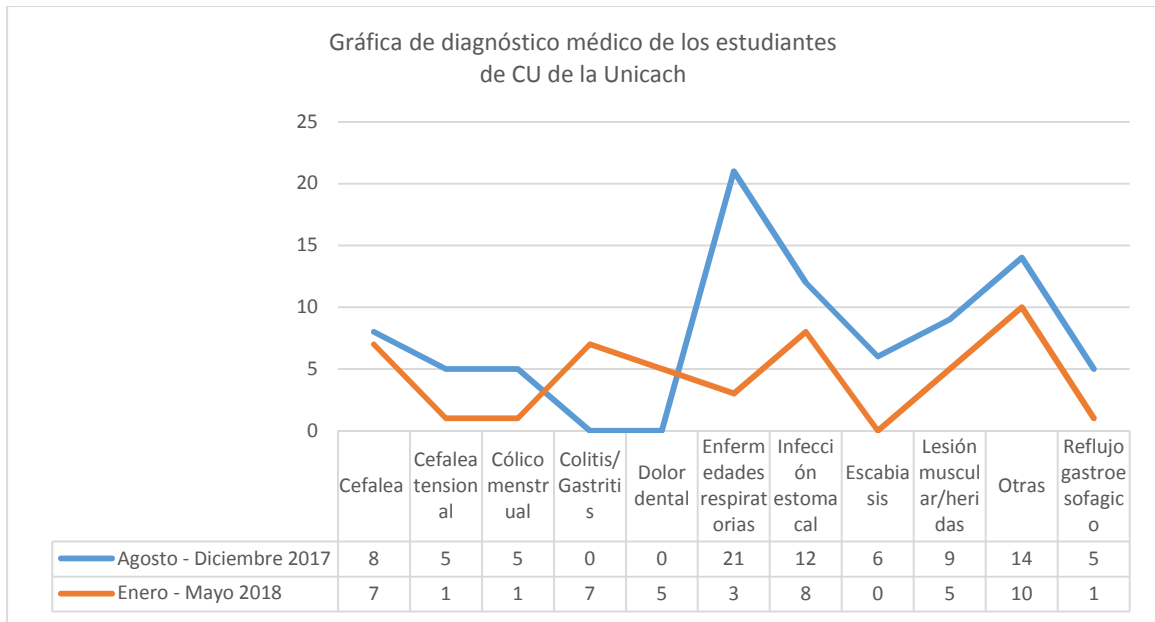
La tercera tarea es la necesidad de incrementar la participación de los estudiantes en los deportes.

Los puntos anteriores se relacionan directamente con el mantenimiento, incremento y mejoramiento de los espacios deportivos, ya que la permanencia de los usuarios de algunas de estas áreas está relacionadas con el óptimo estado de las instalaciones. Por ejemplo, en la gráfica 1 se observa que el deporte con mayor participación es natación; sin embargo, la piscina no está techada, lo que disminuye notablemente su uso en los horarios de mayor exposición al sol.

- *Alto consumo de refrescos y jugos embotellados.* Respecto a la alimentación se encuentra que hay un alto consumo de refrescos y jugos embotellados en la

comunidad; estos se venden en la cafetería universitaria y en refrigeradores ubicados en cada facultad de la universidad. Y aunque también se ofrece agua natural o de sabores, los refrescos tienen gran aceptación entre los estudiantes.

- *Alto consumo de productos ultraprocesados.* Dentro de la universidad ya se han realizado esfuerzos para incluir comida saludable en el menú de las cafeterías, sin embargo, la carta sigue abierta al consumo de alimentos ultraprocesados, los cuales son definidos como *formulaciones listas para comer o beber*. Estas se “basan en sustancias refinadas con una cuidadosa combinación de azúcar, sal y grasa, y varios aditivos. Incluyen una amplia gama de snacks densos en energía, cereales de desayuno endulzados, galletas y pasteles, bebidas azucaradas, ‘comida rápida”, productos animales reconstituidos y platos listos para calentar”. (Pan American Health Organization, 2014). Estos alimentos aportan pocos nutrientes y altas cantidades de azúcar refinada a los estudiantes.
- *Estado de salud de los estudiantes:* Las áreas académicas de cada Facultad, reporta que los alumnos entregan constantes solicitudes de permiso por enfermedades gastrointestinales; lamentablemente, no se tiene un registro de la cantidad exacta de estas solicitudes ingresadas. También se analizó la información que ha registrado el consultorio médico de la universidad durante el último año de clases y se encontró lo siguiente (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2018):



Gráfica 2. Diagnóstico médico de los estudiantes de CU Unicach

En la gráfica se observa que son once los padecimientos con mayor incidencia, cuatro de ellos están relacionados con problemas estomacales (Colitis/Gastritis, Infección estomacal y Reflujo gastroesofágico), los cuales, sumados, son el valor más alto, seguidos por los problemas respiratorios.

Aunque estos datos nos dan una idea de los problemas de salud más comunes en los jóvenes, es necesario tener un control más exacto de los diagnósticos emitidos por el consultorio médico de la universidad y de los motivos de permiso.

Debido a la falta de información básica de los estudiantes, y de las posibles necesidades especiales que pudieran tener, se encuentra necesario realizar un censo general de sus condiciones de salud.

- *Problemas de salud en la comunidad externa a la universidad:* el panorama externo a la universidad es un problema fuerte y creciente que enfrentan tanto el gobierno como las instituciones de salud. Estudios recientes demuestran que no hay conocimiento y/o conciencia sobre el cuidado de la salud, lo que deriva en una

serie de problemas físicos y psicológicos que afectan a gran parte de la población mexicana. Los resultados de las investigaciones realizadas a los países miembros, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), posicionan a México en el segundo lugar en obesidad en adultos con un 33%, valor mucho mayor que el promedio que es de 19.4%. A estos datos hay que agregarle que el 35% de los adolescentes mexicanos de 12 a 19 años de edad tienen sobrepeso u obesidad y el consumo de frutas es uno de los porcentajes más bajos en la OCDE.

Estos problemas se convierten en factores de riesgo para muchas enfermedades crónicas, una de ellas es la diabetes, en la que nuestro país tiene la tasa más alta con un 15.8% de los adultos afectados; lo que representa más del doble del promedio de los países miembros de la Organización, que es de 7%. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2017). En 2015, el investigador Rafael Meza y otros sugirieron que la prevalencia de diabetes entre los adultos mayores de 20 años puede estar en el rango de 13.7 al 22.5% para 2050, afectando entre 15 y 25 millones de personas con un riesgo de por vida de 1 en 3 a 1 en 2. (Meza, y otros, 2015). Comparando los datos del pronóstico del autor anteriormente citado con los resultados de la investigación de la OCDE, encontramos que se está dando un crecimiento acelerado de diabéticos en el país, lo que exige pronta atención a la problemática.

Las estadísticas son alarmantes y la situación no cambiará si no se genera una cultura del cuidado de la salud. Es por ello que la universidad debe de trabajar desde sus espacios para promover la salud en la comunidad universitaria y la sociedad.

Aunque la universidad se ha mantenido trabajado previamente este problema a través de la *Departamento de Salud y género*, el enfoque estaba limitado a campañas informativas, la obtención de certificaciones y algunas acciones de activación física esporádicas con resultados parciales; por su parte, el área deportiva realizaba sus diligencias de forma independiente al mencionado departamento. Que si bien, ambas áreas han obtenido logros importantes, no alcanzan a cubrir la totalidad de los compromisos que adquiere una universidad responsable.

Desarrollo

Desde la RSU se plantea que la universidad puede abonar a la vida de la comunidad académica y al entorno desde cuatro procesos institucionales: la gestión, la formación, producción de conocimientos y participación social. (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009) Por lo que, para el desarrollo de este proyecto, a continuación, se presentan las reflexiones realizadas para cada uno de los procesos.

En la formación, la universidad juega un papel determinante en la preparación del profesionalista como actor de la sociedad, por lo que, los estudiantes de todas las licenciaturas deben tener una sólida instrucción académica, además de ello, en este caso se deben incluir temas de salud y de compromiso con la realidad social. Para los estudiantes, de programas en el área de la salud, se deberá destacar el compromiso social de su labor.

Desde la gestión, se puede promover a través de diferentes estrategias el estilo de vida saludable en la comunidad universitaria. Considerando la postura de Lange y Vio (2006) que enuncia, “la salud es construida y vivida por las personas en su ambiente cotidiano, donde ellas trabajan, aprenden, juegan y aman”, por lo que, se considera que el tiempo de estancia en la universidad debe ser aprovechado para este fin.

Segundo, como Institución de Educación Superior la universidad debe impulsar y promover la investigación en cualquier área del conocimiento (incluidos temas de salud), además de poner énfasis en difundir y aplicar esos hallazgos. (UNESCO, 1998). Por lo que, la UNICACH debe asegurarse de apoyar a las investigaciones referentes a la salud y transferir los resultados de las investigaciones a la sociedad.

Ante los compromisos anteriormente planteados, la UNICACH encuentra que debe fortalecerse como escuela promotora de la salud con la finalidad de “crear las condiciones favorables para que futuras generaciones adquieran el conocimiento y las destrezas que les permitan cuidar y mejorar su salud, la de sus familias y comunidades.” (Organización Panamericana de la Salud, s.f.)

Entendiendo que la promoción de la salud consiste, según se define en la Carta de Ottawa (1986) , en:

Proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente.

Por lo anterior, se planteó como objetivo del proyecto desarrollar una estrategia global, desde la perspectiva de la Responsabilidad Social Universitaria, que permita promover y mantener la salud de la comunidad interna de la institución, así como aportar conocimiento y servicios de salud a la sociedad.

Para alcanzar el objetivo establecido, y previendo la necesidad de ajuste de otros procesos dentro de la universidad, fue necesario definir el Área de Responsabilidad Social Universitaria. Misma que coordinó a los docentes y estudiantes de diferentes Facultades, Escuelas, Campus, la oficina de Deportes así como personal administrativo que se ofreció a colaborar en este proyecto.

Siguiendo los cuatro pasos para la RSU (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009) y considerando que los actores universitarios ya están convencidos y comprometidos con lo que implica, se realizó el autodiagnóstico participativo respecto al tema de la salud, en donde participaron docentes de diferentes licenciaturas e instructores de deportes, así como personal del área de cafetería.

Además, se realizó, a los estudiantes, una encuesta diagnóstica referente al cuidado de la salud, pues se conocían de manera informal algunos datos que daban indicios de una falta de eficiencia en el rubro. De manera indirecta se obtuvo información que expone los problemas en la salud de los estudiantes, donde surgieron temas como: sobrepeso, desnutrición, adicciones (tabaco, alcohol, en algunos casos drogas) enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados que ocurren en la vida de los estudiantes. Además de problemas psicosociales como: estrés, depresión y ansiedad.

Plan de Salud

Considerando el problema planteado y los resultados de la encuesta diagnóstica, se desarrolló el plan de salud con la intención de prosperar en la obtención de un entorno saludable, donde la comunidad interna de la institución se distinga por el mantenimiento integral de su salud y una calidad de vida en constante mejora. Todo ello en línea con los valores de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y métricas planteadas por la Organización Mundial de la Salud.

Por tales razones, se plantearon los siguientes objetivos del Plan de Salud.

1. Desarrollar servicios y actividades que fomenten un compromiso ético del cuidado de la persona, la comunidad y el entorno.
2. Fortalecer el compromiso de la UNICACH con la promoción del cuidado de la salud en la comunidad universitaria, favoreciendo estilos de vida saludable que fomenten conductas asertivas hacia una cultura del autocuidado, mediante la vinculación interinstitucional.
3. Desarrollar una estrategia global y sostenible de prevención y cuidado de la salud en colaboración con otras/os actores.

Para el alcance de estos objetivos se definieron acciones en cada eje y estrategias concretas para su alcance; las cuales, buscan para la comunidad interna, que el cuidado de la salud sea un ejercicio interiorizado para sus miembros, COMO SE SEÑALA EN LAS TABLAS 1, 2, 3, Y 4, respectivamente.

Este proceso se propone a través de diferentes estrategias con instrucción formal y otras que incluyen experiencias como parte de la vida universitaria, es decir, desde la educación informal, entendida como el aprendizaje de actitudes y competencias que se adquieren a través de actividades diferentes a las comúnmente utilizadas en el aula (Tourrián López, 1996).

Tabla 1
Eje 1. Campus responsable

Eje 1. Campus responsable

Línea	Acciones	Objetivo	Estrategias
ENTORNO SALUDABLE	1. Alimentación	Promover una sana alimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener en las cafeterías de la universidad únicamente alimentos saludables. • Venta de agua o bebidas bajas en azúcar en las máquinas expendedoras. • Acceso a agua purificada sin costo para los alumnos en las oficinas de cada licenciatura. • Evaluar la posibilidad de establecer horarios específicos para que los estudiantes puedan ingerir sus alimentos y estos no pasen largos períodos de tiempo de ayuno.
	2. Ejercicio físico	Promover a través de eventos y oferta deportiva, la activación física del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Celebración de la Semana del Deporte. Evento semestral que involucra la participación de cada Facultad con equipos representativos en la rama femenil y varonil. • Realización de torneos y campeonatos de diferentes deportes durante el semestre. • Promoción y apertura semestral de actividades deportivas. • Conferencias y charlas inspiracionales con deportistas de alto rendimiento. • Analizar la posibilidad de introducir al plan de estudios de todas las licenciaturas una materia deportiva.
	3. Infraestructura	Incrementar y mantener la infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> • Destinar recurso al mantenimiento de las áreas deportivas, habilitar una pista para correr/caminar en Ciudad Universitaria.

ENTORNO SALUDABLE

4. Promoción y prevención de la salud	<p>deportiva de la universidad.</p> <p>Acciones orientadas a la promoción y prevención de la salud de los universitarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar las áreas deportivas en las sedes y/o establecer convenios de colaboración. • Conocer el estado de salud de los estudiantes, tener al menos un registro básico del estado de salud. • Desarrollar campañas dirigidas a la prevención del consumo de sustancias nocivas. • Establecer un protocolo de detección de adicciones que permita canalizar aquellos casos que así lo ameriten. • Desarrollar campañas orientadas a promover una alimentación saludable y el ejercicio físico. • Desarrollar campañas dirigidas al cuidado de la salud reproductiva y prevención de embarazos.
5. Asistencia médica básica	<p>Ofrecer asistencia médica básica a los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener el funcionamiento óptimo del consultorio médico universitario. • Asegurarse que todos los alumnos inscritos se den de alta en el Instituto Mexicano del Seguro Social, para que puedan usarlo cuando se requiera. • Establecer vínculos de atención y canalización de los alumnos a las instituciones de salud para su atención.
6. Calidad de vida y bienestar psicosocial	<p>Bienestar psicológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar programas e intervenciones que favorezcan al mantenimiento de la salud mental. • Desarrollar programas que contribuyan al crecimiento personal y desarrollo de toda la comunidad universitaria.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2
Eje 2. Formación ciudadana y profesional responsable

Eje 2. Formación ciudadana y profesional responsable			
Línea	Acciones	Objetivo	Estrategias
Educación	7. Programas académicos en el área de la salud	Promover las Licenciaturas, posgrados y servicios en el área de la salud	<ul style="list-style-type: none"> Promover las licenciaturas en el área de la salud. Favorecer la incorporación de temas de salud en licenciaturas especializadas en alimentos. Generar y promover cursos de posgrado en temas de la salud, que favorezcan a la educación continua de la comunidad.
		Ofrecer educación para la salud	<ul style="list-style-type: none"> Ofrecer cursos formativos, dentro y fuera del currículo, que contribuyan a incrementar en el estudiante, el conocimiento sobre el cuidado de la salud. Incluir en el currículo de materias de forma estratégica temas referentes a la salud, que permitan tomar conciencia de la importancia del cuidado de la misma.
	8. Salud en el proceso de enseñanza - aprendizaje	Generar lazos de colaboración entre las licenciaturas en pro de la salud.	<ul style="list-style-type: none"> Involucrar a los estudiantes de la Licenciatura en Gastronomía y Nutrición para generar recetas de platillos que se consumirán en las diferentes cafeterías de la universidad. Involucrar a los estudiantes de la Licenciatura en Odontología, Enfermería y Psicología en proyectos de divulgación de la salud.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3
Eje 3. Gestión del conocimiento

Eje 3. Gestión del conocimiento

Línea	Acciones	Objetivo	Estrategias
Investigación y desarrollo en temas de salud	9. Fomento de la investigación y el desarrollo en temas de salud.	Fomentar dentro de la universidad la investigación y desarrollos orientados al cuidado de la salud.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar la formación de equipos de docentes e investigadores interesados en temas de salud. • Posicionar estos grupos dentro de la institución, para que los alumnos conozcan las líneas de investigación y puedan participar en ellas. • Invitar a los estudiantes de licenciatura y posgrado a integrarse a los grupos de investigación orientados a la salud. • Poner a disposición de la comunidad los resultados de las investigaciones.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4
Eje 4. Proyección social

Eje 4. Proyección social

Línea	Acciones	Objetivo	Estrategias
Proyección social y alianzas estratégicas	10. Proyectos sociales	Mantener e incrementar las clínicas de salud.	<ul style="list-style-type: none"> Promover, mantener e incrementar las clínicas de odontología, nutrición y psicología que atienden a los alumnos, personal y la comunidad externa a la universidad.
	11. Comunicación social	Compartir las estrategias y servicios que ofrece la universidad referente al tema de la salud.	<ul style="list-style-type: none"> Compartir el proyecto de Universidad Saludable desde la RSU en la web de la institución. Difundir las clínicas de bajo costo que mantiene la universidad.
	12. Alianzas estratégicas	Participar activamente con instituciones promotoras de la salud.	<ul style="list-style-type: none"> Colaboración activa y coordinada en la Red Mexicana de Universidades Promotoras de la Salud. Mantener la Certificación como Universidad Saludable. Establecer la Red Chiapaneca de Universidades promotoras de la Salud. Establecer convenios de colaboración con instituciones de salud.

Fuente: Elaboración propia

Retos y propuestas de mejora para el curso 2018-2019

Después de poner en marcha el Plan de Salud se vislumbran algunos puntos pendientes que no se contemplaron en su momento, pero que deben ser considerados o bien, algunas propuestas deben ser mejoradas. En este sentido, el trabajo de autoevaluación debe ser constante y crítico; esto con el afán de mantenerse en una continua mejora.

Los retos planteados para el curso 2019-2020 son:

1. Capacitar a los docentes y personal administrativos en primeros auxilios.
2. Generar estrategias específicas para mejorar la salud de la comunidad universitaria de acuerdo a los resultados del censo de salud.
3. Lograr la retención de los alumnos en las actividades deportivas durante el tiempo abarcan sus estudios universitarios.
4. Mejorar e incrementar las instalaciones deportivas
5. Disminuir la tasa de embarazos no deseados.
6. Involucrar a los estudiantes de licenciaturas y posgrados en línea en el proyecto de salud.
7. Ofrecer posgrados en línea en temas de salud.

Conclusiones

Al iniciar este proyecto se creía que lo más complejo en el proceso sería lograr la colaboración coordinada del personal que directamente trabaja el tema de la salud, Deportes, Universidad saludable, las Facultades que tienen licenciaturas que hacen referencia a la salud y el programa Universidad segura, sin embargo, se encontró que todas las áreas participantes estaban haciendo esfuerzos aislados con poco éxito respecto al tema, por lo que, una propuesta de trabajo conjunto desde diferentes ejes, sirvió para unir recursos y obtener mejores resultados. Además, la participación de un enlace de cada facultad sirvió para tener una comunicación fluida y lograr un trabajo colaborativo que cubre a toda la institución.

Un tema, recurrente en las mesas de trabajo, fue el análisis de la congruencia entre lo que la universidad enseña dentro de sus aulas respecto a la salud, y lo que la universidad promueve de manera intrínseca a través de sus servicios. La búsqueda de esta congruencia fue el mayor reto que representó este proyecto, sin embargo, también sirvió de brújula para encontrar esas acciones que debían alinearse en favor de la salud de la comunidad.

Por otra parte, el desarrollo del Plan de Salud de la UNICACH también sirvió para hacer visibles las investigaciones aisladas que cada cuerpo académico realiza, definir este compromiso permite orientar las investigaciones, identificar las áreas que requieren de mayor apoyo económico y visualizar el efecto que estos trabajos tienen en la comunidad.

Este proyecto permite que la universidad sea un actor responsable por el impacto que puede tener en la sociedad en la que está inmersa respecto al tema de la salud, por lo que, se espera que su influencia se reciba en diferentes sectores sociales. El primero es a través de los miembros de la comunidad interna que aprenden a mantener una vida saludable y que replican este estilo de vida fuera de la institución, otra es a través de la investigación, en la que los resultados de las investigaciones generadas dentro de la institución aportan a mejorar o mantener la salud de la comunidad.

Desde la educación generando especialistas en el tema, comprometidos con su quehacer profesional, vinculados al desarrollo social y congruentes con el cuidado de su

propia salud. Y desde lo social a través de las clínicas universitarias que ofrecen servicios de nutrición, atención psicológica y salud oral a bajo costo.

Sin duda, este proyecto tiene áreas de oportunidad, debe crecer y replantearse conforme la universidad se transforma. La constante medición de las acciones planteadas en este proyecto servirá de indicador para rediseñar sus estrategias. Un sector de la universidad que queda pendiente de incluir en el proyecto son los alumnos licenciaturas y posgrados en línea, los cuales no reciben ningún tipo de información e interacción al respecto y dada la tendencia educativa, son un sector de la comunidad universitaria que incrementará.

Referencias

Acevedo Huerta, E. J. (Noviembre de 2010). *Federación de Enseñanza de CCOO*. Recuperado el Septiembre de 2018, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7590.pdf>

Asociación de Universidades Jesuitas de Latinoamérica. (2014). *Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL*. Argentina. Recuperado el 23 de Octubre de 2018, de <https://ausjal.org/wp-content/uploads/Pol%C3%ADticas-y-Sistemas-de-Autoevaluaci%C3%B3n-y-Gesti%C3%B3n-de-la-RSU-en-AUSJAL-2014.pdf>

Castañeda M, G., Ruiz, Miguel, Vilorio, Olga, Castañeda, Rosa, & Quevedo A., Yajaira. (8 de Noviembre de 2007). *Redalyc*. Recuperado el 23 de Octubre de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/782/78230805.pdf>

De la Cruz Ayuso, C. (13 de Agosto de 2012). *Universidad de Antioquia Televisión*. Recuperado el 22 de Octubre de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=07F7pMYkJKU>

Gargantini, D. (2014). Recuperado el Septiembre de 2018, de <http://omersu.org/>

Lange, I., & Vio, F. (Agosto de 2006). *Pontificia Universidad Católica de Chile*. Recuperado el 21 de Octubre de 2018, de <http://www7.uc.cl/ucsaludable/img/guiaUSal.pdf>

Meza, R., Barrientos-Gutierrez, T., Rojas-Martinez, R., Reynoso-Noverón, N., Palacio-Mejía, L., Lazcano-Ponce, E., & Hernández-Ávila, M. (2015). *ScienceDirect*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.yjmed.2015.10.015>.

Organización Panamericana de la Salud. (s.f.). *Organización Panamericana de la Salud*. Recuperado el 18 de Octubre de 2018, de

https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=4563:about-health-promoting-schools&Itemid=41717&lang=es

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). *OECD*. Recuperado el Septiembre de 2018, de <https://www.oecd.org/mexico/Health-at-a-Glance-2017-Key-Findings-MEXICO-in-Spanish.pdf>
- Pan American Health Organization. (2014). *Asociación Uruguaya de Dietistas y nutricionistas*. Recuperado el 21 de Octubre de 2018, de http://www.audyn.org.uy/sitio/repo/arch/OPSe_Alimentosybebidasultraprocesado syobesidadenAmericalatinaej_sep14.pdf
- Pérez Alayón, J. d. (2015). *Anuies Centro-Occidente*. Recuperado el 20 de Octubre de 2018, de <http://www.anuiesrco.org.mx/sites/default/files/images/comitedesarrolloregional/re sponsabilidad-social-universitaria-omersu.pdf>
- Proyecto Universidad: Construye País. (2006). *Responsabilidad Social Universitaria. Una manera de ser universidad*. Santiago de Chile. Recuperado el Septiembre de 2018
- Touriñán López, J. (1996). *Revistas EUSAL*. Recuperado el Septiembre de 2018, de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120>
- UNESCO. (1998). Recuperado el 20 de Octubre de 2018, de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/her-s.html>
- Universidad de Buenos Aires*. (21 de noviembre de 1986). Recuperado el 20 de octubre de 2018, de <http://www.fmed.uba.ar/depto/toxico1/carta.pdf>
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2017). *Alumnos con actividad deportiva 2017*. Reporte interno. Recuperado el 20 de Octubre de 2018
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2018). *Informe de casos atendidos por el consultorio médico*. Tuxtla Gutiérrez.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2018). *Reporte de alumnos inscritos en el período Enero-Junio 2018*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Vallaeyes , F. (s.f.). *Universidad Católica de Temuco*. Recuperado el Septiembre de 2018, de <http://www.centroetica.uct.cl/documentos/archivos/PDF/H3%2001.pdf>
- Vallaeyes, F. (2007). *Biblioteca Virtual del Tecnológico de Monterrey*. Recuperado el Septiembre de 2018, de http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2011/12/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaeyes.pdf
- Vallaeyes, F. (2007). *Biblioteca Virtual ITESM*. Recuperado el 7 de Agosto de 2018, de <http://www.bibliotecavirtual.info/wp->

content/uploads/2011/12/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaey
ys.pdf

Vallaey, F. (2014). *Scienci Direct*. Recuperado el 20 de Octubre de 2018, de https://ac.els-cdn.com/S2007287214719456/1-s2.0-S2007287214719456-main.pdf?_tid=2e34a207-3e37-48c4-b9e8-44fd499f5edd&acdnat=1540271599_82769664e4c5e0a4c2f54d905de5dc9d

Vallaey, F. (2016). *Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar. Recuperado el 23 de Octubre de 2018, de <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-intrpduccion-a-la-rsu-francois-vallaey.pdf>

Vallaey, F. (s.f.). *Universidad Alberto Hurtado*. Recuperado el Septiembre de 2018, de <http://creasfile.uahurtado.cl/RSU.pdf>

Vallaey, F., De la Cruz, C., & Sasia, P. (Febrero de 2009). *Ciencia y Técnica Administrativa*. (McGraw-Hill, Ed.) Recuperado el 30 de Septiembre de 2018, de <https://publications.iadb.org/handle/11319/245>

CAPÍTULO 5

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: CASO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: CASE AUTONOMUS UNIVERSITY OF QUERETARO

Oliva Solís Hernández

Universidad Autónoma de Querétaro

osolish2@hotmail.com

Héctor Fernando Valencia Pérez

Universidad Autónoma de Querétaro

vaphqro@hotmail.com

Resumen

La Responsabilidad Social Universitaria es una tendencia que, desde hace algunos años, se ha venido implementando en las Instituciones de Educación Superior. Sus orígenes se ubican en el auge de la Responsabilidad Social Empresarial, pero se enfocan hacia la responsabilidad que las IES tienen en la creación de conocimiento y la formación de personas en los valores que socialmente son reconocidos como importantes. Partiendo de esta idea y de la revisión de las páginas oficiales de internet, tanto de la Universidad como de las Facultades que la integran, en este trabajo nos interesa dar cuenta de cuál es la situación de la RSU en el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro. Conocer la condición en la que está es importante porque nos permite ver qué se ha hecho y qué falta por hacer, asumiendo que ser responsables socialmente es un compromiso social que debe ir más allá del discurso para volverse cultura.

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria, Instituciones de Educación Superior, Universidad Autónoma de Querétaro.

Abstract

University Social Responsibility is a trend, which for some years, has been implemented in Higher Education Institutions (HEIs). The origins come from the rise of Corporate Social Responsibility,

however, social responsibility of the university focuses on the responsibility that HEIs must have in the creation of knowledge and the formation of people in values, which are socially recognized as important. This work is based on this idea, and on the revision of the official website of the Autonomous University of Querétaro (UAQ); as well as the web pages of the departments or schools of the UAQ. We are interested in giving an account of the situation of University Social Responsibility in the case of the UAQ; as well as knowing how this concept has been developed, which is important, because it allows us to see what has been done and what needs to be done, assuming that being socially responsible is a social commitment that must go beyond discourse in order to become a culture.

Keywords: University Social Responsibility, Institutions of Higher Education, Autonomous University of Querétaro.

Introducción

La Responsabilidad Social Universitaria es un concepto de reciente creación. Su origen está ubicado en el creciente impulso de la Responsabilidad Social Corporativa o Empresarial (RSC o RSE) que se comenzó a gestar a finales del siglo XX como una respuesta frente al desgaste del planeta ocasionado por la industrialización, la guerra y el creciente consumismo. Como un derivado de esta propuesta, a comienzos del siglo XXI se empezó a hablar de escuelas socialmente responsables¹.

¹ Las Escuelas Socialmente Responsables se pueden ubicar en todos los niveles educativos. Por ejemplo, en 2014, en el Estado de México, se certificaron 60 primarias y 40 secundarias como Escuelas Socialmente Responsables. La certificación avala el trabajo que hacen las instituciones en torno a los “cinco ejes de una Escuela Socialmente Responsable, que son: cuidado del medio ambiente, promoción de los valores y los derechos humanos, corresponsabilidad con el municipio, fomento de la seguridad y fomento al deporte”(s/a, 2014). La certificación, a su vez, permite a las escuelas acceder a mobiliario, vales escolares y el poder compartir experiencias. Las certificaciones las otorgan diversos organismos, ya sea el Municipio o alguna asociación. Una asociación que se posicionó como certificadora fue ECOCE, quien dice: “Somos un asociación civil ambiental creada y auspiciada por la industria de productos de consumo. Líder en sustentabilidad ambiental y herramienta de la **Responsabilidad Social Empresarial** (RSE) de nuestros asociados, a través de la recuperación de residuos de envases y empaques de sus productos, para su reciclaje en México. Somos el primer organismo en México en proponer acciones concretas sobre el manejo adecuado de los residuos de envases y empaques” (ECOCE, 2018). La empresa, constituida en 2003, se vinculó con las escuelas de diversos niveles educativos para proponer la certificación como Escuela Socialmente Responsable, impulsando desde ahí una serie de actividades tendientes a crear conciencia sobre el medio ambiente, la cultura del reciclaje, el manejo adecuado de residuos y el buen aprovechamiento de los recursos naturales.

La línea discursiva venía enmarcada en las declaraciones que desde las Naciones Unidas se habían gestado, primero, con la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción” y después por la “Declaración del Milenio” (de donde derivaron los “Objetivos del Milenio”), pues en ambos documentos se destacaba el papel que las instituciones educativas debían tener en la promoción de valores como la democracia, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos, la cultura de paz, la no discriminación y la tolerancia, además del compromiso que se debía asumir frente a los retos globales de la pobreza, el hambre, el deterioro del medio ambiente, la guerra, el terrorismo y todos aquellos males que podían aminorarse o incluso desaparecerse si se fomentaban los valores antes dichos.

En este sentido, dice Xarur (2008, p. 12)

Si bien el conocimiento ha tenido siempre un papel fundamental en el crecimiento económico y el bienestar de la sociedad, en los tiempos de la actual sociedad del conocimiento, su importancia es aún mayor. Y es precisamente la educación superior que, junto con otros actores sociales, produce y difunde conocimiento, un elemento clave en el desarrollo económico y social de los países. Su responsabilidad en este sentido es incuestionable.

Así, dentro de este marco, a las Instituciones de Educación Superior (IES) se les instó a asumir una posición más abierta y comprometida con la promoción de estos valores, de donde se derivaron cátedras, cursos, congresos, publicaciones y seminarios, en torno a la promoción de la cultura de paz, los derechos humanos, el género, la sustentabilidad y el cuidado del medio ambiente.

Al finalizar la primera década del siglo XXI, el debate sobre la Responsabilidad Social Universitaria giraba en torno a varios tópicos: ¿qué debemos entender por tal?, ¿cómo podemos evaluarla?, ¿qué nos distingue de la RSC?, ¿debe o no ser obligatoria? Las preguntas que se presentaban supusieron el tratar de definir qué es, cómo se puede evidenciar la responsabilidad social de las IES y si debía o no ser obligatoria.

Martin (2012) señala que el siglo XXI es el siglo de la Responsabilidad y que en esta responsabilidad, la universidad tiene un papel central como generadora de

conocimiento tecno-científico, poniendo el énfasis en la ética, la capacidad reflexiva y lo humano. Al respecto dice el autor:

Además de resolver problemas (pertinencia) y dar explicaciones (uso social del conocimiento), la responsabilidad universitaria apunta a contribuir a dar sentido: dar sentido a las profesiones, a los saberes, a su relación con la vida. Dar sentido es una actividad necesaria para impulsar todo proyecto social compartido: se trata justamente de resaltar la dimensión de proyecto de la vida de los seres humanos, proyecto a la vez, personal, social y como especie (p. 237).

Martínez-Pichardo y Hernández (2013) presentan un recorrido muy sucinto sobre los orígenes de la universidad y diversos modelos de universidades, desde la humboldtiana hasta la orteguista para ir luego a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Destacan en este estudio, desde nuestra perspectiva, la ausencia del modelo de universidad que en México impulsó José Vasconcelos y que en buena medida determinó el camino por el que transitaron las universidades públicas en el país.

Cecilia Muñoz Cancela (2012), de la Universidad Complutense de Madrid, abona a la discusión del concepto RSU desde las prácticas. Propone realizar una reflexión sobre el papel de las universidades y lo que hacemos en ellas para responder de forma crítica a los problemas que plantea el contexto social, especialmente en torno a dos dimensiones: la situación ecológica y social del mundo y la devaluación de la educación superior. La autora, de forma crítica, nos invita a pensar en la idea que se nos ha presentado del desarrollo (y su guía, el progreso) y las implicaciones que ello ha tenido en el mundo, separando al globo en dos grandes partes: los países desarrollados y los “en vías de desarrollo”. Esta división, se profundiza luego cuando se añaden categorías como pobreza, educación, calidad de vida, etc. En esta línea, a la Universidad le toca pensar sobre la pertinencia de estos modelos y proponer alternativas.

Para Hernández (2011), la RSU

transciende el campus de la universidad e involucra un papel activo, crítico y solidario de la institución universitaria en la solución, o al menos el esclarecimiento, de los problemas sociales de las comunidades, tales como los desequilibrios económicos, la desigualdad de géneros, la discriminación de las minorías, la falta de oportunidades educativas, las migraciones, la violación de los derechos de las personas, la carencia de transparencia en el uso de fondos

públicos o privados, entre otros. Temas sobre los cuales la universidad, en su función crítica de la sociedad, puede aportar conocimientos y buenas prácticas que contribuyan a mejorar nuestras sociedades

y añade,

Y este compromiso de la universidad con los más necesitados, con los más pobres, debe permear todas las funciones que le son inherentes: la docencia, la investigación y la extensión, las cuales deben ser realizadas con un gran compromiso ético y una profunda convicción sobre la importancia de los valores en la gestión de la institución y el uso de los recursos naturales disponibles para beneficio de las presentes y futuras generaciones. Gran parte de la RSU tiene que ver, precisamente, con la formación de ciudadanos que valoren el medio ambiente, que eviten toda forma de contaminación, que se preocupen por garantizar a las nuevas generaciones un ambiente limpio y saludable, que valoren la paz y respeten y ayuden a consolidar las instituciones democráticas.

Para Viteri-Moya, et al. (2012), la RSU es la búsqueda de soluciones viables a las demandas con la participación activa de: docentes, estudiantes, administrativos, autoridades académicas y comunidad, para la formación de los futuros profesionales como una fuerza promotora y gestora del cambio, como ciudadanos íntegros, conscientes y capaces de generar el desarrollo sustentable del país.

Para Muñoz, la RSU es:

la reflexión y la intervención sobre las implicancias psicológicas, sociales, políticas y ambientales que se producen en las prácticas universitarias de forma explícita o implícita, tanto por acción u omisión. Es decir, no consideraremos a la RSU un contenido o asignatura (aunque puedan y deban proyectarse modalidades de trabajo al respecto). La RSU tal como se abordará aquí no es algo que pueda no hacerse sino más bien un proceso de toma de conciencia de lo que se hace y, como veremos más adelante, un ejercicio de derechos y responsabilidades con otros (2012; 10).

Y a pesar de que la discusión sobre la RSU viene ya desde la primera década del presente siglo, en 2016 Tamayo sigue insistiendo en que es necesario que en las escuelas se fomente la Responsabilidad Social, no sólo como RSC o RSE, sino, desde una perspectiva más amplia, como Responsabilidad Social (Tamayo, 2016).

La discusión sobre lo que es o debiera ser la RSU, como lo hemos visto en los ejemplos anteriores, está cimentada sobre la RSC, pero orienta la propuesta hacia la

responsabilidad que tienen las IES como generadoras de conocimiento y como formadoras de personas para reflexionar, cuestionar y proponer, pero sobre todo, para formar personas comprometidas con una serie de valores y conductas que consideramos deseables para garantizar un presente solidario, democrático, igualitario, respetuoso y, derivado de ello, un futuro mejor.

Ahora bien, asumiendo que las IES deciden moverse hacia la RSU, ¿Cómo evaluar la RSU?

En 2011 Herrera informaba que un grupo de investigadores se encontraban “desarrollando un Índice de RSU que sintetiza **las cuatro dimensiones** que requieren las IES para alcanzar una mayor correspondencia con el entorno social en el que se encuentran inmersas: **Pertinencia Social, Vinculación, Extensión Universitaria y Difusión de la Cultura**”.

Hernández (2011) por su parte, da cuenta de los orígenes del Observatorio de Responsabilidad Social de las Universidades a Distancia, ello con la finalidad de discutir en un ambiente académico el papel, las experiencias y la forma de gestión de la responsabilidad social en las instituciones de educación superior a distancia. Sin embargo, no da cuenta de cuáles son los elementos que se evaluarán.

Por su parte la Universidad Ramón Llull, en su página oficial destaca como una de sus fortalezas el ser una Universidad Socialmente Responsable. Dice al respecto:

(...) las dimensiones de la responsabilidad social (**modelo de gestión**, cuyo foco estratégico se compone de las responsabilidades sociales y ambientales), la ética (**valores**) y la sostenibilidad (**resultados e impactos**). Creemos que estas **tres dimensiones** deben ser incorporadas e integradas a nuestra escuela de manera transversal y alineada con nuestra misión, nuestra identidad y nuestras prácticas del día a día (ESADE, 2018)

El ranking de Responsabilidad Social y las mejores 16 escuelas de negocios establece una serie de categorías (Universal, Top, Excelente y Bueno). Destacan en este listado el Tecnológico de Monterrey (con diferentes campus e institutos), la Universidad Anáhuac, la Universidad Panamericana, la Universidad de Monterrey, el ITAM y otras instituciones que, en los últimos años, han estado proponiendo no sólo una política

organizacional de RSU, sino también la creación de programas educativos que tienen a la RSU como objeto de estudio.²

El cómo medir la RSU ha sido motivo de debate, pero en los últimos años se ha llegado a algunos consensos, expresados fundamentalmente en la Norma ISO 26000, aunque existen otras normativas que pueden estar vigentes en diferentes países. Por ejemplo, el Centro para la Responsabilidad Social en Argentina realiza su evaluación en torno a diez indicadores³:

- Código de Ética
- Balance Social
- Condiciones Laborales
- Desarrollo y Participación de los empleados
- Inclusión Social
- Inversión de Recursos Económicos, Humanos y Materiales
- Promoción de la Responsabilidad Social
- Relaciones con Terceros
- Gestión del Producto y/o Servicio
- Medio Ambiente

Según Duque, Cardona y Rendón (2013), quienes analizaron distintos indicadores para medir la RSE, la mayoría de las normativas tienen en cuenta tres aspectos: los agentes o los actores participantes, el medio ambiente (con enfoque a la sostenibilidad) y la empresa como motor de bienestar.

En el caso mexicano, las universidades que se han certificado como ESR han implementado el modelo propuesto por el Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI). Esta certificación es voluntaria y tiene vigencia por un año. Se obtiene cuando la escuela supera el 75% del índice de RSE. La certificación la otorga un organismo ajeno a la empresa (en este caso el CEMEFI) y, si se requiere, se puede solicitar una consulta para facilitar el proceso.

² Cfr. “Responsabilidad social y las 16 mejores escuelas de negocios”, disponible en: <https://www.expoknews.com/responsabilidad-social-y-las-16-mejores-escuelas-de-negocios/>, consultada el 12 de septiembre de 2018.

³ Cfr. Indicadores de la Responsabilidad Social Empresarial CMS Consultores, disponible en: <http://www.cmsconsultores.com/indicadores-de-la-responsabilidad-social-empresarial/>, consultada el 12 de septiembre de 2018.

Respecto de la obligatoriedad de la certificación hay también un debate. Están los que señalaban que debe ser obligatoria y los que dicen que no. La obligatoriedad, según Alfaro (s/f), asegura que todas las IES se asuman como responsables en la formación no sólo de profesionistas, sino de individuos conscientes y comprometidos con su entorno. Los que dicen que no, señalan que eso forma parte del deber ético de las instituciones, los profesores, las familias y los diversos actores sociales. Al final, parecía que ganaron los que proponen que no sea obligatoria; sin embargo, la lógica del sistema nos ha ido conduciendo en el otro sentido, sobre todo, porque políticamente es correcto asumirse como una institución de educación superior socialmente responsable.

Como política educativa, la RSU también ha permeado. La Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha señalado:

La ANUIES ha considerado imperativo que el Estado, la sociedad y las IES asuman plenamente su compromiso con el desarrollo sustentable del país. No en vano, de manera conjunta con la Secretaría de Educación Pública, se ha establecido, dentro de la Agenda SEP-ANUIES para el desarrollo de la educación superior, el objetivo de incorporar los principios de la responsabilidad social en la educación superior en México, y para cumplirlo se propuso el Proyecto “Modelo de Responsabilidad Social Universitaria (Pérez y Vallaey, 2016)

Esta tendencia la hemos visto en la cantidad de universidades que, como parte de su promoción, señalan que poseen la certificación de ESR. Sin embargo, pese a que en el discurso la RSU es un compromiso “universal”, no todas las IES han comenzado su implementación. La Universidad Tecnológica de México, por ejemplo, ha propuesto la RSU dentro de su visión como un elemento central. En su página de internet señala específicamente cuáles son sus compromisos de responsabilidad social: compromiso con la comunidad, con el medio ambiente, con la inclusión y la investigación aplicada.⁴ La Universidad Anáhuac es otra de las universidades en México que, desde hace varios años, ha asumido la RSU como parte de su política.⁵ La Universidad Autónoma de Guanajuato también se asume públicamente como una universidad socialmente

⁴ Cfr. <https://www.unitec.mx/responsabilidad-social/>, consultada el 10 de septiembre de 2018.

⁵ Cfr. <https://www.anahuac.mx/mexico/noticias/Distintivo-Empresa-Socialmente-Responsable-2017>

responsable⁶, igual que lo hace la Universidad del Valle de México o la Universidad Autónoma de Chihuahua⁷.

Estas universidades, en sus páginas oficiales de internet, muestran cuáles son sus compromisos con la responsabilidad social: la ética, el respeto al medio ambiente, los derechos humanos, la vinculación de la investigación con las necesidades de la comunidad, la equidad de género, el cuidado de la salud y la gestión administrativa, entre otros indicadores.

Derivada de la política pública y la propuesta de la ANUIES, en 2016 se creó el Observatorio Mexicano sobre Responsabilidad Social Universitaria A.C. Para este organismo, la RSU es entendida como:

Habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable (Gargantini, D. 2014).

La implementación y posterior evaluación se hace a partir de cuatro ejes:

1. Gestión de un campus social y ambientalmente ejemplar.
2. Formación de profesionales humanistas comprometidos.
3. Creación y aplicación de conocimientos para el avance y la cohesión social, el fortalecimiento de las identidades culturales, la lucha contra la pobreza, el hambre y la crisis y,
4. Una participación social para contribuir al desarrollo justo y sostenible.

La introducción de la RSU en las IES supone la creación de un programa institucional. Retomando la propuesta de Dubet (2013) entendemos la RSU como un programa institucional, es decir, como un modo de socialización que, al ser una mediación

⁶ Cfr. <http://www.responsabilidadsocial.mx/universidades-modelos-de-responsabilidad-social/>

⁷ Cfr. <http://usr.uach.mx/>, consultada el 13 de septiembre de 2018.

entre los valores universales y los individuos, inculca normas que van moldeando al individuo, pero que al mismo tiempo vuelven al individuo autónomo y “libre”. Al ser socializante, pretende generar cultura en las personas.

Partiendo de estas premisas, en este trabajo nos interesa dar cuenta de cuál es la situación de la RSU en el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Conocer esta situación es importante porque nos permite ver qué se ha hecho y qué falta por hacer, asumiendo que ser responsables socialmente es un compromiso social y que hacia allá debemos movernos.

Metodológicamente, hicimos una revisión tanto de la página oficial de la UAQ, disponible en la red⁸, como de algunos órganos de divulgación de información (como la Gaceta universitaria o periódicos como el Tribuna), así como de información que ha ido fluyendo en el tiempo, dando cuenta de cursos, eventos académicos diversos, o acciones implementadas en las distintas facultades que integran la universidad. Ponemos el énfasis en lo que se ha hecho en la más reciente administración rectoral (que inició gestiones en febrero de este año) y lo contrastamos con la dinámica que prevalecía en la administración anterior (2012-2018).

El presente trabajo está organizado en tres apartados: en el primero, problematizamos, definimos y describimos nuestro objeto de estudio, en este caso, la RSU en la Universidad Autónoma de Querétaro. En el segundo apartado, a partir de los indicadores propuestos por el Distintivo ESR, que es el que certifica a una USR, haremos el diagnóstico del caso en estudio y, en la tercera parte, señalaremos cuáles pueden ser algunas de las áreas en donde se debe fortalecer el trabajo en torno a la RSU en la UAQ.

Desarrollo

La Universidad Autónoma de Querétaro

⁸ www.uaq.mx

Para algunos historiadores, los orígenes de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) se remontan a la época colonial, ubicándolos en los colegios jesuitas de San Ignacio y San Francisco Javier. Para otros, su antecedente más próximo es el Colegio Civil del Estado de Querétaro y, para otros más, su origen parte de la iniciativa del Gobernador del Estado, el Dr. Octavio S. Mondragón, quien, junto con un grupo de profesionistas y queretanos, emprendieron la tarea de construir una universidad. El argumento era que el Estado necesitaba de una institución de educación superior que potenciara el desarrollo de la entidad frente al naciente proceso industrializador y modernizador que estaba viviendo el país. La propuesta fue acogida con entusiasmo y, en febrero de 1951, se abrieron las puertas de la Universidad de Querétaro (Solís, 2008).

Originalmente, la autoridad universitaria dependía del gobierno del estado, sin embargo, a partir de 1958, la universidad obtuvo su autonomía, siendo la comunidad universitaria quien elige a su representante.

La universidad, en el tiempo y el espacio, ha ido ampliando su oferta educativa, primero en términos de licenciaturas y posgrados⁹ y, a partir de finales de la década de los 90, de campus universitarios, ampliando su cobertura a otros municipios del Estado de Querétaro¹⁰.

Durante los últimos años, la universidad ha tratado también de modernizar sus instalaciones e infraestructura para responder no sólo a la creciente demanda estudiantil, sino también a los retos que impone el entorno, como la introducción de las nuevas tecnologías de la comunicación, los procesos de aseguramiento de la calidad, tanto administrativa como académica y de nuevos modelos universitarios y pedagógicos.

En esta línea de cambios, vale la pena conocer qué ha hecho la UAQ como institución para responder a la demanda de la RSU.

⁹ Cfr. <https://www.uaq.mx/index.php/conocenos/sobre-la/historia>, consultado el 13 de septiembre de 2018.

¹⁰ Actualmente la UAQ tiene presencia en diversos campus: Jalpan, Conca, Cadereyta, Colón, Tequisquiapan, San Juan del Río, Amealco, El Marqués (Amazcala) y Pedro Escobedo. Al interior de la ciudad de Querétaro también tiene diversos campus: Centro Universitario Cerro de las Campanas, Juriquilla, Prolongación Zaragoza, Centro Histórico, Unidad Deportiva y los espacios que ocupan las clínicas médicas (Santa Bárbara, Centro Histórico y Santa Rosa Jáuregui).

El quehacer de la UAQ en torno a la RSU.

La UAQ es una organización que básicamente contempla dos niveles de operación. Por un lado tenemos la administración “central” basada en la autoridad de la Rectoría y las distintas Facultades (estudios superiores) que son trece y una Escuela de Bachilleres (nivel medio superior). En esta estructura se tienen programas de índole institucional que aplican sólo a la administración central y otros que se aplican tanto a nivel de la administración central como a las distintas Facultades y la Escuela de Bachilleres. Por otro lado tenemos que existen proyectos creados por las Facultades que sólo aplican a ellas, o entre ellas y no se aplican a la administración central, existiendo por lo tanto independencia y cierta autonomía en las Facultades para decidir sobre su vida interna.

Al analizar la página oficial de internet de la UAQ se aprecia que existen proyectos que pueden caer dentro del ámbito de la RSU; sin embargo, no se hace énfasis de que estos programas estén alineados a un proyecto de carácter específico de RSU, como sí se hace en otras universidades de las que ya hemos dado cuenta. Por lo que la comunidad o el lector de la misma no asumen que exista un programa de esta índole. En este sentido, no se ha institucionalizado el concepto y mucho menos un programa de RSU que articule la diversidad de acciones que ya se hacen y que pudieran caer dentro de él.

La revisión de las páginas, tanto de la administración central como de las Facultades y Escuela de Bachilleres, evidencia que existen acciones en diversas áreas, las cuales, podemos organizar para tratar de ubicar en categorías que nos permitan tener mayor claridad de qué se está haciendo. A partir de esta categorización, podemos señalar que existen programas de aplicación general en la UAQ que van dirigidos, fundamentalmente, **a los estudiantes**, tales como:

- a. el programa de Becas de Permanencia Universitaria para el año 2018 con apoyo del municipio de Colón Querétaro por un importe de \$1,000.00, o las Becas para estudiantes con discapacidad, para madres solteras y estudiantes indígenas, pero este programa, que surge de la política pública en materia educativa para evitar la

deserción escolar, no es una acción de la universidad como tal, sino parte de un programa externo.

b. el programa de Tutoría de Pares para la liberación del servicio social o la Tutoría de Pares Voluntaria, que consiste en que los alumnos de alto desempeño ayuden a sus compañeros en materias académicas de dificultad.

c. el servicio de transporte universitario gratuito para acceder a diversos campus de la UAQ,

d. se cuenta con programas a nivel “institucional” que se manejan conjuntamente, existiendo una coordinación general y coordinaciones particulares en las facultades como son los programas de tutorías, becas, biblioteca, bolsas de trabajo, servicio social y prácticas profesionales, movilidad académica y seguimiento de egresados y,

e. el concurso de ReciclArte “la creatividad al servicio del consumo responsable en la UAQ” (http://rectoria.uaq.mx/docs/Convocatorias_Cursos/Concurso-Reciclarte.pdf), convocado por la Secretaría de Atención a la Comunidad Universitaria, dependiente de la Coordinación de Desarrollo Sustentable, concurso que trata de crear conciencia sobre el respeto al medio ambiente y el consumo responsable, haciendo de la basura, arte.

Existen otros programas que contemplan **una población mayor** (estudiantes, docentes y administrativos), como son:

a. se tiene dentro de la oficina del abogado general el Programa Universitario de Derechos Humanos UAQ con el objetivo de vigilar y velar por los derechos de la comunidad universitaria y, en un futuro, proponer la modificación de la legislación universitaria para la creación de un área específica de Derechos Humanos y el establecimiento de un *Ombusman*.

b. existe desde el 2012 un proyecto institucional denominado “Género UAQ” que busca transversalizar la perspectiva de género en la organización, además de vincularse con otros actores sociales para diagnosticar, proponer e intervenir en materia de género.

Otra dimensión es la que **vincula a la Universidad con la sociedad**. Aquí encontramos acciones que van hacia la vinculación expresamente o hacia la transparencia:

a. la Secretaría de Extensión Universitaria cuenta con las Coordinaciones de Vinculación Académica Empresarial, el Centro de Negocios y Extensionismo, Servicio de Empleo (Bolsa de Trabajo), todos estos con la finalidad de vincular el quehacer de las facultades, sus maestros y alumnos con la sociedad.

b. el programa de Contraloría social, que consiste en dar cumplimiento a la Ley General de Desarrollo social para que, mediante mecanismos de revisión, los beneficiarios puedan verificar el cumplimiento de las metas y el uso correcto de los recursos públicos que se han destinado a los programas de desarrollo social.

c. se cuenta con una tienda universitaria denominada “100% UAQ” con productos maquilados por empresas externas o bien con productos elaborados en diferentes facultades de la UAQ, así como un Mercado universitario con la intención de articular a la UAQ con productores locales y regionales para promover un sistema económico de mercado justo y solidario.

d. Desde comienzos del presente milenio, la Universidad creó las Clínicas Universitarias de Salud, donde se dan servicios médicos a bajo costo a la comunidad universitaria y a la sociedad (incluye el servicio dental y consulta de especialidades, hospitalización y cirugía ambulatoria).

En materia de investigación:

a. Desde la administración que inició en 2012 se creó el Comité de Ética *ad hoc* que depende de la Dirección de Investigación y Posgrado y que evalúa los proyectos de investigación que llegan a esa Dirección para ser registrados y cuyas facultades de origen no cuentan con comités específicos. El supuesto es que todas las facultades deben contar con sus propios comités para avalar la eticidad de los proyectos en materia de respeto a los Derechos Humanos, el medio ambiente y el desarrollo sostenible.

Finalmente, en términos administrativos:

a. La UAQ cuenta también con un Sistema de gestión de calidad con la norma ISO 9001:2015 con el objeto de satisfacer las necesidades que requieren los clientes de la UAQ (estudiantes, docentes, personal administrativo y público en general).

A nivel de las Facultades cada una de ellas en lo particular maneja programas que pueden estar dentro de la esfera de la Responsabilidad Social Universitaria pero que también carecen de esa vinculación con un programa específico e institucionalizado de RSU, como lo son los programas de Educación Continua, donde se ofrecen a la sociedad diversos programas de talleres y diplomados. Servicios médicos, de enfermería, en atención en fisioterapia, nutrición, odontológicos y psicológicos para la comunidad universitaria dentro de las facultades. Estos programas, en muchas ocasiones, han sido el resultado de la detección de problemáticas específicas que había que resolver, pero que no se contemplaban como parte de la RSU aunque pueden caer dentro de ella.

Se cuenta con espacios para la publicación de artículos académicos (como la Revista Cienciauaq) o de opinión, como puede ser el periódico *Tribuna* de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la revista *Valores +* de la Facultad de Contaduría y Administración, La revista *Miradas Doctas* de la Facultad de Bellas Artes, la revista *Eureka*, la Revistas del Congreso Internacional de Ingeniería, la de *Proyectos y Textos Académicos*, la Revista *SketchIn*, arquitectura y diseño y la de *Perspectivas de la Ciencia y la Ingeniería* publicadas por la Facultad de Ingeniería o la *Gaceta FQ* de la Facultad de Química.

Las distintas facultades ofrecen servicios a la comunidad, algunos de ellos de forma gratuita. La facultad de Derecho cuenta con un Bufete Jurídico Gratuito, Contaduría y Administración cuenta con un Bufete de Asesoría y Apoyo Fiscal Contable, Ciencias Políticas y Sociales tiene un Observatorio Ciudadano, La Facultad de Ciencias Naturales cuenta con un Herbario, la Clínica Universitaria de Nutrición “Carlos Alcocer Cuarón” y el Hospital Veterinario de Pequeñas Especies. La Facultad de Medicina cuenta con la Clínica Odontológica y la Clínica del Sistema Nervioso; la facultad de Psicología el Centro de Servicios a la Comunidad (Ceseco), el Observatorio de la Convivencia Escolar y la Biblioteca Infantil de la UAQ.

Existen facultades que señalan tener un comité de bioética o simplemente de ética para evaluar las investigaciones a partir de ciertos criterios para la protección del ser humano y su medio ambiente, como lo son las Facultades de Enfermería, Ciencias Naturales, Medicina, Ingeniería, Ciencias Políticas y Sociales y Filosofía.

En cuanto a la misión y visión de las facultades no se señala claramente el concepto de RSU, aunque sí mencionan algunos aspectos que tienen que ver con valores, compromiso con la sociedad o el medio ambiente. Por ejemplo, la Facultad de Bellas Artes menciona en su misión la formación integral en valores para resolver problemas, la Facultad de Ciencias Naturales señala “compromiso social de mejorar sus programas, recursos humanos y materiales”, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales “ser agentes de cambio que incidan en el proceso de desarrollo y promotores del bienestar social”. La Facultad de Contaduría y Administración “orientación humanista, equidad de género, respecto a los derechos humanos, valores y principios universalmente aceptados”, la Facultad de Derecho, “dignificación humana”, Facultad de Filosofía “humanista y formación integral, sentido de ética y responsabilidad para el desarrollo de la entidad”, Facultad de Informática “con valores éticos”. La Facultad de Medicina señala “egresados que se conduzcan con ética, profesionalismo, compromiso social y se actualicen activamente” y la Facultad de Química su misión señala “Formar profesionistas de manera integral y humanista...con una visión de sustentabilidad, utilizando estrategias multidisciplinarias de responsabilidad ética, social y ambiental”.

En cuanto a los programas académicos de las facultades son pocos los que mencionan en su misión o visión la responsabilidad social como una variable de formación en sus alumnos.

Consideraciones Finales

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es una derivación de la RSC. Sus orígenes se ubican en la necesidad de asegurar que, como toda empresa, las IES adquieran responsabilidades con la comunidad, el medio ambiente, los clientes internos

y externos y una serie de valores que han sido expresados por organismos internacionales como faro que debe guiar las acciones de la humanidad: el respeto a los derechos humanos, la democracia, la inclusión, la equidad de género, la cultura de la paz, el uso sostenible de los recursos, la ética aplicada a todos los campos del quehacer humano y todo ello, enfocarlo al quehacer sustantivo de las universidades: la investigación, la docencia, la gestión y la extensión.

La RSU es un modelo de gestión que pretende implementarse como parte de un programa institucional que, siguiendo la propuesta de Dubet, pretende socializar a los individuos en una serie de valores universales, en este caso, en el respeto a los Derechos Humanos, el cuidado del medio ambiente, la sostenibilidad y lo que se ha definido como Responsabilidad Social en términos generales. Sin embargo, para que el programa funcione no es suficiente con que esté expresado en el discurso oficial de las IES sino que, efectivamente, se institucionalice, es decir, se convierta en prácticas, en normas que guíen la acción de quienes forman parte de la organización, que se convierta en cultura.

En ese sentido, la RSU dentro de la UAQ es un asunto pendiente. No existe como programa institucional. No está expresado explícitamente en las páginas oficiales ni de la administración central ni de las facultades en particular. Existen sí algunas prácticas que podrían caer dentro de la RSU, pero están aisladas y, en algunos otros casos, son producto más de la detección de problemas específicos a resolver, o de implementación de políticas públicas que son obligatorias en materia educativa o de voluntades personales que de proyectos institucionales.

Las acciones que la UAQ está realizando en materia de RSU están aisladas y en muchas ocasiones son poco visibles.

Al finalizar el año pasado, se informó a los docentes que, para el siguiente año (2018) sería obligatorio el tomar un curso en materia de RSU si se quería participar en el programa de estímulos al desempeño docente. Para ese efecto, se ofreció el curso en diversas facultades, pero no todos los docentes pudieron tomarlo o muchos de ellos ni siquiera se enteraron. En agosto del presente año, las autoridades universitarias tomaron el curso (Realiza la UAQ curso de Responsabilidad Social Universitaria, disponible

en:<http://noticias.uaq.mx/index.php/vida/1958-realiza-la-uaq-curso-de-responsabilidad-social-universitaria>, consultado el 20 de octubre de 2018).

En este sentido, la implementación de la RSU está en ciernes, y hace falta establecer un proceso de gestión para articular lo ya existente y convocar a los diversos actores a unirse al programa, no como producto de la imposición o el castigo, sino como parte de un compromiso social.

En esta etapa de inicio, hace falta construir un diagnóstico preciso sobre lo que ya existe, en qué situación está y qué falta por hacer, no sólo para certificarse o para cubrir un requisito, sino para, efectivamente, asumir el compromiso que, como formadores de nuevas generaciones, tenemos con la sociedad y el entorno.

La revisión de la literatura sobre el tema nos muestra que el debate en torno a qué debemos entender por RSU, cómo se debe evaluar y si debe o no ser obligatorio, sigue vigente. Sin embargo, aunque persiste el debate, muchas IES han optado ya por seguir ese camino, buscando certificarse año con año para, como una estrategia de mercado, posicionarse como instituciones de calidad. Sin embargo, siguiendo a Muñoz (2012), existe la urgente necesidad de que la RSU se inserte en las prácticas cotidianas de quienes integramos las universidades y no se queden sólo en el discurso, ya sea institucional o como parte del nombre de una asignatura o programa.

Referencias:

Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: disponible en: <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>

Alfaro Rivera, Jorge Antonio, "La Responsabilidad Social en las Instituciones de Educación Superior ¿valor obligatorio o transformación necesaria?", disponible en: <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes2/la-responsabilidad-social-en-las-instituciones-de-educacion-superior-ivalor-obligatorio-o-transformacion-necesaria>, consultado el 13 de septiembre de 2018.

Dubet, Francois (2013) *El declive de la institución, Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa. México

Duque Orozco, Yenni V., Cardona Acevedo, Marleny, Rendón Acevedo, Jaime A., Responsabilidad Social Empresarial: Teorías, índices, estándares y certificaciones. Cuadernos de Administración [en línea] 2013, 29 (Julio-Diciembre); [Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225029797009>, ISSN 0120-4645

Hernández, Ángel, “Observatorio de Responsabilidad Social de las Universidades a Distancia (OIRSUD)” en Boletín Iesalc Informa de Educación Superior, enero 2011, No. 214, disponible en: http://iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2593%3Aobservatorio-de-responsabilidad-social-de-las-universidades-a-distancia-oirsud&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es.

ECOCE, disponible en: <http://www.ecoce.org.mx/quienes-somos.php>

ESADE, “Una institución académica socialmente responsable”, disponible en: <http://www.esade.edu/web/esp/about-esade/rse/academic-institution>

Herrera Márquez, Alma, “La Experiencia Mexicana en Responsabilidad Social Universitaria” en Boletín Iesalc Informa de Educación Superior, enero 2011, No. 214, disponible en: http://iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2598%3Aa-experiencia-mexicana-en-responsabilidad-social-universitaria&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es.

Martin Fiorino, Víctor R., “Universidad socialmente responsable: Universidad éticamente inteligente. Megatendencias sobre la vida, lo humano y el futuro” en *Opción*, vol. 28, núm. 68, mayo-agosto, 2012, pp. 233-240 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela

Martínez Pichardo, Pascacio José y Hernández Oliva, Alejandrina Victoria, “Responsabilidad social universitaria: un desafío de la universidad pública mexicana” en Contribuciones desde Coatepec, núm. 24, enero-junio 2013, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, pp. 85-103; disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/281/28126456001.pdf>.

Muñoz Cancela, Cecilia, Responsabilidad Social Universitaria: Aportes al enriquecimiento del concepto desde la dimensión de las prácticas, Cuadernos de Trabajo No. 23, Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación IUDC-UCM, disponible en: https://www.ucm.es/data/cont/docs/599-2013-11-16-Doc_23.pdf,

Pérez, Juan de Dios y Vallaeys, Francois, (Coords.), (2016), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad*, México, D.F.: Universidad Autónoma de Yucatán: Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria: anuies, Dirección de Producción Editorial, Col. Documentos ANUIES.

Solís Hernández, Oliva, “El Querétaro en que nacen la Universidad de Querétaro y su Escuela de Comercio” en Amieva Pérez, Jorge, (Coord.), *50 aniversario de la Facultad de Contaduría y Administración. Nuestro tiempo, nuestra gente, nuestras vivencias*, 1956-2006, UAQ-FCA, pp. 27-42

Tamayo Nayra, Antonio, “La educación y la responsabilidad social” en El Financiero, Monterrey, disponible en: <http://www.elfinanciero.com.mx/monterrey/la-educacion-y-la-responsabilidad-social>.

Viteri-Moya, Jorge, María Belén Jácome-Villacres, Alberto Medina-León, Neydalis Piloto-Fleitas, “Índice integral para evaluar la responsabilidad social universitaria en Ecuador” en Ingeniería Industrial, *versión On-line* ISSN 1815-5936, vol.33 no.3 La Habana sep.-dic. 2012, disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362012000300009,

“Certifican escuelas como socialmente responsables” Milenio, disponible en: <http://www.milenio.com/estados/certifican-escuelas-como-socialmente-responsables>,

Observatorio Mexicano sobre RSU, disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/jaime-valls-esponda/nacion/2016/09/27/el-observatorio-mexicano-de>, consultado el 13 de septiembre de 2018.

Realiza la UAQ curso de Responsabilidad Social Universitaria, disponible en: <http://noticias.uaq.mx/index.php/vida/1958-realiza-la-uaq-curso-de-responsabilidad-social-universitaria>, consultado el 20 de octubre de 2018, consultado el 20 de octubre de 2018.

Reciclarte, disponible en: http://rectoria.uaq.mx/docs/Convocatorias_Cursos/Concurso-Reciclarte.pdf, consultado el 20 de octubre de 2018.

Género UAQ, disponible en: <https://www.uaq.mx/index.php/conocenos/proyectos-institucionales/genero-uaq/32-genero-uaq>, consultado el 18 de septiembre de 2018.

Derechos Humanos UAQ, disponible en: <http://derechosuniversitarios.uaq.mx/>, consultado el 19 de septiembre de 2018.

Escuela de Bachilleres de la UAQ, disponible en: <http://bachilleres.uaq.mx/>

Facultad de Bellas Artes de la UAQ, disponible en: <http://ba.uaq.mx/>

Facultad de Ciencias Naturales de la UAQ, disponible en: <http://fcn.uaq.mx/>

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAQ, disponible en: <http://fcps.uaq.mx/>

Facultad de Contaduría y Administración de la UAQ, disponible en: <http://fca.uaq.mx/>

Facultad de Derecho de la UAQ, disponible en: <http://derecho.uaq.mx/>

Facultad de Enfermería de la UAQ, disponible en: <http://enfermeria.uaq.mx/>

Facultad de Filosofía de la UAQ, disponible en: <http://filosofia.uaq.mx/>

Facultad de Informática de la UAQ, disponible en: <https://www.uaq.mx/informatica/>

Facultad de Ingeniería de la UAQ, disponible en: <http://ingenieria.uaq.mx/>

Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ, disponible en: <http://fll.uaq.mx/>

Facultad de Medicina de la UAQ, disponible en: <http://medicina.uaq.mx/>

Facultad de Psicología de la UAQ, disponible en: <http://psicologia.uaq.mx/>

Facultad de Química de la UAQ, disponible en: <http://quimica.uaq.mx/>

CAPÍTULO 6

DIAGNÓSTICO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN

UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY DIAGNOSIS OF UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN

Myrna Delfina López-Noriega
Universidad Autónoma del Carmen
mdlopez@pampano.unacar.mx

Limberth Arael Peraza Pérez
Universidad Autónoma del Carmen
lperaza@pampano.unacar.mx

Lorena Zalthen Hernández
Universidad Autónoma del Carmen
lzalthen@pampano.unacar.mx

Resumen

Las instituciones de Educación Superior (IES) tienen un papel fundamental en la sociedad ya que desempeñan una función estratégica en la solución de los desafíos a los que se enfrentan en la actualidad, convirtiéndose en protagonistas capaces de generar nuevos procesos de desarrollo basados en la responsabilidad social. El presente documento es resultado de una investigación no experimental que se desarrolló en tres fases; documental, descriptiva y análisis relacional que dado el objetivo perseguido para obtener la opinión de los *stakeholders* internos se consideró para el trabajo de campo la metodología propuesta en el Manual de la RSU que realizan Vallaeys et al (2009). Se presentan los resultados en cuatro ejes, la gestión en la UNACAR, sobre la docencia, vinculación e investigación, sobre la investigación en la UNACAR y sobre la vinculación de la UNACAR con su entorno. Los resultados de esta investigación son preliminares generales, estos pueden ser útiles para abundar y profundizar en el tema en futuras investigaciones, así como para establecer relaciones entre los diferentes actores participantes; por otro lado, se cuenta con una primera retroalimentación de las prácticas y acciones que la UNACAR realiza o aún necesita realizar como una universidad socialmente responsable.

Palabras clave: Responsabilidad, universidades públicas, educación superior.

Abstract

Higher Education Institutions (HEIs) have a fundamental role in society as they play a strategic function in solving the challenges they face today; becoming protagonists, capable of generating new development processes based on social responsibility. This document is the result of a non-experimental investigation which was developed in three phases; documentary, descriptive and relational analysis, from the established objective, to identify the opinions of the internal *stakeholders* of the Autonomous University of Del Carmen (UNACAR). The methodology

proposed by Vallaey's et al. (2009) *University Social Responsibility: Manual of Steps* was considered. The results are presented in four dimensions: responsible management; teaching; research, and university extension and its environment. The general results of this research are considered as preliminary, and can be useful to broaden and deepen the subject of University Social Responsibility in future research; as well as to establish relationships among the different participating actors. On the other hand, we can count on the first feedback, on the practices and actions that UNACAR carries out, or practices or actions which still need to be performed at UNACAR as a socially responsible university.

Key words: Responsibility, public universities, higher education.

Introducción

Los cambios en el entorno exigen a las instituciones y organizaciones un comportamiento más comprometido con el ambiente ya que se les reconoce responsabilidad no solamente en el ámbito social y económico sino también en el ambiental. La inserción de las prácticas de responsabilidad social impone nuevos retos para hacer frente a los cambios que se presentan en la forma de hacer negocios (López et al., 2015). En cuanto a las instituciones educativas de educación superior (IES) requieren desarrollar nuevos modelos de gestión en los cuales, desde su filosofía, valores y objetivos, estén incluidos los ejes estratégicos de la responsabilidad social (RS) incorporando las inquietudes de los *stakeholders* o grupos de interés rediseñando el rol social de la universidad como un elemento que sirva de mejora en la calidad de las instituciones formadoras del talento humano.

Así, las IES están cada vez más conscientes de que sus funciones no se pueden realizar con calidad al margen de la RS, que como universidad se les exige, y que a su vez se relaciona con el saber hacer de los líderes, con el comportamiento de las personas y la relación que se da con la sociedad. Las universidades socialmente responsables deben integrar en sus procesos valores personales, profesionales y éticos que favorezcan el comportamiento ético y responsable de los futuros profesionales; que respondan a las necesidades de una manera justa y congruente ante la sociedad, que contribuyan a la resolución de las carencias y limitaciones presentadas en la sociedad y su entorno, generando un compromiso que promueva las prácticas de RS.

Para que las IES, como la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), puedan responder a dichos compromisos y contribuir a solucionar la problemática del entorno, es necesario llevar a cabo un rediseño de sus procesos académicos y administrativos, así como adecuación de sus políticas de manera profunda. En ese contexto, en función del compromiso en materia de responsabilidad social universitaria (RSU) plasmado en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2013-2017 y el Programa de Educación para el Desarrollo Sustentable, (PUEDES) de la UNACAR, se realizó la investigación “La responsabilidad social universitaria: la relación de la universidad con la sociedad desde la visión de los *stakeholders* de la Universidad Autónoma del Carmen” para lo cual fue necesario determinar en qué medida las acciones implementadas en el marco de la RS son dimensionadas desde la perspectiva de sus partes interesadas.

En ese sentido, este documento responde a uno de los objetivos específicos del proyecto, al considerar los resultados del diagnóstico del actuar socialmente responsable de la UNACAR, a partir de la opinión de sus *stakeholders* internos y a las variables asociadas al mismo. Por otro lado, esta investigación permitió la medición de la RS y así contar con el autodiagnóstico a través de la opinión de sus actores internos.

Revisión Literaria

La RS es un área en construcción, pero de creciente aceptación para las universidades; sin embargo, todavía se está lejos de poder definir una norma de ellos (Vallaey et al., 2009). En México, destacan los esfuerzos que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) está realizando en conjunto con el Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria (OMERSU) y la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA).

El OMERSU pretende el fortalecimiento e institucionalización de la perspectiva de responsabilidad social universitaria (RSU) en las IES de México, favoreciendo su seguimiento, evaluación y mejora continua de los resultados alcanzados; mientras que la

Coordinación Nacional de Responsabilidad Social Universitaria de la ANFECA busca promover la calidad y la ética del desempeño de las escuelas y facultades de negocios mediante una gestión responsable por lo que lanza su primer convocatoria para la obtención del Distintivo de Responsabilidad Social Universitaria (RSU, 2016), con lo que se pretende evidenciar de manera tangible los impactos educativos en la generación y aplicación del conocimiento, organizacionales, ambientales y sociales que sus instituciones afiliadas adoptan para buscar el desarrollo humano sostenible (ANFECA, 2016).

Las IES públicas enfrentan un triple compromiso ante la sociedad, por un lado, la comunidad universitaria es titular de derechos, como seres humanos por la que está integrada; aunque también de responsabilidades, al tener la capacidad de afectar el escenario social; y, finalmente de obligaciones, al ser miembros de instituciones claves en un medio en el que se ejerce cierto poder (Cancela 2012). Por si lo anterior fuera poco, en la IES se han depositado las expectativas de desarrollo y de transformación social del país, aunque, como lo señaló Ortega y Gasset (1976), desde el siglo pasado, la solución de la problemática social, pobreza y exclusión está fuera de las capacidades de estas instituciones y de su RS.

Sobre la RS, concepto complejo que subyace en torno al desarrollo sostenible como una exigencia de sostenibilidad que "...ha conducido a los diversos movimientos de responsabilidad social a través del mundo" (Vallaeyts et al., 2009), por lo que tienen en común la preocupación por el impacto de la actividad humana o de las organizaciones en el medio ambiente y en la sociedad. Las universidades, como cualquier organización, tienen impactos de diversa naturaleza en la sociedad y comunidades y, adicionalmente, su reflexión sobre la RS compete también al mundo universitario, por lo que se puede afirmar que la RSU nace a partir de la RSE (López-Noriega et al, 2016).

Para De la Cuesta (2010), la RSU significa realizar todas las acciones bajo principios de ética, buen gobierno, respeto al medio ambiente, compromiso social y promoción de valores ciudadanos. Así, la RSU va a ser concebida como "una política de gestión de calidad ética y moral que busca formar personas con valores y compromisos sociales mediante el logro de las políticas institucionales establecidas como comunidad

universitaria” (López-Noriega et al., 2016: 307). Por otro lado, las IES se encuentran en crisis de legitimidad social, y la RSU obliga a la comunidad universitaria a una autorreflexión sobre su propio actuar y su propia legitimidad, “asegura mejor que cualquier otra política institucional la preocupación por la legitimidad de la acción institucional” (Vallaey, 2014).

Impactos de las Instituciones de Educación Superior

Como resultado de la asunción de sus compromisos, las IES generan impactos, que Vallaey (2014) clasifica en internos, externos, educativos y cognitivos, y en dos ejes: el organizacional y el académico, por lo que señala que la RSU es la gestión justa y sostenible de esos impactos. Sabiendo que las universidades son entes con un valor determinante dentro de la sociedad, la RSU debe considerar los impactos que generan en su entorno.

Adicionalmente, esos impactos están organizados en categorías. Así, en el eje organizacional se encuentran los impactos organizacionales y sociales, comunes a cualquier organización, por consiguiente, corresponden a los laborales, ambientales y a todos aquellos que son resultado de sus relaciones con el entorno -redes, contrataciones, relaciones de extensión, participaciones sociales, económicas y políticas, anclaje territorial- entre otros (Vallaey y Carrizo, 2006; Vallaey et al. 2009). En cuanto al eje académico, se encuentran los impactos que derivados del actuar particular de las instituciones de aprendizaje como las IES son resultado de la formación que imparte hacia los estudiantes, de la construcción de conocimientos a partir de la cátedra y la investigación, y todos aquellos a partir de decisiones académicas (Vallaey et al. 2009).

Los stakeholders de las universidades.

El concepto de *stakeholder* es ampliamente aceptado en la actualidad, aunque ha experimentado algunas variaciones desde su aparición, la definición más empleada de

stakeholder sigue siendo la que aportó Freeman en 1984, quien la define como un grupo de personas que son afectados por las actividades realizadas por la organización. Así, la teoría de los *stakeholders* se ha consolidado entre las teorías de la organización, explicando las características propias de los grupos de interés y el comportamiento que asumen en la organización, siempre al margen de los objetivos (Freeman, 1984; Mitroff, 1983). En ese sentido, en el marco de la conceptualización de la RSU se muestra la estrecha relación que existe de la universidad con sus grupos de interés y el papel que desempeñan en las IES.

Sobre lo anterior, Vallaeys (2008) señala que es difícil identificar los principales grupos de interés en la universidad debido a la complejidad de los impactos múltiple y de largo plazo de la misma como institución social. Benneworth y Jongbloed (2010) coinciden con lo anterior; mientras que Mitchell et al. (1997) señalan que diversos factores, como el poder, la legitimidad o la urgencia, determinan la importancia de los *stakeholders* para cualquier tipo de organización.

Los grupos de interés que se pueden identificar en las universidades son: personal no docente, personal docente, autoridades, estudiantes, proveedores, egresados, empleadores, competidores, comunidades locales, organizaciones sociales y el Estado. Vallaeys (2008) identifica tres zonas de influencia: “RSU interna”, compuesta por docente, estudiantes, administradores y autoridades; “RSU externa 1” donde agrupa empleadores, egresados, proveedores y socios estratégicos directos; por último, “RSU Externa 2” donde se identifican Estado, sociedad, desarrollo y medio ambiente (Tabla 1). Mientras que para Aldeanueva (2015) uno de los principales grupos de interés está compuesto por los alumnos.

Tabla 1. Niveles de responsabilidad social y grupos de interés de la universidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de Vallaey, 2008: 197.

La responsabilidad social de la Universidad Autónoma del Carmen.

A finales de la década de los noventa, la UNACAR puso en marcha el Plan Faro U-2010 con el objetivo de servir con calidad y pertinencia al desarrollo regional donde se encuentra enclavada, con ello se buscaba la vinculación con los sectores productivos y sociales. En el mismo documento planteo como misión: *...el compromiso de formar hombres y mujeres libres que, entre otros valores, tengan una profunda responsabilidad con el medio ambiente, para contribuir a la solución de la problemática ambiental regional, nacional y global* (UNACAR, 2000), compromiso social que ratificaría en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2013-2017.

Por otro lado, a través de su Modelo Educativo "Acalán", la UNACAR ha dejado plasmado el interés por promover la educación para toda la vida desde la visión de tres realidades sustantivas; a) el conocimiento como base para el desarrollo, b) la urgencia de su transformación integral y c) la necesidad apremiante de establecer procesos novedosos de aprendizaje (UNACAR, 2012). Dentro de este marco, se considera una formación universitaria bajo tres dimensiones: humana, integral y sustentable, teniendo como estrategia formativa las competencias genéricas, interdisciplinarias y específicas.

Entre las seis competencias genéricas del modelo Acalán se encuentra “Educación para la Sustentabilidad”, que se materializa a través del curso básico obligatorio: “Desarrollo Sustentable” que deben cursar todos los estudiantes de cualquier programa educativo (PE) de la UNACAR.

En observancia a la visión 2020 establecida por la ANUIES (ANUIES, 2000) la UNACAR ha establecido el plan ambiental institucional denominado “Programa de Educación para el Desarrollo Sustentable” (PUEDES, en el que se enmarcan las acciones a desarrollar en el marco del “fortalecimiento y modernización de la universidad”, en respuesta a las demandas del entorno socio económico de la región (UNACAR, 2004). En el documento se propone que PUEDES impacte transversalmente en la institución, de forma que se incorporen criterios del desarrollo sostenible en la vida de todos los miembros de la comunidad universitaria.

En el 2015, como resultado del análisis de buenas prácticas a nivel institucional y de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas, se integró un inventario de su avance en la UNACAR; estas se clasificaron de acuerdo a una matriz de los impactos generados en su entorno (López et al., 2015) a partir de la propuesta de “Matriz para formular y evaluar la calidad y la riqueza de iniciativas de responsabilidad universitaria”, propuesta por Vallaeys (2004), con base en las cuatro áreas de impacto: organizacional, ambiental o participación, educativo y, cognitivo o social, que a su vez definen los cuatro ejes de gestión de la universidad socialmente responsable (Vallaeys, 2004).

Dentro del contexto anterior, queda de manifiesto que la UNACAR se ha caracterizado por autodefinirse como una institución de compromiso social, evidenciado por su obtención del Distintivo de ESR en el 2012 y 2013; aunque, contradiciendo las políticas de convocatoria del CEMEFI, situación que se reencauzaría en el 2014, al recibir el reconocimiento de “Promotor de Cadena de Valor Socialmente Responsable”, más acorde a sus funciones y naturaleza como institución pública (López, et al., 2012; 2016).

Método

El presente documento es resultado de una investigación no experimental que se desarrolló en tres fases; la primera de ellas, la investigación documental que se determinó desde el objetivo perseguido para obtener la opinión de los *stakeholders* internos, y se consideraría para el trabajo de campo, la metodología propuesta por Vallaeys et al. (2009) en el Manual de los primeros pasos de la RSU sobre el autodiagnóstico de efectividad de la relación de la universidad con la sociedad, la cual comprende cuatro pasos: Compromiso, Autodiagnóstico participativo, Cumplimiento y Rendición de cuentas.

La segunda fase, la descriptiva, la información permitió la construcción de la opinión de los actores universitarios internos más importantes acerca del desempeño de la UNACAR en los ejes que son impactados cada uno de ellos (Tabla 2). Finalmente, se realizó un análisis correlacional (que no implica causalidad) entre el tipo de *stakeholder* interno y la percepción que estos tienen sobre el desempeño de la UNACAR en cada uno de los ejes considerados.

Tabla 2
Ejes de responsabilidad que impactan a los stakeholders internos

Ejes de responsabilidad social	Actores internos
Campus responsable	Estudiantes Docentes Personal no docente Autoridades
Formación profesional y ciudadana	Estudiantes Docentes Autoridades
Gestión social del conocimiento	Docentes investigadores Autoridades
Participación social	Estudiantes Docentes de extensión Autoridades

Fuente: Elaboración propia a partir de Vallaeys et al. 2009: 4.

Los instrumentos de autodiagnóstico fueron adaptados del manual de referencia de Vallaeys et al. (2009) validado en su creación por grupo de expertos y en su aplicación en diferentes universidades latinoamericanas. Siendo el tema de la RSU relativamente actual, se considera que este reporte es resultado de una investigación de carácter

exploratoria, cuyo objetivo es determinar la percepción que tienen los estudiantes, docentes y no docentes sobre las acciones y prácticas de RS en el marco de la gestión de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR).

Población

La población sujeta de estudio fueron 8,173 estudiantes, 597 docentes, así como 558 trabajadores no docentes, adscritos a los diferentes campus de la UNACAR en el periodo agosto-diciembre 2017. Cabe señalar que si bien Vallaey et al. (2009) hacen la diferencia entre docentes, docentes investigadores y docentes de extensión, en la UNACAR un docente de tiempo completo debe de realizar las cuatro funciones sustantivas. Docencia, investigación, tutoría y gestión, incluyendo las categorías señaladas por Vallaey et al. (2009).

En el caso de estudiantes y docentes, formaban parte de las diferentes facultades y campus de la UNACAR; en tanto los trabajadores no docentes pertenecían a un total de 14 departamentos/áreas/facultades. Cabe señalar que Vallaey et al. (2009) aconsejan que “Para las autoridades de la universidad, se procederá a realizar entrevistas personales tomando como guía para las preguntas los diversos temas ligados a los ejes de responsabilidad social caso de las autoridades”; por lo que no se consideran en la aplicación de la encuesta, sólo se toman mandos superiores de algunas áreas (p. 37).

Tamaño muestral.

Estudiantes: un tamaño de muestra de 367 para la población de 8,173 estudiantes inscritos en el periodo señalado, con un nivel de confianza del 95%, y un error no mayor

al 5%; se aplicaron los cuestionarios conforme a estratos proporcionales de acuerdo al tamaño de la muestra y el tamaño de la población de cada facultad (Tabla 3), indistintamente del programa educativo o semestre escolar que cursaban.

Tabla 3

Muestra y sub-muestras de las facultades y dependencias de la UNACAR

FACULTAD	POBLACIÓN	MUESTRA
Ciencias Económicas Administrativas (FCEA)	1107	50
Ciencias Químicas y Petrolera (FQYP)	971	44
Ciencias Educativas(FCE)	329	15
Derecho (FD)	458	21
Ciencias de la Información (FCI)	429	19
Ingeniería	1126	51
Ciencias de la Salud (FCS)	1251	56
Ciencias Naturales (FCN)	157	7
Preparatoria Campus II	2104	94
Preparatoria Campus Sabancuy	241	11
TOTAL	8,173	367

Fuente: Cálculo a partir de información proporcionada por la Secretaría Administrativa de la UNACAR

Docentes: Con base en un tamaño de población docente de 597 docentes se determinó un tamaño de muestra de 234 docentes, con un nivel de confianza del 95%, y un error no mayor al 5%; aquí se aplicaron los cuestionarios conforme a estratos proporcionales de acuerdo al tipo de contratación y el tamaño de la población; de los cuales 119 eran docentes de tiempo completo (PTC) y 115 de hora-semana-mes (HSM) en el periodo señalado.

No docentes: un tamaño de muestra de 228 trabajadores no docentes de un total 299, con un nivel de confianza del 95%, y un error no mayor al 5%, pertenecientes a 14 áreas de la UNACAR en el periodo señalado y clasificados en los niveles señalados en la tabla 2.

Para la aplicación de la encuesta se consideró un muestreo no probabilístico de conveniencia para los tres tipos de *stakeholders* considerados como parte de la muestra.

Para recabar la información se aplicaron cuestionarios, vía una encuesta a cada uno de los actores internos que integraron la muestra seleccionada. Como señalan Vallaey et al. (2009), en este sentido, “las encuestas permiten lograr una mayor representatividad estadística en la recopilación de opiniones y sirven para comparar en el tiempo la evolución de las percepciones de la comunidad universitaria” (p. 32).

Por lo que, en esta fase, la investigación tuvo un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, transversal o transeccional. Cabe señalar que, en la encuesta de percepción, se diseñaron cuestionarios para cada actor interno concebidos por el equipo de Vallaey et al. con afirmaciones positivas y un formato de respuesta tipo Likert con seis opciones definidas desde “1: Totalmente en desacuerdo” hasta “6: Totalmente de acuerdo”. La encuesta fue administrada en el mes de septiembre de 2017 por cuadrillas de cinco estudiantes cada una de ellas. Siguiendo las sugerencias de los autores, los encuestadores fueron previamente capacitados sobre los términos clave de la encuesta con el objeto de limitar la interpretación subjetiva de estos (Vallaey et al. 2009). El análisis de los datos recabados se realizó con IBM SPSS Statistics 24.

Resultados

De acuerdo a lo sugerido por Vallaey et al. (2009):

- Se seleccionaron las muestras estadísticamente representativas de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y no docentes).
- Se aplicó la encuesta anónimamente. La aplicación a través de estudiantes nos aseguró un nivel mayor de objetividad.
- Los estudiantes explicaron aquellos términos clave de la encuesta.

Los cuestionarios incluían diferentes secciones de acuerdo a cada uno de los ejes por los cuales eran impactados los actores internos, a estos se les agregó una sección

preliminar en la que se integraron preguntas que permitirían caracterizar a cada una de las sub-muestras, por lo que se incluyeron preguntas de tipo sociodemográfico; también se adaptaron los encabezados de cada sección de acuerdo a los términos de uso común para el contexto de la UNACAR, como se puede observar en la tabla 4 que incluye el número de preguntas consideradas en cada una de ellas en relación con el eje de RS estudiado.

Tabla 4
Adaptación de sección de cuestionarios, preguntas y secciones

ACTORES INTERNOS	EJES DE RESPONSABILIDAD SOCIAL		PREGUNTAS CUESTIONARIO	
	SEGÚN MANUAL	UNACAR	Cantidad	Numeración
ESTUDIANTES	Campus responsable	Gestión,	20	10-29
	Formación profesional y ciudadana	Docencia,	10	30-39
	Participación social	Vinculación con el entorno	11	40-50
		Gestión	21	9-29
DOCENTES	Campus responsable Formación profesional y ciudadana	Docencia,	9	30-38
	Gestión social del conocimiento	Investigación	26	59-84
	Participación social	Vinculación con el entorno	20	39-58
NO DOCENTES	Campus responsable	Gestión	19	9-27

Fuente: elaboración propia a partir del diseño del instrumento para cada actor interno, Vallaeys et al, 2009: 47.

Variables Sociodemográficas

Sexo. El 53.13% de los encuestados estaban conformados hombres y el 46.87% eran mujeres.

Estado civil. El 92.4% de los estudiantes señaló ser soltero, en tanto, los trabajadores Docentes y No Docentes, el 60.3% y 55.3% respectivamente son casados.

Edad. Sobre la edad promedio de los participantes se tienen los resultados para cada muestra participante en la tabla 5.

Tabla 5
Edad promedio de los participantes en las muestras

MUESTRA	PROMEDIO Años	DESVIACIÓN ESTANDAR Años
Estudiantes	19.80	±2.49
Docentes	40.11	±8.13
No Docentes	38.14	±9.63

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Cabe señalar que el rango de edad de los estudiantes era de 15 a 32 años y arrojó que el 50% tenía entre 18 y 21 años, por lo que la distribución era asimétrica con sesgo a la derecha, dado que el 90% de los jóvenes tenían 23 años o menos.

Sobre los docentes, 40 optaron por no responder a este cuestionamiento. El rango de edad fue de 25 a 59 años y el 50% de los Docentes tienen entre 35 y 45 años, por lo que la planta docente de la UNACAR es joven.

En el caso de los trabajadores No Docentes, el rango de edad era de 22 a 65 años y el 50% se ubica entre 30 y 40 años, por lo que se puede hablar también de una población de trabajadores relativamente joven, aunque 51 trabajadores no respondieron esta pregunta.

Lugar de origen. El 66.58% de los Estudiantes y el 55.98% de los Docentes dijeron ser del Estado de Campeche, en ambos casos fueron la mayoría; en esta muestra participaron 5 extranjeros. En el caso de los Trabajadores NO Docentes se presentó que el 55.70% indicaron ser del Estado de Chiapas, situación peculiar.

Antigüedad laboral. Sobre el tiempo trabajando en la UNACAR, tanto Docentes como trabajadores No Docentes, los promedios se tienen en la tabla 6. Se observa que ambos promedios son similares al igual que la desviación estándar.

Tabla 6
Antigüedad de Docentes y No docentes en la UNACAR

MUESTRA	ANTIGÜEDAD Años	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Docentes	11.0	±6.449
No Docentes	10.26	±6.58

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Pese a lo anterior, los rangos reflejan marcadas diferencias; en el caso de los Docentes este va de 1 a 35 años, y el 50% tiene entre 5 y 14 años; mientras que, los trabajadores No Docentes el rango va de 1 a 28 años, en tanto el 50% de ellos tiene entre 5 y 16 años en la institución.

Tabla 7
Participación por facultades y dependencias

FACULTAD	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
Ciencias Económicas Administrativas (FCEA)	50	13.6
Ciencias Químicas y Petrolera (FQYP)	44	12.0
Ciencias Educativas(FCE)	15	4.1
Derecho (FD)	21	5.7
Ciencias de la Información (FCI)	19	5.2
Ingeniería (FI)	51	13.9
Ciencias de la Salud (FCS)	56	15.2
Ciencias Naturales (FCN)	7	1.9
Preparatoria Campus II	94	25.5
Preparatoria Campus Sabancuy	11	3.0
TOTAL	368	0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Programa educativo. En la muestra de Estudiantes hubo la representación de alumnos de 24 PE diferentes, y también de las dos preparatorias de la UNACAR, que cursaban diferentes semestres; el porcentaje de participación de estos estudiantes por facultad se tiene en la tabla 7.

Área de adscripción. En cuanto a los No docentes, señalaron trabajar en 41 áreas, departamentos, facultades y coordinaciones distintas. También, se contó con la participación de maestros de todas las facultades de la universidad (Tabla 8).

Tabla 8
Participación de Docentes por facultades de la UNACAR

FACULTAD	DOCENTES	PORCENTAJE
Ciencias Económicas Administrativas (FCEA)	30	12.8
Ciencias Químicas y Petrolera (FQYP)	31	13.2
Ciencias Educativas(FCE)	20	8.5
Derecho (FD)	4	1.7
Ciencias de la Información (FCI)	14	6.0
Ingeniería	77	32.9
Ciencias de la Salud (FCS)	29	56
Ciencias Naturales (FCN)	7	3.0
Preparatoria Campus II	22	9.4
TOTAL	234	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Conocimiento del concepto de RSE. Dado el tema de esta investigación, la RSU, y el origen común que tiene con la responsabilidad social empresarial (RSE), siendo este último el más conocido, se les preguntó a todos los encuestados si habían escuchado hablar de este concepto, con el objeto de tener un parámetro sobre el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el tema de la RS y poder ampliar sobre algunos términos clave de la encuesta de acuerdo a la sugerencia de Vallaeys et al. (2009).

La respuesta se encuentra en la tabla 9, en la que se observa que existe una relación a partir del nivel de preparación del participante y el conocimiento que señala tener sobre el concepto. Esto, sería motivo de estudio para una investigación posterior.

Tabla 9
Han escuchado hablar del término de RSE

MUESTRA	PORCENTAJE DE PARTICIPANTES			TOTAL
	SI	NO	NR	
Estudiantes	50.3	48.6	1.1	100
Docentes	76.5	19.2	4.3	100
No Docentes	48.7	44.7	6.5	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Valoraciones Obtenidas por cada uno de los Ejes de la Responsabilidad Social en la UNACAR

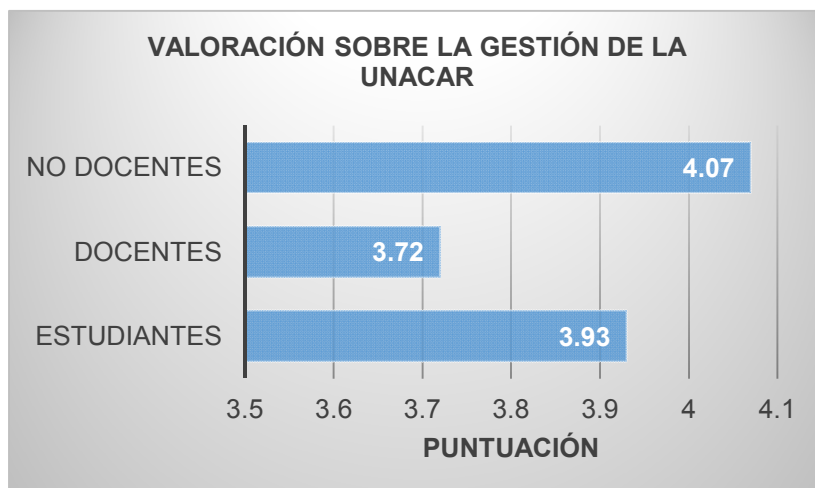
En este apartado se abordará la valoración obtenida en cada uno de los ejes que impactan a los actores internos de la UNACAR, de acuerdo a la Tabla 10.

La Gestión en la UNACAR.

Nombrada como “Campus responsable”, por Vallaeys, et al. (2009), impacta a todos los *stakeholders* internos: Estudiantes, Docentes y No Docentes; con base a la escala de Likert señalada se obtuvieron las medias a partir de las respuestas de esta sección en el caso de los tres actores.

Si se considera que, dada la escala, cualquier valor de 1 a 3 es negativa la valoración, en tanto de 4 a 6 es positiva, se tiene que en este eje predomina un resultado tendiente a negativo tanto en la valoración dada por Docentes como por estudiantes, como indica la tabla 10.

Tabla 10
Valoración sobre el Eje de Gestión de la UNACAR



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Para detallar sobre este eje, se ha realizado un análisis individual de cada uno de los ítems (preguntas). En la tabla 11 se presentan las preguntas con los puntajes más altos y más bajos. Este corresponde a la gestión socialmente responsable de la UNACAR, así como sus procesos internos y el cuidado del medio ambiente. Los resultados más bajos se dan en aspectos relacionados sobre la vida democrática y transparencia de la universidad, de gobernanza.

Por otro lado, se tiene que resaltar que se reconoce en la UNACAR aspectos relacionados con la equidad de género como es la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

Tabla 11
Sobre la gestión en la UNACAR

ESTUDIANTES		
No.	PREGUNTA	VALOR
21	Las decisiones de las autoridades toman en cuenta las opiniones de la comunidad universitaria.	3.51
22	Existe congruencia entre las normas de la universidad y lo que se practica en la facultad.	3.53
26	Recibo información oportuna de lo concerniente a mi trayectoria académica.	4.23
14	Existe igualdad oportunidades para hombres y mujeres en los puestos directivos.	4.38
	TOTAL	3.93
DOCENTES		
21	En la universidad se eligen a las autoridades con democracia.	3.24
25	Me proporcionan información económica financiera sobre la universidad.	3.31
15	Existe equidad de género en la universidad.	4.15
14	La universidad facilita el desarrollo profesional y personal docente.	4.24
	TOTAL	3.72
NO DOCENTES		
21	En la universidad se eligen a las autoridades con democracia.	3.39
24	Me proporcionan información económica financiera sobre la universidad.	3.42
17	La Universidad proyecta su responsabilidad con el medio ambiente.	4.71
14	Se percibe equidad de género en la universidad.	4.53
	TOTAL	4.07

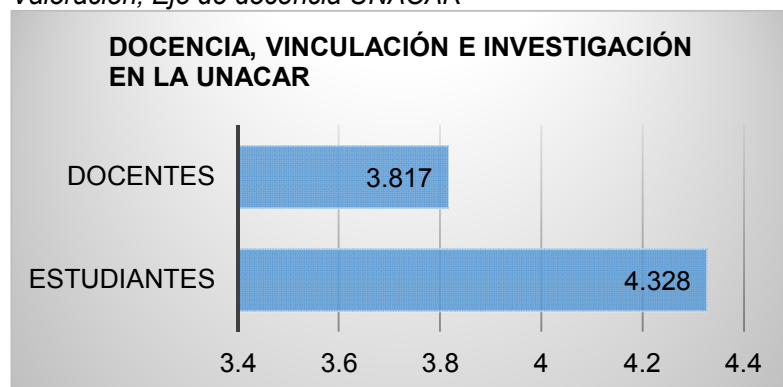
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Sobre la Docencia, Vinculación e Investigación.

En cuanto al eje que Vallaey et al. (2009) nombran “Formación profesional y ciudadana” y que, en este caso, se ha denominado “Docencia”, sólo impacta a Estudiantes y Docentes, en la tabla 12 y tabla 13 se comparan los resultados.

En cuanto a este eje que, comprende la gestión socialmente responsable de la formación académica en la UNACAR, se consideraron solo Docentes y Estudiantes y los resultados son notoriamente diferentes, pues en el caso de las evaluaciones de los estudiantes son más elevados, pues casi todos los indicadores salieron arriba del 4, que nos indica que están “parcialmente de acuerdo” con las aseveraciones propuestas; en el caso de la valoración realizada por los docentes, prevalecieron arriba de 3, indicando que están “parcialmente en desacuerdo”.

Tabla 12
Valoración, Eje de docencia UNACAR



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Tabla 13
Sobre la docencia en la UNACAR

ESTUDIANTES		
No.	PREGUNTA	VALOR
36	Los cursos que tomo fomentan mi participación en proyectos sociales fuera de la fuera de la universidad	4.17
38	La facultad promueve la interacción entre expertos y estudiantes en temas de desarrollo ambiental.	4.23
31	La formación que recibo de la facultad es integral, es decir me proporciona conocimientos, habilidades y aptitudes	4.56
30	Mi formación universitaria es ética y socialmente responsable.	3.46
TOTAL		3.817
DOCENTES		
37	En mi facultad tenemos reuniones con diversos organismos para analizar los programas educativos con relación al desarrollo social	3.55
36	Mantengo una participación activa como voluntario con estudiantes y otros docentes.	3.57
34	Los contenidos temáticos de los cursos que imparto están relacionados con problemas sociales y ambientales.	4.17
33	Los cursos que imparto están relacionados con los problemas sociales y ambientales.	4.08
TOTAL		4.328

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Sobre la Investigación en la UNACAR.

En este eje que, Vallaeys et al. (2009) denominan “Gestión social del conocimiento”, y que se ha renombrado como “Investigación”, sólo se consideró a los docentes de acuerdo a la propuesta de los autores señalados. Su importancia en el trabajo del docente-

investigador, radica en el impacto que tiene en su actividad como docentes. Para su valoración se incluyeron 20 preguntas en el cuestionario aplicado y se han considerado solo los Docentes de tiempo completo (PTC), dado que son quienes deben cumplir la función de investigación. En términos generales, la media fue de 3.65 con una desviación estándar de 0.195. Lo que nos indica que este indicador se encuentra en un umbral negativo, como se muestra en la tabla 14.

Tabla 14
Sobre la investigación en la UNACAR

SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN LA UNACAR		
No.	PREGUNTA	VALOR
49	Se promueve la comunicación entre docentes que realizan investigaciones y actores políticos..	3.26
51	Se promueve la divulgación científica a grupos no académicos	3.48
58	Se promueve un código de ética de la ciencia y se exhorta a la vigilancia ciudadana.	3.48
55	Los estudiantes de nivel de licenciatura deben practicar la investigación en los cursos.	4.05
56	Los estudiantes participan en proyectos de investigación.	3.97
	TOTAL	3.65

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Sobre la Vinculación de la UNACAR con su entorno.

Finalmente, en cuanto al eje de “Participación social” que se le ha denominado “Vinculación” en este estudio; este implica el involucramiento en el desarrollo humano sostenible de la comunidad y región, de acuerdo al PID de la UNACAR, el resultado más bajo, de 3.98, en la encuesta aplicada a estudiantes fue en la pregunta 40, en tanto el valor más alto fue en la pregunta 49 con 4.37. Se considera que los estudiantes estuvieron “parcialmente de acuerdo” con que en la UNACAR se promueve la vinculación con el entorno.

Por otro lado, es evidente que, para los docentes, la Vinculación de la UNACAR con su entorno, es visto como una fortaleza, que los proyectos de investigación que se trabajan son resultado de la relación entre universidad-comunidad; y que, a su vez, los cursos que imparten responden a las necesidades del entorno, como indica la tabla 15.

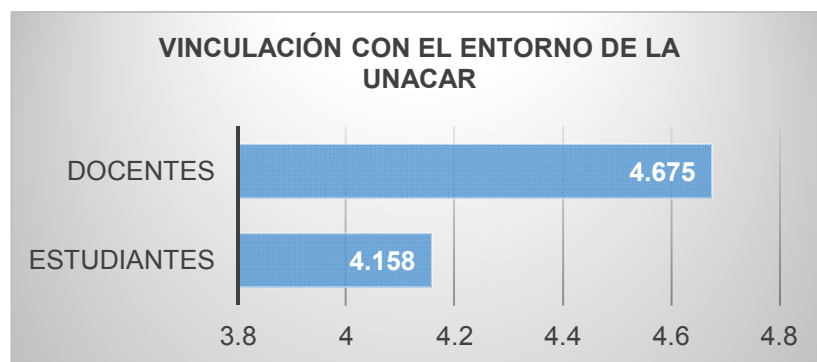
Tabla 15
Sobre la Vinculación con el entorno de la UNACAR

ESTUDIANTES		
No.	PREGUNTA	VALOR
40	Mi facultad promueve que nos preocupemos por problemas sociales como agentes de cambio.	3.98
42	Mi facultad fomenta la interacción estudiantes-docentes-sectores sociales y gubernamentales.	4.04
43	En mi facultad se organizan foros y actividades desarrolladas con los problemas sociales y ambientales.	4.26
49	En mi trayectoria escolar he adquirido conocimientos sobre los problemas sociales de mi país.	4.37
TOTAL		4.158
DOCENTES		
59	Los proyectos se originan de un convenio entre universidad-comunidad beneficiaria.	4.33
60	El proyecto se diseña de conformidad con las partes involucradas.	4.45
82	Los proyectos motivan a otros actores.	4.95
83	La difusión de las buenas prácticas y errores de los proyectos generan aprendizaje.	5.01
TOTAL		4.675

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Finalmente, sobre los resultados de percepción de tanto de Estudiantes como Docentes, se observa que, si bien ambos se encuentran dentro de la escala de “Parcialmente de acuerdo”, en el caso de las valoraciones de los Docentes se encuentran más cercano al 5, cuya escala corresponde a “De acuerdo”, tabla 16.

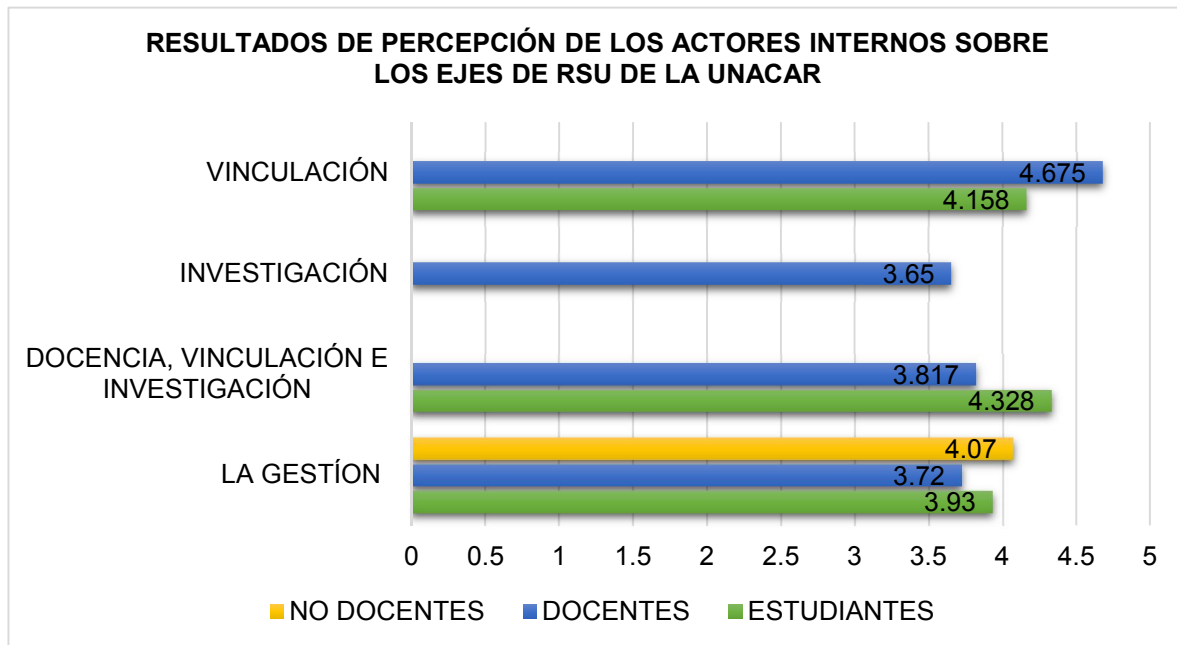
Tabla 16
Sobre la vinculación con el entorno de la UNACAR



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Por último, se tiene que destacar que a partir de un análisis realizado a los resultados a partir de la percepción de los *stakeholders* internos en cada uno de los ejes de acuerdo a su impacto, existen algunos puntos a considerar como se observa en la tabla 17.

Tabla 17



Resultados finales de la percepción de los stakeholders internos

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

- El eje que corresponde a la Gestión de la UNACAR, integrada por tres variables: calidad de vida, medio ambiente y ética institucional, fue el que obtuvo las valoraciones más bajas; específicamente en aquellos aspectos relacionados sobre la vida democrática y transparencia de la universidad, elementos de la ética institucional y gobernanza.

- Sobre la Docencia, Vinculación e Investigación, existe una postura más crítica por parte de los Docentes, quienes valoraron con menor puntaje este eje y reconocen que se presentan áreas de oportunidad en sus cursos al vincularse con el entorno. En el caso de los Estudiantes reconocen que su formación es integral y humana, sensible a las problemáticas del entorno.
- Finalmente, Estudiantes y Docentes reconocen la importancia de la investigación a partir de las necesidades de su entorno, así como el diálogo entre los miembros clave de la comunidad y los investigadores.

Conclusiones y Recomendaciones

Dado que la escala de Likert empleada fue de 6 puntos, las respuestas mayores a 4 se consideraron como aceptables y respuestas menores a 4 se consideraron como no aceptables. Este rango se definió con el propósito de que en aquellos ejes y desempeños (ítems) de RS de la UNACAR cuyo valor pudiese catalogarse como no aceptable representase un área de oportunidad para que la UNACAR logre un nivel más satisfactorio entre los *stakeholders* internos, en este caso, en cuanto a la gestión de la RS, que implica temas relacionados especialmente con la transparencia y democracia (buen gobierno), en la institución.

Por otro lado, hay que señalar que de acuerdo a la percepción de: Estudiantes, Docentes y trabajadores No Docentes, es superior al 50% de la escala indicada en los 4 ejes analizados, los resultados pueden catalogarse como regulares dada la escala de Likert trabajada; por lo cual representan un área de oportunidad para mejorar. Por lo que existe la posibilidad de una mejora de desempeño del actuar socialmente responsable especialmente en temas relacionados con la Gestión, en los aspectos relacionados sobre la vida democrática y transparencia de la universidad, como se ha señalado, elementos de la ética institucional y gobernanza.

Cuando se habla de universidad con responsabilidad social no se debe caer en un mero “cliché” que termina por desgastar la imagen de la institución, se deben generar proyectos transversales a la vida administrativa y académica de la universidad, revalorar las funciones sustantivas de la universidad, con el objeto de lograr un impacto social eficaz, sostenible, sujeto a seguimiento, transparencia y evaluación.

El que la UNACAR en su momento obtuviera el Distintivo de ESR otorgado por el CEMEFI, en el 2012 y 2013, y el reconocimiento de “Promotor de Cadena de Valor Socialmente Responsable” en 2014, no es suficiente para reconocerse como una universidad comprometida con su responsabilidad social; es necesario sistematizar las acciones de RS que la institución realiza para que la RSU sea parte de la vida cotidiana de la institución. Pues si bien lo que aquí se presenta sólo es la percepción de los *stakeholders* internos, no se puede olvidar que esta forma parte de una comunidad que es quizá el juez más crítico de su actuar, pues valora su RS a partir de los comunicados que recibe.

Para terminar, si bien los resultados de esta investigación son preliminares generales, estos pueden ser útiles para abundar y profundizar en el tema en futuras investigaciones, así como para establecer relaciones entre los diferentes actores participantes; por otro lado, se cuenta con una primera retroalimentación de las prácticas y acciones que la UNACAR realiza o aún necesita realizar como una universidad socialmente responsable.

Referencias

Aldeanueva, I. et al (2015). *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria* (recurso electrónico). Medellín: Funlam.

ANUIES (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES. *Revista de la Educación Superior*. Núm. 113, Vol. 29.

Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración, ANFECA (2016). Convocatoria para la obtención del Distintivo Responsabilidad Social

- Universitaria 2015 (RSU 2015). Consultado el 7 de abril de 2016, en: http://www.anfeca.unam.mx/docs/convocatoria_RSU_v5.pdf.
- Benneworth, P., y Jongbloed, B. W. (2010), Who matters to universities A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorization. *Higher Education*, 59 / 5, 567-588.
- De la Cuesta, M. (2010). Experiencia de reporting sobre responsabilidad social en la UNED, II Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad de la Universidad Jaime I de Castellón de la Plana, Castellón de la Plana. Consultado el 2 de febrero de 2016, en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4182231.pdf>.
- Freeman, R. (1984). *Strategic Management: A stakeholder approach*. Massachusetts: Pitman.
- López, M. et al (2012). Responsabilidad social empresarial o responsabilidad social universitaria: las universidades públicas mexicanas. En: López, M. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo et al (2013). *Análisis Organizacional, Política Científica y Desarrollo Tecnológico*.
- López, M. et al (2015). Las buenas prácticas en el marco de la responsabilidad social universitaria. *Ra Ximhai*, 101-112.
- Mitchell, R. et al (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *The Academy of Management Review*, Vol. 22, No. 4, 853-886
- Mitroff, I. (1983). *Stakeholders of the organizations*. San Francisco: Jossey Bass.
- UNACAR (2000). *Plan de Desarrollo Faro U-2010*. Ciudad del Carmen, Cam., México.
- UNACAR (2004). *Programa Universitario de Educación para el Desarrollo Sustentable (PUEDES)*. Ciudad del Carmen, Campeche.
- UNACAR (2012). *Modelo Educativo Acalán*. Fomento Editorial de la Universidad Autónoma del Carmen, México.
- UNACAR (2014). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2013-2017*. Fomento Editorial, Ciudad del Carmen, Cam., México.
- Vallaey, F. (2006). *Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria*, en CD: Responsabilidad social universitaria, Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (RED), Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID. Disponible en: <http://www.udlap.mx/rsu>
- Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades, en *Educación Superior y Sociedad*, 2, 191-220.
- Vallaey, F. et al (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. México: D.F. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

CAPÍTULO 7

RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CASO: UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

SOCIAL RESPONSIBILITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. CASE: TECHNICAL UNIVERSITY OF MACHALA

Virgilio Salcedo-Muñoz

Universidad Técnica de Machala – Ecuador
vsalcedo@utmachala.edu.ec

Yorberth Montes de Oca Rojas

Universidad del Zulia – Venezuela
yorberth@hotmail.com

John Campuzano Vásquez

Universidad Técnica de Machala - Ecuador
jcampuzano@utmachala.edu.ec

Verónica Aguilar González

Consultor Independiente – Ecuador
veronicaaguilar1982@hotmail.com

La responsabilidad social de las instituciones de educación superior, se ha convertido en un importante motor del desarrollo sostenible, tal como queda planteada en el año 2009 en la conferencia de la UNESCO en París, considerada política pública que vincula las exigencias del contexto social caracterizado por grandes brechas de desigualdad y exclusión con sectores de la universidad – Estado, sociedad, empresa, necesaria para generar investigación, innovación, desarrollo científico y tecnológico y minimizar las desigualdades sociales territoriales. El propósito de esta investigación es identificar la responsabilidad social en la Universidad Técnica de Machala-Ecuador. La metodología, utilizada encuadra en un diseño cuantitativo, el tipo de investigación descriptiva, y la información empírica documental primaria y secundaria, se procedió a realizar 383 encuestas a estudiantes de todas las carreras de la universidad. Los resultados demuestran que la responsabilidad social universitaria se constituye en catalizador dentro de las instituciones de educación superior las cuales contribuyen al crecimiento económico del país generando así procesos de transformación de los espacios urbanos para alcanzar ciudades y comunidades sostenibles más inclusivas con posibilidad efectiva para el ejercicio pleno.

Palabras Clave: responsabilidad, educación, social, universidad, crecimiento.

Abstract

Social responsibility of higher education institutions has become an important trigger of sustainable development, as stated in the UNESCO conference in Paris in 2009, which was considered as a public policy that links the demands of the social context, characterized by large gaps of inequality and exclusion within the sectors of the university - State, society, enterprise (which is necessary to generate research), innovation, scientific and technological development, and minimization of territorial social inequalities. The purpose of this research is to identify social responsibility in the Technical University of Machala-Ecuador. The methodology is based on a quantitative, descriptive research design, and primary and secondary empirical documentary information. We proceeded to conduct 383 surveys to students of all undergraduate degrees at the university. The results show that university social responsibility constitutes a catalyst within higher education institutions which contribute to the economic growth of the country; thus generating processes of transformation of urban spaces to reach more inclusive sustainable cities and communities with effective possibility of full practices.

Keywords: responsibility, education, social, university, growth.

Introducción

En las últimas décadas, se observa como los países de la región latinoamericana han hecho hincapié en incorporar prácticas de responsabilidad social universitaria, superando el enfoque filantrópico de la inversión social, materializado a través de la extensión universitaria como una acción separada del hecho educativo generador de conocimiento.

La formación de las personas socialmente responsables y con las competencias necesarias para un desempeño profesional de calidad que contribuya con el crecimiento económico del país, trae aparejado que la orientación de la malla curricular tenga una relación estrecha con los problemas del entorno; las instituciones de educación universitaria y el entorno experimentan cambios, impulsado por el fenómeno de la globalización y los grandes avances tecnológicos de los sistemas de información y comunicación. Por su parte, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en 2009 hizo hincapié en la importancia en la inversión en educación universitaria por su impacto en la erradicación de la pobreza, el fomento a la equidad social, el crecimiento económico y el desarrollo sustentable.

Múltiples autores visualizan a la responsabilidad social como una vía para la construcción del desarrollo de las naciones. En este contexto, Sidrat (2018) plantea que la universidad es responsable en la creación de sistemas de formación académica de calidad, que generan habilidades y contribuyan a edificar la sociedad, enriquecer el conocimiento, así como el desarrollo tecnológico e incluso fortalecer la vinculación efectiva entre el mundo académico y el productivo para la revitalización y el desarrollo socioeconómico del país, frente a un entorno turbulento.

Con base en lo antes mencionado, el presente capítulo tiene como propósito explorar la Responsabilidad Social Universitaria en las Instituciones de Educación Superior, particularmente de la Universidad Técnica de Machala en Ecuador; particularmente las estrategias implementadas por los docentes; infraestructura; gestión de proyectos de investigación; principios éticos en la institución y la participación de los representantes estudiantiles y profesoraes. Su conocimiento constituye una necesidad para la construcción de un paradigma de responsabilidad social que se ajuste a los procesos de transformación alternativos, en correspondencia con el nuevo modelo de desarrollo.

La metodología, utilizada encuadra en un diseño cuantitativo, el tipo de investigación descriptiva, y la información empírica documental primaria y secundaria, así como en referentes teóricos sobre temas de responsabilidad social e instituciones de educación superior. La recolección de datos, se realizó mediante la investigación de campo en la Universidad Técnica de Machala, donde se aplicó la técnica de la encuesta conformada por 13 preguntas policotómicas en función de una escala Likert que permite evaluar la presencia del fenómeno objeto de estudio. Se encuestaron 383 estudiantes legalmente matriculados en la Universidad Técnica de Machala.

Desarrollo

Acercamiento al Concepto de Responsabilidad Social Universitaria.

La revisión de la literatura académica, deja de manifiesto, la responsabilidad social universitaria es un concepto en construcción en torno al cual existen múltiples definiciones. Por otra parte, no es un tema nuevo en América Latina, por el contrario, es un fenómeno global. En las últimas décadas, se han desarrollado un conjunto importante de investigaciones tanto teóricas como empíricas sobre la responsabilidad social universitaria y su impacto en la calidad en el proceso de formación del talento.

Al respecto, González et al (2014), plantean que la gestión del conocimiento desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria debe ser una de las funciones centrales de las instituciones de educación universitaria. La generación del conocimiento es precisamente la razón de ser y lo que los distingue de otras formas de organización social a las universidades.

La universidad es un elemento social, institución que promueve la construcción de espacios sociales de acuerdo con la sostenibilidad social y ambiental. Ahora bien, para este propósito posee suficiente aceptación social, la capacidad intelectual y técnica para desarrollar proyectos sociales.

Pero esto requiere que lo piense como una parte activa del proyecto de la sociedad y que sistemáticamente incorpore a sus miembros en proyectos relevantes, que contribuyan a la formación profesional, al desarrollo del conocimiento como la formulación de proyectos que ofrecen soluciones alternativas a problemas sociales y ambientales.

En el año 2010, Vasilescu et al. plantearon que la autonomía académica es una nueva forma de responsabilidad social, la educación superior es un hecho permanente y el aprendizaje una necesidad en la nueva sociedad. Es necesario formar individuos conscientes de las necesidades de la sociedad, individuos completamente involucrados y dedicados, no como individuos personalidades, sino como personalidades sociales, ya que implica una mejora para el beneficio de la sociedad y sus principales preocupaciones: el cambio climático, las desigualdades mundiales, la protección del medio ambiente, reciclaje.

En el contexto latinoamericano caracterizado por la pobreza, la desigualdad, la inequidad, la corrupción a escalas desmedidas, y múltiples problemas sociales, económicos y políticos, es ahí donde las Instituciones de Educación Superior juegan un rol preponderante (Gasca-Pliego & Olvera-García, 2011), se constituyen en catalizador que contribuyen a la aplicación de estrategias de responsabilidad social dirigidas a la formación y a la concienciación de los stakeholders (Freeman, 1984, 2004; Freeman & McVea, 2001), grupos de interés que giran en torno a la universidad (Duque Oliva, 2009).

Por otra parte, en el contexto ecuatoriano es a partir del año 2008 con la constitución promulgada en Montecristi, norma jurídica, en la cual por primera vez se habla de la Responsabilidad Social (Salcedo-Muñoz, Nuñez Guale, Campuzano Vásquez, Saltos Lucas, & Nuñez De La Cruz, 2017). Es a partir de ahí que nacen otras normas como la Ley Orgánica de Educación Superior donde ya se menciona a la Responsabilidad Social de las universidades en Ecuador (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

En la actualidad, las prácticas de responsabilidad social universitaria superan la visión filantrópica que caracterizó en sus inicios a la responsabilidad social empresarial. Constituyen no solo una política dirigida a la incorporación de los distintos actores sociales al entorno académico. Es un conjunto de acciones destinadas a impactar en la formación de profesionales socialmente consientes y responsables del rol que desempeñan en su entorno social, familiar y laboral, con las competencias necesarias para desenvolverse en el contexto globalizado; así como dirigidas a la generación de conocimientos para el desarrollo científico y tecnológico.

El caso de la responsabilidad social universitaria en Ecuador.

En este contexto, el paradigma de la responsabilidad social universitaria¹¹ se inicia en 1998, la Conferencia Mundial de Educación Superior organizada por la UNESCO, celebrada en París, en la cual se realiza la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, documento que visibiliza la responsabilidad social universitaria como estrategia para la generación de conocimientos, desarrollo científico y tecnológico así como crecimiento económico. Posteriormente, en la Conferencia de la UNESCO de 2009 en París, se ratifica la responsabilidad de las instituciones de educación superior con el desarrollo sostenible. Fundamentalmente, mediante el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica. (UNESCO, 2009).

En el contexto latinoamericano caracterizado por la pobreza, la desigualdad, la inequidad, contribuyó a la aplicación de estrategias dirigidas a la incorporación de prácticas de responsabilidad social en las instituciones de educación universitaria. Para Didou (2015), la responsabilidad social universitaria (RSU) constituye un elemento que auto representa las instituciones de educación superior y que se orienta a seguir atendiendo las controversias que existen alrededor de la RSU y su implementación en la región latinoamericana.

Entre los países que han incorporado acciones de responsabilidad social universitaria se encuentra el Ecuador, nación que le otorga rango constitucional en sus artículos 26 y 27, se transforma en ley al establecer en la Ley Orgánica de Educación Superior, en su artículo 8, los fines de la Educación Superior, en el literal D. artículo 9

¹¹ En el año 2010 Vasilescu et al. plantearon que, la autonomía académica es una nueva forma de responsabilidad social, la educación superior es un hecho permanente y el aprendizaje una necesidad en la nueva sociedad, es necesario formar individuos conscientes de las necesidades de la sociedad, individuos completamente involucrados y dedicados, no como individuos personalidades sino como personalidades sociales, ya que implica una mejora para el beneficio de la sociedad y sus principales preocupaciones: el cambio climático, las desigualdades mundiales, la protección del medio ambiente, reciclaje.

señala la educación superior y el buen vivir. Y en el artículo 124, señala elementos sobre la formación en valores y derechos.

Es en esta línea, los autores Ecuatorianos Espinoza y Guachamín (2017) plantearon que la responsabilidad social universitaria, en el contexto ecuatoriano, es una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales, sociales y ambientales que la universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para promover el desarrollo humano sustentable (Vallaey, 2014).

En la sociedad contemporánea, uno de los principales escenarios donde se desenvuelven las instituciones de educación superior, es en el actuar con la influencia del entorno social territorial, el cual le imprime características e intereses propios. Las universidades funcionan en un entorno cada vez más complejo y en constante transformación por el fenómeno de la globalización y los avances tecnológicos.

Es evidente la preocupación del Estado Ecuatoriano en materia de educación por lo cual, ha centrado los esfuerzos al desarrollo de políticas públicas de educación enmarcadas en el enfoque de la responsabilidad social universitaria, que garanticen la calidad y coherencia a las exigencias del contexto social y contribuyan a la formación de ciudadanos socialmente responsables.

En este marco la responsabilidad social universitaria se vuelve una necesidad (Lopez Bastidas, Medina León, Nogueira Rivera, Hernández Nariño, & Zulueta Cuesta, 2011) como medio para evaluar la relación sociedad – empresa – universidad, que además es apoyada por la norma jurídica Ley Orgánica de Educación Superior, al establecer que la autonomía de la universidad no la exime de la responsabilidad social.

Es evidente que las universidades no pueden permanecer ajenas a su responsabilidad con el entorno, no sólo por carácter de organización, sino fundamentalmente por la responsabilidad que tienen en la formación de los futuros profesionales que promoverán en su desempeño profesional una visión ética, responsable contribuyendo al bien común y a la justicia social, por ende se hace necesario la generación de escenarios propicios para la responsabilidad social universitaria.

En la actualidad, las prácticas de responsabilidad social universitaria superan la visión filantrópica que caracterizó en sus inicios a la responsabilidad social empresarial. Constituyen no sólo una política dirigida a la incorporación de los distintos actores sociales al entorno académico, para Farraguerri (2014), afirma que la responsabilidad social universitaria, implica no sólo la organización y promoción de los valores éticos profesionales que deba cumplir una misión docente, sino la implementación del mismo, al interior y exterior de la institución, con el fin de vincular a la sociedad y su entorno.

En el ámbito empresarial, la responsabilidad social surge mediante la incorporación de prácticas regidas por comportamientos éticos que se materializan en la actitud responsable por las consecuencias contrarias al bienestar común y desarrollo sustentable, que afectan al entorno por el impacto en el medio ambiente, grupos de interés, accionistas e incumplimiento de las normas.

En este contexto, los autores Salcedo, et al. (2015) conciben a la responsabilidad social universitaria como el espacio que vincula el conocimiento generado en el contexto de su aplicación (científico, tecnológico, humanístico y artístico) a las necesidades locales, nacionales y globales. Su objetivo es primordialmente promover la utilidad social del conocimiento, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida; por ende, demanda perspectivas bidireccionales entre la universidad y la sociedad e implica la multiplicación directa de usos críticos que tiene el conocimiento en la sociedad y la economía.

Al respecto, González, et al. (2014) plantean que la gestión del conocimiento desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria debe ser una de las funciones centrales de las instituciones de educación universitaria. La generación del conocimiento es precisamente la razón de ser y lo que los distingue de otras formas de organización social a las universidades. La universidad es un elemento social institucional que promueve la construcción de espacios sociales de acuerdo con la sostenibilidad social y ambiental.

Ahora bien, para este propósito posee suficiente aceptación social, la capacidad intelectual y técnica para desarrollar proyectos sociales. Pero esto requiere que lo piense como una parte activa del proyecto de la sociedad y que sistemáticamente incorpora a sus miembros en proyectos relevantes que contribuyan a la formación profesional, el

desarrollo del conocimiento como la formulación de proyectos, que ofrecen soluciones alternativas a problemas sociales y ambientales.

Metodología

La metodología aplicada en el presente estudio es de tipo descriptiva, que de acuerdo a Bernal (2016), este tipo de investigación permite seleccionar características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de ese objeto (p.113); es decir, nos ayudara a determinar con claridad y precisión el grado de percepción de los estudiantes de la Universidad Técnica de Machala con respecto a programas o iniciativas de responsabilidad social.

La técnica utilizada, en el trabajo de campo, fue la encuesta la cual permitió al grupo conocer información del tema mediante opiniones que reflejan ciertas maneras y formas de comprender hechos. Para la elaboración del instrumento se consideró varias fuentes entre otras el Manual de Primeros Pasos del Banco Interamericano de Desarrollo (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009) para así poder realizar la encuesta respectiva; además del estudio previo sobre RSU en provincias del Ecuador de los autores Salcedo-Muñoz, et al. (2017).

El universo de la investigación corresponde a los de estudiantes de la Universidad Técnica de Machala legalmente matriculados siendo el total 9464 de acuerdo a la información proporcionada por la página web de la universidad.

Para determinar la muestra se aplicó la siguiente formula:

$$n = \frac{N}{1 + (\%EA)^2 * N}$$

Donde:

n: tamaño de la muestra

N: tamaño de la población

EA: margen de error del 5%

Cálculo de la muestra para la población de la Universidad Técnica de Machala:

$$n = \frac{9464}{1 + (0,05)^2 * 9464}$$

$$n = 383 \text{ estudiantes}$$

Discusión de Resultados

La Responsabilidad Social Universitaria en la Universidad Técnica de Machala

Este recorrido teórico de la responsabilidad social universitaria se observa que aún y cuando, es un tema en construcción no es una acción aislada al hecho educativo ni reciente en América Latina y en países como Ecuador, país que no es ajeno a los cambios que vive el mundo en cuanto a la responsabilidad social del manejo de los recursos públicos y privados.

Ahora bien, en cuales escenarios para la aplicabilidad de las estrategias de la responsabilidad social universitaria en Ecuador y, en especial, en el Cantón Machala de la Provincia del Oro. La ciudad de Machala se ubica al suroeste del país, y para el año 2010 tenía una población de 246.000 habitantes; es la sexta ciudad más poblada de Ecuador y la primera de la Provincia del Oro. Prada-Trigo (2015) señala que su principal actividad económica es la producción agrícola centrada en el cultivo de productos como arroz, bananas, café y cacao. Por ende, es una economía agroexportadora liderada por la industria del banano.

Esta ciudad cuenta con dos universidades, una privada, la Universidad Metropolitana (UMETRO) sede Machala, y una pública, la Universidad Técnica de Machala; este estudio de caso refiere a esta última en cuestión. Sin embargo, producto de las características que le impregna su condición de ciudad agroindustrial, el tema de la responsabilidad social universitaria es relativamente nuevo para las universidades de la ciudad; aún y cuando se observan avances en el desarrollo de acciones de responsabilidad social universitaria que facilitan la creación de escenarios que propicien la transformación en instituciones socialmente responsables.

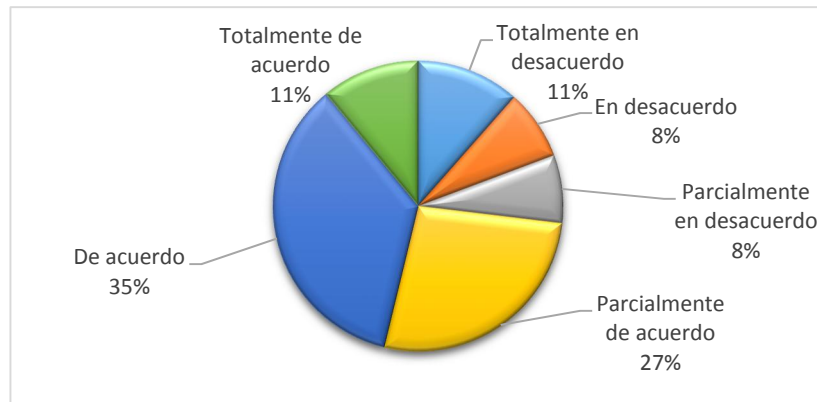
Es en este contexto, que el presente trabajo de investigación se planteó como objetivo identificar los escenarios donde se desarrollan estrategias de responsabilidad social en las Universidades de Machala para alcanzar ciudades y comunidades sostenibles más inclusivas, con posibilidad efectiva para el ejercicio pleno y materialización de los derechos humanos.

En la investigación se consideraron como variables de estudio necesarias para describir las principales prácticas de responsabilidad social universitaria desarrolladas por la Universidad Técnica de Machala; particularmente, sobre escenarios que tienen que ver sobre indicadores de: Estrategias implementadas por los docentes; infraestructura en la misma se considera la física y tecnológica; gestión de proyectos de investigación; principios éticos en la institución, y la participación de los representantes estudiantiles y profesoriales.

Pregunta 1. La universidad me brinda una formación ética y ciudadana que me ayuda a ser ciudadano socialmente responsable.

La pregunta uno busca determinar la percepción de los estudiantes en cuanto a si reciben una formación ética y ciudadana por parte de la universidad que les permita ser ciudadanos socialmente responsables; las encuestas realizadas manifestaron que del total de 383 respuestas 135 indican estar “de acuerdo” con lo que corresponde al 35% del total; y en el otro extremo 29 manifestaron estar “parcialmente en desacuerdo” lo que corresponde al 8% del total. Se concluye que la mayoría de los encuestados si están conformes de que la universidad brinda una formación ética y ciudadana para así poder ser personas socialmente responsables. Los datos completos se los expresa en la figura 1.

Figura 1.
y Ciudadana
Fuente:
RSU para los
Elaboración
autores.



Formación Ética
Encuesta de la
estudiantes.
propia por los

Pregunta 2. Mi formación es integral, humana y profesional, y no solo especializada.

De acuerdo con las encuestas realizadas, se obtuvieron los siguientes resultados, de un total de 383 respuestas 177 revelan “de acuerdo” que corresponde al 46%; en sentido opuesto 22 estudiantes revelan estar “totalmente en desacuerdo” que corresponde al 15% del total. Se concluye que la mayoría de los encuestados si están conformes de que no solo reciben una formación especializada sino de manera que les permita ser realmente buenos profesionales. Los datos completos se los expresa en la figura 2.

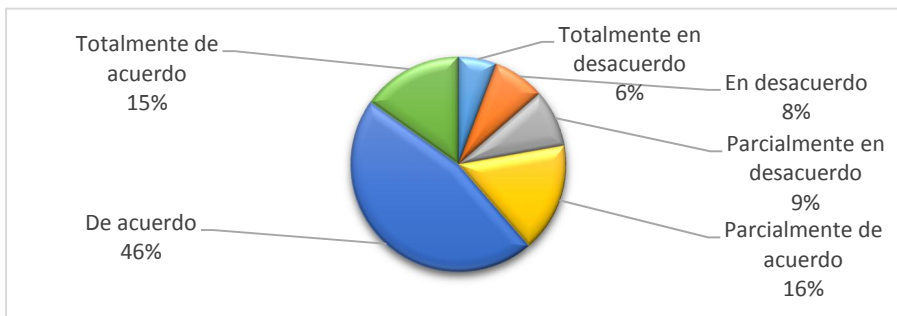
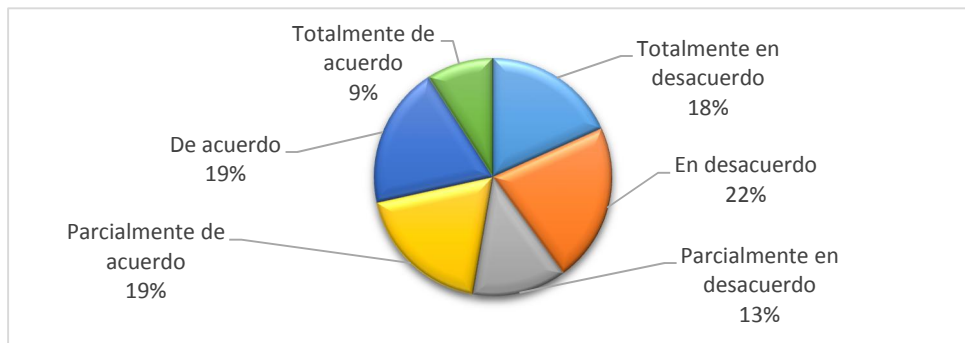


Figura 2. Formación es integral, humana y profesional
Fuente: Encuesta de la RSU para los estudiantes. Elaboración propia.

Pregunta 3. Dentro de mis cursos he tenido la oportunidad de participar en proyectos sociales fuera de la universidad.

La pregunta 3 indica que de 383 respuestas 83 estudiantes indican estar “de acuerdo” lo que refleja un 22% del total; y en contraste 35 indican estar “totalmente de acuerdo” siendo el 9% del total de encuestados. Se concluye que la mayoría de los encuestados no están conformes ya que no han tenido la oportunidad de participar en proyectos fuera de la universidad. Los datos completos se los expresa en la figura 3.



*Figura 3. Participación en proyectos sociales fuera de la universidad
Fuente: Encuesta de la RSU para los estudiantes. Elaboración propia*

Pregunta 4. Percibo que mi universidad se preocupa por los problemas sociales y quiere que los estudiantes seamos agentes de desarrollo.

La pregunta 4, demuestra que 24 estudiantes que corresponde al 6,27%, afirman estar en desacuerdo que la universidad se preocupa por los problemas sociales deseando que ellos sean agentes de cambio. Sin embargo, existe el 33,94% de los estudiantes que representan 130 que están “de acuerdo” que su Universidad si se preocupa por estos temas. Los datos completos se los expresa en la figura 4.

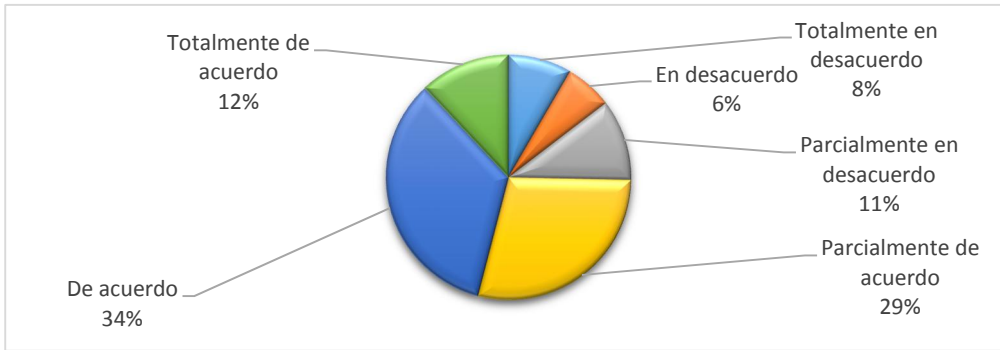


Figura 4. Preocupación por los problemas sociales
Fuente: Encuesta de la RSU para los estudiantes. Elaboración propia

Pregunta 5. Percibo que mi universidad mantiene contacto estrecho con actores clave del desarrollo social

De acuerdo a la encuesta realizada a los estudiantes, el 30,03% que representan a 115 han escogido la opción “Parcialmente de Acuerdo” siendo esta la respuesta mayormente escogida, y la de menor frecuencia con un 5,74% que corresponde a 22 alumnos fue “Totalmente Desacuerdo” que la universidad mantiene contacto estrecho con actores clave del desarrollo social y la minoría de los estudiantes no tiene conocimiento de ello. Los datos completos se los expresa en la figura 5.

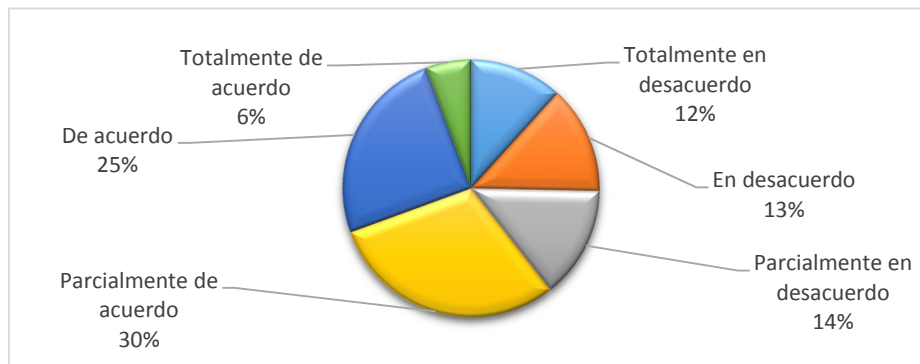


Figura 5. Contacto estrecho con actores clave del desarrollo social
Fuente: Encuesta de la RSU para los estudiantes. Elaboración propia

Pregunta 6. La universidad brinda a sus estudiantes y docentes oportunidades de interacción con diversos sectores sociales.

De acuerdo a la encuesta realizada a los estudiantes de la UTMACH, que 22 estudiantes están “totalmente de acuerdo” que corresponde al 5,74%; y en contraparte 18 estudiantes indican estar “Totalmente en desacuerdo” que corresponden el 5,53%. En esta pregunta se concluye que las menores frecuencias de encuestados están totalmente en desacuerdo que la universidad les brinda tanto a ellos como a docentes oportunidades de interacción con diversos sectores sociales, a diferencia con la mayor frecuencia que ha contestado que está parcialmente de acuerdo de que esto si cumple la universidad. Los datos completos se los expresa en la figura 6.

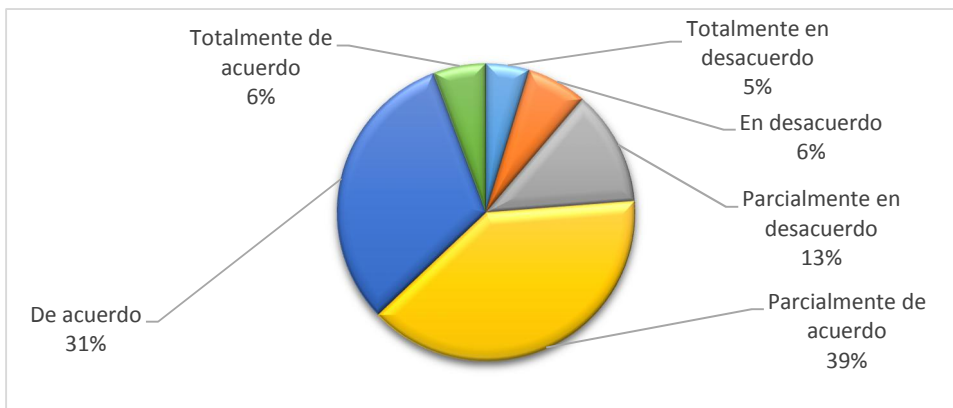


Figura 6. Interacción con diversos sectores sociales
Fuente: Encuesta de la RSU para los estudiantes. Elaboración propia

Pregunta 7. Existe en la universidad una política explícita para no segregar el acceso a la formación académica a grupos marginados, a través de becas de estudio u otros medios.

La pregunta 7, permite conocer que tanto los estudiantes de la UTMACH conocen respecto de su universidad en cuanto a sus programas para brindar estudio sin discriminación, es así como se puede apreciar que 133 estudiantes, que representa el 35% de encuestados mencionan estar de acuerdo con estos programas; así mismo, 112 estudiantes que representan el 29% manifestaron en estar parcialmente de acuerdo.

Siendo estas las respuestas más representativas. Los datos completos se los expresa en la figura 7.

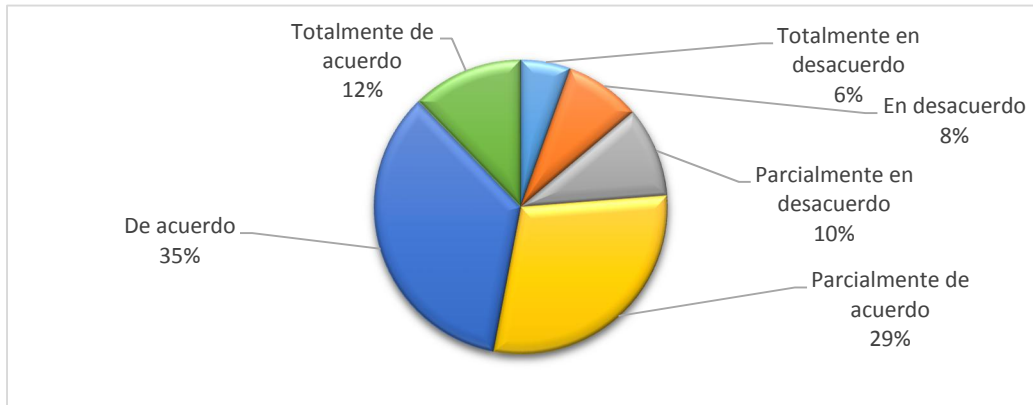


Figura 7.
Políticas
Inclusivas

Fuente: Encuesta de la RSU para los estudiantes. Elaboración propia

Pregunta 8. En la universidad existen iniciativas de voluntariado y la universidad nos motiva a participar en ellos.

De acuerdo a la encuesta realizada podemos notar que los estudiantes de la UTMACH están de acuerdo, siendo 136 encuestados que representan un 35,51%. Así mismo notamos que 122 de ellos con un 31,85% dicen estar parcialmente de acuerdo y 36 alumnos con un 9,40% dicen estar totalmente de acuerdo. Lo que quiere decir es que en la mayoría de los estudiantes si están motivados a participar en iniciativas de voluntariado. Los datos completos se los expresa en la figura 8.

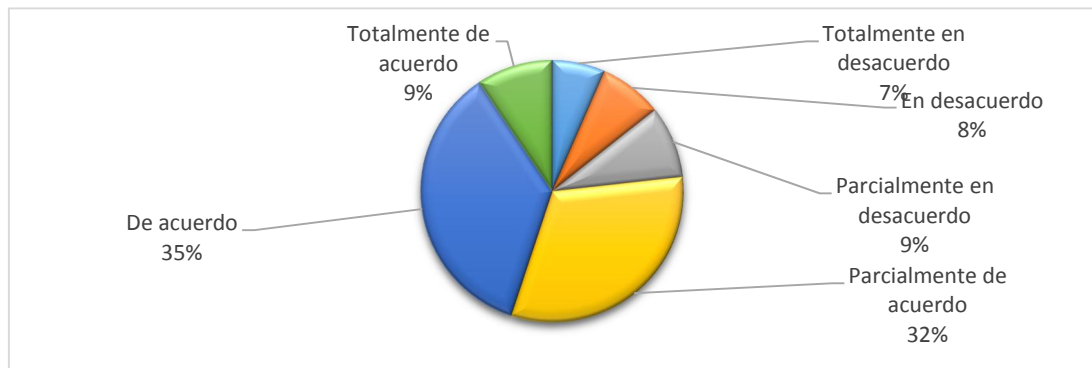


Figura 8. iniciativas de voluntariado

Fuente: Encuesta de la RSU para los estudiantes. Elaboración propia

Pregunta 9. Aportaría usted para la mejora continua de los programas de RSU en su institución.

De acuerdo a la encuesta realizada podemos notar que los estudiantes están dispuestos a cooperar con la UTMACH en mejorar sus programas sociales, eso nos demuestran las respuestas que están divididas así; 159 encuestados que representan un 41% está de acuerdo; en tanto que, 103 que son el 27% manifiestan estar parcialmente de acuerdo. Lo que quiere decir que la mayoría de los estudiantes encuestados aportaría para poder mejorar los programas que brinda la RSU. Los datos completos se los expresa en la figura 9.

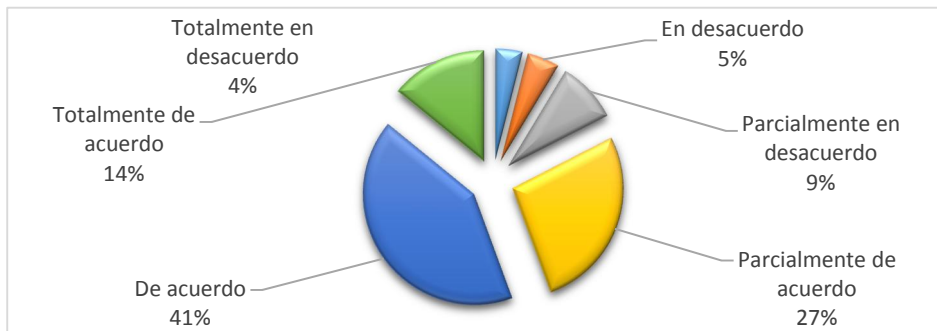


Figura 9. Programas de RSU en su institución
Fuente: Encuesta de la RSU para los estudiantes. Elaboración propia

Pregunta 10. Cree usted que la universidad debería extender sus programas sociales a las comunidades marginales de la ciudad

De acuerdo a la encuesta realizada a los estudiantes de la UTMACH, en la pregunta 10 se revelaron los siguientes resultados; el 5,22% están totalmente desacuerdos que corresponde a 20 estudiantes, el 43,08% están de acuerdo que corresponde a 165 estudiantes y el 29,5% están totalmente de acuerdo es decir 113 estudiantes. Lo que podemos notar es que la mayoría de los estudiantes creen que la universidad debería extender los programas sociales. Los datos completos se los expresa en la figura10.

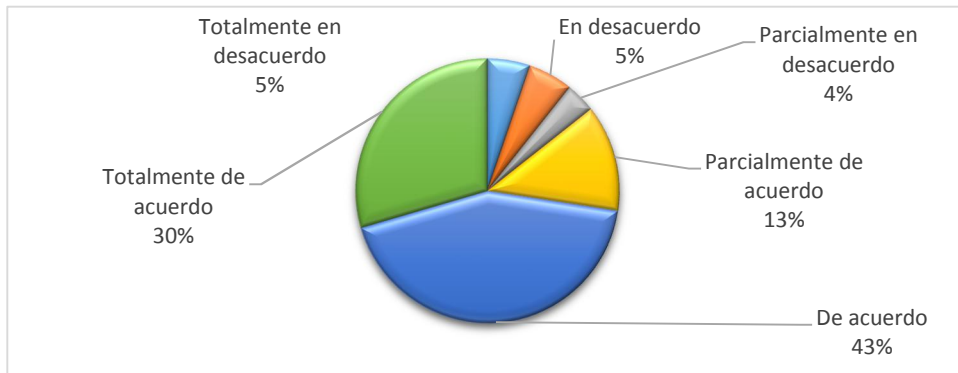


Figura 10. Programas sociales a las comunidades marginales
 Fuente: Encuesta de la RSU para los estudiantes. Elaboración propia

Pregunta 11. Cree usted que el personal administrativo, docentes y estudiantes practican los principios de RSU.

De acuerdo a la encuesta realizada a los estudiantes de la UTMACH, podemos notar que el 6,53% están totalmente desacuerdo lo que corresponde a 25 estudiantes, el 22,72% están parcialmente desacuerdo lo que corresponde a 87 estudiantes y el 26,89% están de acuerdo lo que corresponde a 103 estudiantes. Lo que quiere decir que solo 103 estudiantes creen que el personal de la universidad está practicando el RSU, como muestra la figura 11.

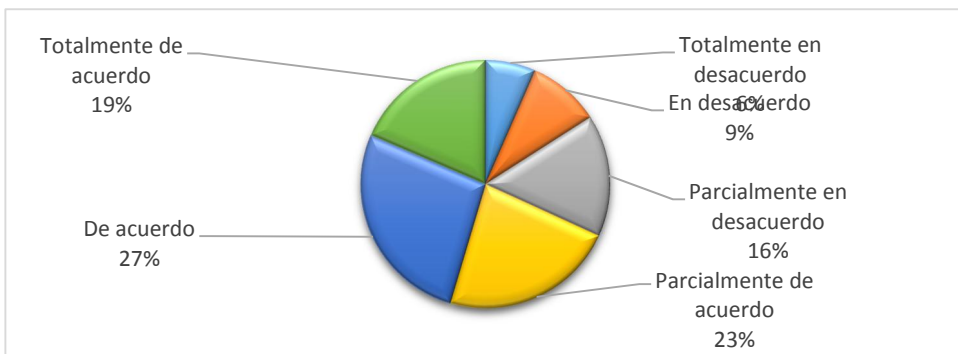


Figura 11. Prácticas de RSU de los stakeholders internos.
 Fuente: Encuesta de la RSU para los estudiantes. Elaboración propia

Pregunta 12. Cree usted que la universidad debería participar en programas de responsabilidad social junto con las empresas de la provincia

De acuerdo a la encuesta realizada a los estudiantes de la UTMACH, el 2,87% están totalmente en desacuerdo lo que corresponde a 11 estudiantes, el 30,55% de los estudiantes encuestados están de acuerdo y el 37,34% de los encuestados lo que corresponde a 143 estudiantes creen que la universidad debería participar en programas de responsabilidad social con las empresas, como señala la figura 12.

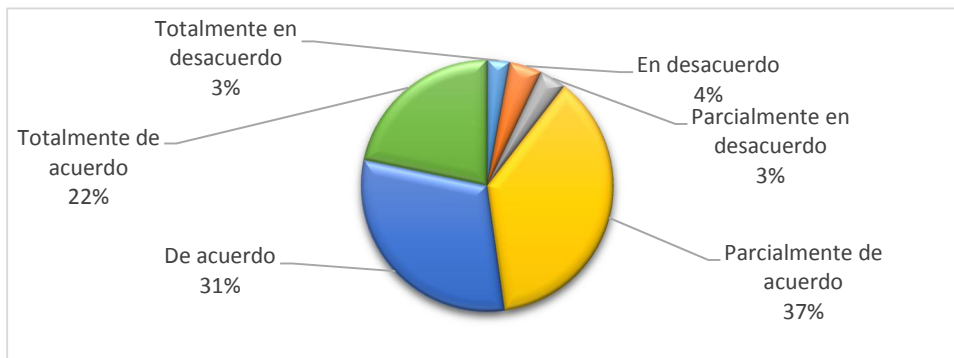


Figura 12. Vinculación con empresas privadas
Fuente: Encuesta de la RSU para los estudiantes. Elaboración propia

Pregunta 13. Cree que los programas sociales que tiene la universidad son suficientes para ayudar a los estudiantes

Mediante la encuesta se ha podido conocer que el 6,79% de los encuestados han respondido que están totalmente en desacuerdo ya que no creen que los programas sociales son los suficientes, mientras que el 32,11% están parcialmente de acuerdo y el 32,38% están de acuerdo lo que quiere decir que los estudiantes están de acuerdo que los programas sociales que existen son los suficientes para ayudar a los estudiantes, como lo expresa la figura 13.

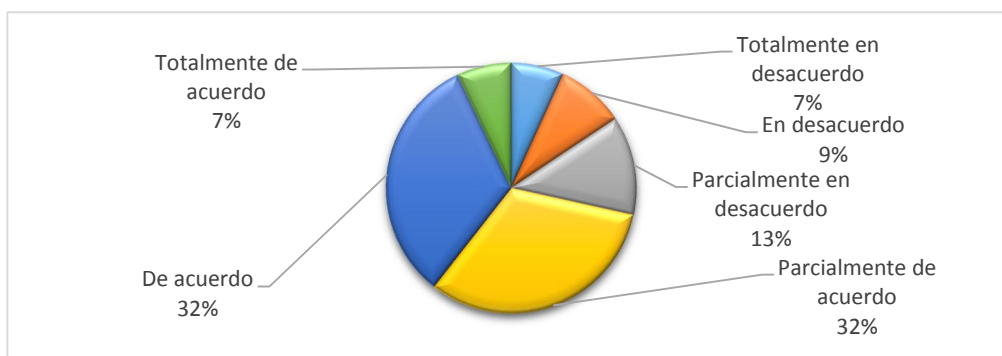


Figura 13. programas sociales que tiene la universidad
Fuente: Encuesta de la RSU para los estudiantes. Elaboración propia

Conclusiones.

La responsabilidad social universitaria es un concepto en construcción que traspasa los planteamientos del ámbito empresarial. Al igual que la responsabilidad social empresarial constituye un conjunto de acciones fundamentadas en un comportamiento ético que incorpora procesos orientados al cumplimiento de los derechos humanos, sociales y ambientales, que deben ser conocidos y practicados por cada uno de los actores de las instituciones de educación superior del siglo XXI, y que se materialicen en la formación de profesionales socialmente responsables ante el entorno donde se desarrolla.

Las universidades deben transformar los paradigmas que sustentan la vinculación de las instituciones educativas con el contexto social, empresarial y gubernamental, ante ello la responsabilidad social es inherente al hecho educativo.

El proceso investigativo arrojó como resultados que aún y cuando, la responsabilidad social universitaria es un tema reciente y de poca aplicación en el contexto ecuatoriano, los estudiantes de las distintas carreras de las unidades académicas de la Universidad Técnica de Machala indican que existe una fuerte tendencia al desarrollo de escenarios propicios para la implementación de acciones responsabilidad social universitaria como el cumplimiento de principios éticos.

Asimismo, una estrecha relación entre los proyectos investigativos con el desarrollo de soluciones a problemas del entorno donde interactúan la vinculación con empresas del sector privado, donde se desarrollan programas de responsabilidad social, y las estrategias de enseñanza aplicadas, vinculadas a los problemas sociales de la actualidad.

En este contexto aun es fortuito el seguir potenciando y comprometiendo a cada uno de los actores a buscar las mejores estrategias en aras de impulsar programas más sólidos y coherentes con las iniciativas e indicadores de responsabilidad social vigentes en el ámbito mundial.

Referencias Bibliográficas

Asamblea Nacional del Ecuador. LOES, Registro Oficial § (2011). Ecuador.

Bernal, C. (2016). *Bernal Cesar A - Metodología de la Investigación* Ed. Cuarta. Bogotá: Pearson Educación.

Didou A, S. (2015). Responsabilidad Social Universitaria En América Latina: Recursos y Controversia. En la Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe UNESCO-IESALC. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Duque Oliva, E. J. (2009). La gestión de la universidad como elemento básico del sistema universitario: Una reflexión desde la perspectiva de los stakeholders. *Innovar*, 19(SUPPL. 1), 25–41.

Espinoza S, G. y Guachamín M, M. (2017). La responsabilidad social universitaria en Ecuador. *Estudios de la Gestión: revista internacional de administración*, No. 1 (enero-junio de 2017), 9-27. ISSN: 2550-6641. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10644/5473>

Freeman, E. (1984). *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman.

Freeman, E. (2004). The Stakeholder Approach Revisited. *Pitman Publishing*, 5(3), 228–241. <https://doi.org/10.3763/jsfi.2010.0008>

- Freeman, E., & McVea, J. (2001). A Stakeholder Approach to Strategic Management. *SSRN Electronic Journal*, 1(01), 276. <https://doi.org/10.2139/ssrn.263511>
- Gasca-Pliego, E., & Olvera-García, J. C. (2011). responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 56, 37–58.
- González L, S.; Loreto, J.; Benítez S. Aranda S, J. (2014). Social Knowledge Management From The Social Responsibility Of The University For The Promotion Of Sustainable Development. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.327>
- Lopez Bastidas, O., Medina León, A., Nogueira Rivera, D., Hernández Nariño, A., & Zulueta Cuesta, J. (2011). Acercamiento a la responsabilidad social universitaria desde un enfoque de procesos y basado en la gestión del conocimiento. *Anuario de La Universidad Internacional SEK*, 12, 61–68.
- Prada-Trigo, J. (2015). La regeneración urbana como solución a los problemas urbanos ¿solución real o espejismo?. Algunas evidencias a partir de la ciudad de Machala. *Anales. Revista de la Universidad de Cuenca*, (58): 89-104. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23354/1/08.pdf>
- Salcedo M, V. Brito G, L. Campuzano V. J (2015). El desafío de la Educación Superior. Caso: Universidad Técnica de Machala y su acercamiento a la responsabilidad social universitaria. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria* Vol. 3, No. 2, Julio-Diciembre. Recuperado de: <http://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/369/703>
- Salcedo-Muñoz, V., Nuñez Gual, L., Campuzano Vásquez, J., Saltos Lucas, J. ;, & Nuñez De La Cruz, W. (2017). Enfoque exploratorio sobre acciones de Responsabilidad Social en universidades del Ecuador: Caso UPSE y UTMACH Exploratory focus on Social Responsibility actions in universities in Ecuador: Case of UPSE and UTMACH. *Espacios*, 38(35).
- Sidrat, S., (2018). Impact of the qualities of the manager and type of university on the development of the entrepreneurial university. In *Journal of High Technology Management Research*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.hitech.2018.04.003>

- UNESCO (2015). América Latina y el Caribe: revisión regional 2015 de la Educación para Todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf>
- UNESCO (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Recuperado de: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación*, v(12), 105–117. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71945-6](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71945-6)
- Vallaes, F., De la Cruz, C., & Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria (Manual de primeros pasos)*. Mc Graw Hill.
- Vasilescu, R. Barnab, C. Epurec, M. Baicud, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. Recuperado de: <https://doi.org/doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.660>
- Yfarraguerri Lucía (2014). *Importancia de la Responsabilidad Social Universitaria*. Editorial Publicia. México.

CAPÍTULO 8

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: UNA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA FAMEN-UJED

UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: A VISION OF THE STUDENTS OF THE FAMEN-UJED

Juan Antonio Mercado Piedra
Universidad Pedagógica de Durango
antonio_america10@hotmail.com

Resumen

El trabajo que a continuación se presenta es una investigación cuantitativa que busca: Identificar la percepción de los estudiantes de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) con relación a la Formación profesional y ciudadana y el Campus responsable de la Responsabilidad Social Universitaria; establecer las diferencias significativas que existen entre los estudiantes de los diferentes programas educativos de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED con relación a la Formación profesional y ciudadana y el Campus responsable; y las diferencias significativas de acuerdo al género en los estudiantes de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED con relación a la Formación profesional y ciudadana y Campus responsable. Aplicado a una muestra representativa de 258 estudiantes de las

licenciaturas de medicina y nutrición quienes respondieron para conocer su percepción sobre la Responsabilidad Social Universitaria.

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria, formación profesional y ciudadana, campus responsable.

Abstract

This study presents a quantitative research that aims to identify the perception of the students of the School of Medicine and Nutrition of the Juárez University of the State of Durango (UJED) in relation to University Social Responsibility within the Professional and citizen training and Responsible campus; to establish the significant differences that exist in the students of the different educational programs of the School of Medicine and Nutrition of the UJED in relation to the Professional and citizen training and the Responsible campus; and, to determine the significant differences according to the variable sex in the students in relation to the Professional and citizen training and Responsible Campus. This study was applied to a representative sample of 258 undergraduate students, who responded, to identify their perception on the University Social Responsibility of the School of Medicine and Nutrition of UJED.

Key words: University Social Responsibility, Professional and citizen training, Responsible campus.

Introducción

La responsabilidad social universitaria debe ser una directriz dentro de la política educativa de las instituciones de educación superior, que deben preocuparse por la gestión, la investigación, la docencia y la extensión para el desarrollo sustentable de las diversas comunidades.

Cada institución de educación superior debe trabajar con los estudiantes, académicos, investigadores y administrativos sobre la concientización de sus acciones en el entorno social; en el marco de contribución para la mejora continua de una transformación global que perdure para las futuras generaciones.

La Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango es una institución formadora de médicos y nutriólogos que buscan el bienestar social de la población; acción que se encuentra en el marco de los 17 objetivos de la UNESCO y que prioriza las necesidades sociales en el ámbito de la salud.

La obesidad, la hipertensión, la diabetes y la sexualidad son problemas que aquejan a las políticas públicas de salud que no permiten el desarrollo pleno de la

comunidad. La medicina social tiene que encontrar soluciones a estas disyuntivas que impactan el ámbito social, económico y de bienestar que se priorizan en la agenda 2030.

Las interrogantes de asumir un estatus económico o coadyuvar en las necesidades de la población, marcan el parteaguas de las instituciones educativas de nivel superior formadoras de profesionales de la salud, que se enfrentan a una realidad adversa que aqueja a la población con enfermedades crónico degenerativas que sobre pasan el capital humano.

Los nuevos tiempos que se avecinan en el marco del bienestar y salud de la población marcan el camino a trabajar en el ámbito de la responsabilidad social universitaria de la FAMEN-UJED, que a través de sus estudiantes de las licenciaturas en nutrición y medicina se establecen los objetivos de la investigación que buscan: Identificar la percepción de los estudiantes de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED con relación a la Formación profesional y ciudadana y Campus responsable de la Responsabilidad Social Universitaria; establecer las diferencias significativas que existen entre los estudiantes de los diferentes programas educativos de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED con relación a la Formación profesional y ciudadana y el Campus responsable; y, determinar las diferencias significativas de acuerdo al género en los estudiantes de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED con relación a la Formación profesional y ciudadana y el Campus responsable.

La investigación propuesta se realizó en las instalaciones de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED con una población de 258 estudiantes, elegidos al azar, siendo una muestra representativa de la institución para dar resultados parciales de la responsabilidad social universitaria.

El Constructo Teórico de la Responsabilidad Social

La responsabilidad social universitaria toma su sustento teórico desde un enfoque económico, que se preocupa por observar las problemáticas ambientales que se generan por la explotación de los recursos naturales para el beneficio de las industrias.

La idea por concientizar a la sociedad sobre los aspectos de responsabilidad social es un trabajo que las instituciones de educación superior (IES) deben trabajar a través

de la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico para trascender más allá de las aulas. La dinámica institucional es compleja, debe responder a las necesidades administrativas, de competencias e investigación que plantean las políticas educativas.

En el 2009, se llevó a cabo en París la Conferencia de la UNESCO que ratifica la responsabilidad de las IES con el desarrollo sostenible. En su declaración se afirma que la educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar los desafíos globales.

Los retos que la educación superior hoy día presenta, no debe desvirtualizarse de la imperiosa necesidad de lograr más información, apertura y transparencia en relación a las diversas misiones y actuaciones de cada establecimiento de enseñanza (UNESCO, 2009). Los centros de educación en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, gestión, enseñanza y servicio a la comunidad), en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico, una ciudadanía activa; contribuyendo en el desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como la consolidación de los derechos humanos y la igualdad entre los sexos.

La UNESCO estableció, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009), los principios que redefinen la misión y el quehacer de las IES en los nuevos escenarios, considerando la responsabilidad social como uno de los pilares de la nueva agenda mundial para potenciar su contribución en la erradicación de la pobreza y el desarrollo sustentable (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, 2012); atendiendo las demandas y las propuestas de las universidades, comunidades académicas y gobiernos.

De acuerdo al Pacto Mundial de las Naciones Unidas, el sector educativo puede aumentar el conocimiento y la comprensión de la ciudadanía corporativa, para formar líderes del futuro que ayuden al desarrollo de políticas que contribuyan al bienestar a través de la innovación y responsabilidad social.

La contribución de las Universidades Pedagógicas para fomentar un liderazgo social, va más allá de transformar con buenas prácticas pedagógicas la visión del mundo; para ello, es necesario trabajar mediante la investigación y la gestión del conocimiento

en estrategias, herramientas y políticas que sienten las bases para un cambio social de fondo, y que ayude a formar ciudadanos con amplia responsabilidad social.

Actualmente más de 500 instituciones educativas son parte del Pacto Mundial, las cuales llevan a cabo prácticas de responsabilidad social y rinden cuentas a través de indicadores previamente establecidos por la ONU que son plasmados en un informe público anual, lo que permite realizar un benchmarking para mejorar y unificar los criterios a nivel internacional.

Por su parte, François Vallaeyts presidente de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA); se ha convertido en un personaje comprometido en el trabajo de la responsabilidad social universitaria; convencido de que este tema permite dar un rostro diferente tanto dentro como fuera de la institución, ejemplo de ello es el proyecto “Universidad: construye país” que se está trabajando en Chile, país latinoamericano que promueve este tema en 13 universidades, con el propósito de propagar el concepto y la práctica en esta área.

Los cuatro ámbitos que plantea Vallaeyts, De la Cruz y Sasía (2009) tienden a la mejora continua de la universidad con el propósito de aportar permanentemente a la evaluación, actuación y aprendizaje institucional, que se establece a partir de:

- **Ámbito organizacional:** es la actividad de la institución en torno a un proyecto universitario, con una estructura que lo desarrolla y unas políticas concretas que lo promueven.
- **Ámbito educativo:** la institución se encarga de la formación de sus estudiantes, con una vocación profesionalizante y cívica.
- **Ámbito del conocimiento:** la institución investiga, produce saber y lo transmite.
- **Ámbito social:** la institución forma parte de la sociedad e interactúa con otros agentes, colectivos y comunidades, tanto a nivel local como global.

Según Vallaeyts et al. (2009), la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) requiere considerar los impactos que la institución genera en su entorno; agrupados en cuatro ámbitos: organizacional, educativa, cognitiva y social, que deben desarrollarse de manera normativa en las instituciones de educación superior.

Para los autores, el concepto de RSU “Es una política de gestión de la calidad ética de la universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia,

investigación y extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitarios y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad y sostenibilidad” (Vallaey et al., 2009).

A partir de estos parámetros, cada universidad puede plantear su propio esquema de RSU, que beneficie a su comunidad académica y estudiantil, que impacte en su entorno social. Es necesario aclarar que esta estrategia permite una autonomía responsable por parte de las instituciones y las modificaciones que se realicen deben de estar pensadas en el bienestar social de los participantes.

Por ello, se debe trabajar en la RSU para plantear un escenario en donde la habilidad y efectividad de las universidades sea el puente de transformación y enlace en la comunidad, que siga los objetivos de desarrollo sostenible con la intención de establecer una concientización de los problemas que aquejan a la sociedad.

El reflejo de las IES, ante la sociedad, son sus estudiantes que se forman en las aulas a través de conocimientos teóricos y prácticos que deben reflejarse en su labor diaria al servicio de las problemáticas existentes que aquejan al mundo; según Lizaraso (2014) trabajar la RSU es definir las habilidades y efectividad de la universidad para responder dinámicamente a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa; es decir, la formación de ciudadanos capaces, y la participación en el desarrollo social.

El trabajo curricular de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED debe estar sustentado en un modelo de responsabilidad social, que ayude a enlazar los problemas sociales con las propuestas teóricas y diseñe objetivos, acciones y soluciones para contribuir al desarrollo sustancial de las necesidades de las comunidades.

El estudiante tiene que saber que lo aprende y hace, está vinculado a la detección y solución de problemas sociales que según González, Méndez, García y Arguello (2017; tomado de Ingarden, 2001) es una Responsabilidad Social del actor, debido a que se deriva de sus actos y debe asumir una responsabilidad moral y jurídica, a partir de los

aprendido en las instituciones educativas, generando proyectos, políticas y propuestas que coadyuven para el bienestar de las futuras generaciones.

La categoría de responsabilidad social según González et al. (2017) permiten comprender que el acto anónimo, se vuelven impactos, resultado de una interacción humana entorno a un bien común; sin embargo, aunque las acciones son hechas por el individuo, las instituciones universitarias establecen objetivos colectivos para trabajar la investigación y gestión de proyectos sociales que ayuden a la sociedad a mejorar sus condiciones de vida.

La RSU es un modelo de gestión según Ramírez (2015) la define como “una reflexión de la institución académica sobre sí misma en su entorno social, un análisis de su responsabilidad, y sobre todo de su parte de culpabilidad en los problemas crónicos de la sociedad”, tomándose como una herramienta de integración que permite la vinculación de los aspectos académicos y humanos para generar soluciones a los problemas sociales.

Análisis de Resultados de RSU

El instrumento de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) creado por Moreno y Gutiérrez (2018) mide cuatro dimensiones: 1) Campus responsable, 2) Formación profesional y ciudadana, 3) Gestión social del conocimiento y 4) Participación social (Moreno y Gutiérrez, 2018; pp.40-41), trabajando con los lineamientos teóricos de Vallaeys et al. (2009) que contienen afirmaciones positivas y un formato de respuesta tipo Likert con seis opciones ascendente: 1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: parcialmente en desacuerdo, 4: parcialmente de acuerdo, 5: de acuerdo, 6: totalmente de acuerdo: “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los puntos de la escala.

El instrumento de Moreno y Gutiérrez (2018) se aplicó a 258 estudiantes de las licenciaturas en Medicina y Nutrición que oferta la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango, para saber si existe o no una percepción

favorable de los estudiantes con relación a la Formación profesional y ciudadana y el Campus responsable que propone la Responsabilidad Social Universitaria. Con la intención de ver si los estudiantes contribuyen en el desarrollo y aplicación del pensamiento crítico, y bajo el conocimiento científico construyan competencias que le permitan tomar decisiones acertadas; todo con profundo sentido ético, bioético y humanista, conscientes de su responsabilidad social, asegurando así la calidad en la atención médica y de la nutrición de la sociedad.

El coeficiente de Alfa de Cronbach obtenido para los cuestionarios procesados donde intervienen los *estudiantes* en las dimensiones: Campus responsable, Formación profesional y ciudadana y Participación social; logra un valor de .971, que de acuerdo con Murphy y Davishofer (como se citó en Hogan, 2004) se advierte que es un nivel de confiabilidad muy elevado (Gutiérrez y Moreno, 2018; pp.40-41). Sin embargo, en la aplicación del cuestionario de Formación profesional y ciudadanía su confiabilidad, por las condiciones sociales y perspectiva de los 258 encuestados en la Facultad de Medicina y Nutrición arrojó el siguiente Alfa de cronbach, como muestra la tabla 1.

Tabla 1

<i>Estadísticos de fiabilidad</i>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.873	12

Fuente: Elaboración propia

Por su parte la confiabilidad del instrumento de Campus responsable desde la óptica de los estudiantes, que consta de 12 ítems, tiene un Alfa de cronbach, como lo muestra la tabla 2.

Tabla 2

<i>Estadísticos de fiabilidad</i>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.894	12

Fuente: Elaboración propia

La muestra representativa de 258 estudiantes fue sometida a una serie de análisis por el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 20, aplicándose la prueba de fiabilidad, la prueba de normalidad y una prueba de correlación con género y licenciatura.

A través de estas pruebas se buscó la respuesta a estas preguntas: ¿Cuáles es la percepción de los estudiantes de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED con relación a la Formación profesional y ciudadana y Campus responsable de la Responsabilidad Social Universitaria?; ¿Qué diferencias significativas existen entre los estudiantes de los diferentes programas educativos de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED con relación a la Formación profesional y ciudadana y Campus responsable de la Responsabilidad Social Universitaria? Y ¿Qué diferencias existen en los estudiantes de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED de acuerdo a la variable de género, con relación a la Formación profesional y ciudadana y Campus responsable de la Responsabilidad Social Universitaria?

Estableciendo los siguientes objetivos: 1) Identificar la percepción de los estudiantes de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED con relación a la Formación profesional y ciudadana y Campus responsable de la Responsabilidad Social Universitaria; 2) Establecer las diferencias significativas que existen entre los estudiantes de los diferentes programas educativos de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED con relación a la Formación profesional y ciudadana y Campus responsable de la Responsabilidad Social Universitaria y 3) Establecer las diferencias significativas de acuerdo a la variable de género en los estudiantes de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED, con relación a la Formación profesional y ciudadana y Campus responsable de la Responsabilidad Social Universitaria.

Para poder dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles es la percepción de los estudiantes de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED con relación a la Formación profesional y ciudadana y Campus responsable de la Responsabilidad Social Universitaria?, se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov-smirnov: la cuál dio como

resultado una distribución no normal en las variables de Formación profesional y ciudadana y Campus responsable como lo muestran la tabla 3 y tabla 4.

Tabla 3

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra: Formación profesional y ciudadana.

		La universidad me brinda una formación ética y ciudadana que me ayude a ser una persona socialmente responsable.	Mi formación es realmente integral, humana y profesional, y no sólo especializada.	La universidad me motiva para ponerme en el lugar de otros y reaccionar contra las injusticias sociales y económicas presentes en mi contexto social.	Mi formación me permite ser un ciudadano activo en defensa del medio ambiente e informado acerca de los riesgos y alternativas ecológicas al desarrollo actual.	Los diversos cursos que llevo en mi formación están actualizados y responden a necesidades sociales de mi entorno.	Dentro de mi formación he tenido la oportunidad de relacionarme con la pobreza.	Dentro de mis cursos he tenido la oportunidad de participar en proyectos sociales fuera de la universidad.	Mis profesores vinculan sus enseñanzas con los problemas sociales y ambientales de la actualidad.	Dentro de mi formación tengo la posibilidad de conocer a especialistas en temas de desarrollo social.	Dentro de mis cursos he tenido la oportunidad de hacer investigaciones aplicadas a la solución de problemas sociales y/o ambientales.
N		258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Parámetros normales ^{a,b}	Media	4.59	4.70	4.48	4.36	4.40	3.73	3.66	4.33	3.89	3.81
	Desviación típica	1.081	1.143	1.248	1.244	1.180	1.393	1.559	1.289	1.444	1.471
	Absoluta	.264	.285	.234	.219	.215	.189	.192	.225	.205	.200
	Positiva	.178	.164	.131	.142	.145	.114	.131	.124	.112	.115
	Negativa	-.264	-.285	-.234	-.219	-.215	-.189	-.192	-.225	-.205	-.200

Z de Kolmogorov- Smirnov	4.245	4.580	3.756	3.511	3.457	3.028	3.088	3.607	3.300	3.207
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

- a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4
Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra: Campus Responsable

	Percibo que mi universidad se preocupa por los problemas sociales y quiere que los estudiantes seamos agentes de desarrollo	Percibo que mi universidad mantiene contacto estrecho con actores clave del desarrollo social (Estado, ONG, organismos internacionales, empresas).	La universidad brinda a sus estudiantes y docentes oportunidades de interacción con diversos sectores sociales.	En mi universidad se organiza muchos foros y actividades en relación con el desarrollo, los problemas sociales y ambientales.	Existe en la universidad una política explícita para no segregar el acceso a la formación académica a grupos marginados (población indígena, minoría radical, estudiantes de escasos recursos, etc.) a través de becas de estudios u otros medios.	En mi universidad existen iniciativas de voluntariado y la universidad motiva a participar de ellos.	En el transcurso de mis estudios he podido ver que asistencia y desarrollo están poco relacionados.	Desde que estoy en la universidad he podido formar parte de grupos y/o redes con fines sociales o ambientales organizados o promovidos por mi universidad.	Los estudiantes que egresan de mi universidad han recibido una formación que promueve sensibilidad social y ambiental.	En el transcurso de mi vida estudiantil he podido aprender mucho sobre la realidad nacional y los problemas de mi país.
N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Parámetros Me normales ^{a,b}	4.17	3.71	4.11	3.79	4.07	4.04	3.89	3.76	4.02	4.11
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Fuente: Elaboración propia

El análisis descriptivo de mediana y moda por ítems referente a la percepción de los estudiantes recae en las respuestas tipo likert de “parcialmente de acuerdo y de acuerdo” con la Formación profesional y ciudadana y Campus responsable que les brinda la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED de acuerdo a la Responsabilidad Social Universitaria, como señala la tabla 5.

Tabla 5
Estadísticos: Formación profesional y ciudadana

	La universidad me brinda una formación ética y ciudadana que me ayude a ser una persona socialmente responsable.	Mi formación es realmente integral, humana y profesional, y no sólo especializada.	La universidad me motiva para ponerme en el lugar de otros y reaccionar contra las injusticias sociales y económicas presentes en mi contexto social.	Mi formación me permite ser un ciudadano activo en defensa del medio ambiente e informado acerca de los riesgos y alternativas ecológicas al desarrollo actual.	Los diversos cursos que llevo en mi formación están actualizados y responden a necesidades sociales de mi entorno.	Dentro de mi formación he tenido la oportunidad de relacionarme con la pobreza.	Dentro de mis cursos he tenido la oportunidad de participar en proyectos sociales fuera de la universidad.	Mis profesores vinculan sus enseñanzas con los problemas sociales y ambientales de la actualidad.	Dentro de mi formación tengo la posibilidad de conocer a especialistas en temas de desarrollo social.	Dentro de mis cursos he tenido la oportunidad de hacer investigaciones aplicadas a la solución de problemas sociales y/o ambientales.
Válidos	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mediana	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00
Moda	5	5	5	5	5	4	4	5	4 ^a	4

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Fuente: Elaboración propia

La estadística inferencial que se realizó a la prueba no paramétrica fue la prueba de U de Mann, en donde no existe una diferencia significativa entre los diferentes programas de la FAMEN-UJED con referente a la Formación profesional y ciudadana de la Responsabilidad Social Universitaria, como indica la tabla 7.

Tabla 7.
Formación profesional y ciudadana

Estadísticos de contraste^a

	Percibo que mi universidad se preocupa por los problemas sociales y quiere que los estudiantes seamos agentes de desarrollo	Percibo que mi universidad mantiene contacto estrecho con actores clave del desarrollo social (Estado, ONG, organismos internacionales, empresas).	La universidad brinda a sus estudiantes y docentes oportunidades de interacción con diversos sectores sociales.	En mi universidad se organiza muchos foros y actividades en relación con el desarrollo, los problemas sociales y ambientales	Existe en la universidad una política explícita para no segregar el acceso a la formación académica a grupos marginados (población indígena, minoría radical, estudiantes de escasos recursos, etc.) a través de becas de estudios u otros medios.	En mi universidad existen iniciativas de voluntariado y la universidad nos motiva a participar de ellos.	En el transcurso de mis estudios he podido ver que asistencialismo y desarrollo están poco relacionados.	Desde que estoy en la universidad he podido formar parte de grupos y/o redes con fines sociales o ambientales organizados o promovidos por mi universidad.	Los estudiantes que egresan de mi universidad han recibido una formación que promueve sensibilización social y ambiental.	En el transcurso de mi vida estudiantil he podido aprender mucho sobre la realidad nacional y los problemas sociales de mi país.
U de Mann-Whitney	6646.000	6541.500	6808.500	6926.000	6911.500	6336.000	6733.500	5996.000	6503.000	6779.500
W de Wilcoxon	9806.000	22472.500	22739.500	10086.000	10071.500	9496.000	9893.500	9156.000	9663.000	9939.500
Z	-.730	-.921	-.418	-.196	-.224	-1.304	-.561	-1.927	-.992	-.469
Sig. asintót. (bilateral)	.466	.357	.676	.844	.822	.192	.575	.054	.321	.639

Fuente: Elaboración propia

Por su parte en la prueba de U de Mann realizada a la variable sociodemográfica género muestra una referencia significativa menor a 0.05 en el ítem por parte de las mujeres, que observan que la formación es realmente integral humana y profesional y no sólo especializada en la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED, como subraya la tabla 8.

Tabla 8
Formación profesional y ciudadana

Estadísticos de contraste^a

	La universidad me brinda una formación ética y ciudadana que me ayude a ser una persona socialmente responsabl e.	Mi formación es realmente integral, humana y profesional, y no sólo especializad a.	La universidad me motiva para ponerme en el lugar de otros y reaccionar contra las injusticias sociales y económicas presentes en mi contexto social.	Mi formación me permite ser un ciudadano activo en defensa del medio ambiente e informado acerca de los riesgos y alternativas ecológicas al desarrollo actual.	Los diversos cursos que llevo en mi formación están actualizado s y responden a necesidade s sociales de mi entorno.	Dentro de mi formación he tenido la oportunidad de relacionarm e cara con la pobreza.	Dentro de mis cursos he tenido la oportunidad de participar en proyectos sociales fuera de la universidad.	Mis profesores vinculan sus enseñanzas con los problemas sociales y ambientales de la actualidad.	Dentro de mi formación tengo la posibilidad de conocer a especialista s en temas de desarrollo social.	Dentro de mis cursos he tenido la oportunidad de hacer investigacio nes aplicada a la solución de problemas sociales y/o ambientales
U de Mann- Whitney	7580.00 0	6851.50 0	8050.00 0	8096.50 0	7620.00 0	7836.00 0	7575.00 0	8061.50 0	7323.50 0	7411.50 0
W de Wilcoxo n	13466.0 00	12737.5 00	19375.0 00	13982.5 00	18945.0 00	19161.0 00	18900.0 00	13947.5 00	18648.5 00	18736.5 00
Z	-.931	-2.238	-.088	-.006	-.847	-.457	-.906	-.067	-1.348	-1.192
Sig. asintót. (bilateral)	.352	.025	.930	.995	.397	.648	.365	.946	.178	.233

a. Variable de agrupación: Género

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la variable de campus responsable de la Responsabilidad Social Universitaria y su relación con los diferentes programas de la FAMEN-UJED, no existe una diferencia significativa, como se puede observar en la tabla 9.

Tabla 9.
Campus Responsable

Estadísticos de contraste^a

	Percibo que mi universidad se preocupa por los problemas sociales y quiere que los estudiantes seamos agentes de desarrollo	Percibo que mi universidad mantiene contacto estrecho con actores clave del desarrollo social (Estado, ONG, organismos internacionales, empresas).	La universidad brinda a sus estudiantes y docentes oportunidades de interacción con diversos sectores sociales.	En mi universidad se organizan muchos foros y actividades en relación con el desarrollo, los problemas sociales y ambientales.	Existe en la universidad una política explícita para no segregar el acceso a la formación académica a grupos marginados (población indígena, minoría radical, estudiantes de escasos recursos, etc.) a través de becas de estudios u otros medios.	En mi universidad existen iniciativas de voluntariado y la universidad nos motiva a participar de ellos.	En el transcurso de mis estudios he podido ver que asistencialismo y desarrollo están poco relacionados.	Desde que estoy en la universidad he podido formar parte de grupos y/o redes con fines sociales o ambientales organizados o promovidos por mi universidad.	Los estudiantes que egresan de mi universidad han recibido una formación que promueve y sensibiliza social y ambiental.	En el transcurso de mi vida estudiantil he podido aprender mucho sobre la realidad nacional y los problemas sociales de mi país.
U de Mann-Whitney	6646.000	6541.500	6808.500	6926.000	6911.500	6336.000	6733.500	5996.000	6503.000	6779.500
y W de Wilcoxon	9806.000	22472.500	22739.500	10086.000	10071.500	9496.000	9893.500	9156.000	9663.000	9939.500
Z	-.730	-.921	-.418	-.196	-.224	-1.304	-.561	-1.927	-.992	-.469
Sig. asintót. (bilateral)	.466	.357	.676	.844	.822	.192	.575	.054	.321	.639

a. Variable de agrupación: Especialidad

Fuente: Elaboración propia

La prueba de U de Mann-Whitney muestra la variable Campus responsable y género tiene una diferencia significativa menor a 0.05 en los ítems: “Los estudiantes que egresan de mi universidad han recibido una formación que promueve sensibilidad social y ambiental” y “En el transcurso de mi vida estudiantil he podido aprender mucho sobre la realidad nacional y los problemas sociales de mi país” por parte de los hombres, como se puede advertir en la tabla 10.

Tabla 10.
Campus Responsable

Estadísticos de contraste^a

	Percibo que mi universidad se preocupa por los problemas sociales y quiere que los estudiantes seamos agentes de desarrollo	Percibo que mi universidad mantiene contacto estrecho con actores clave del desarrollo social (Estado, ONG, organismos internacionales, empresas).	La universidad brinda a sus estudiantes y docentes oportunidades de interacción con diversos sectores sociales.	En mi universidad se organizan muchos foros y actividades en relación con el desarrollo, los problemas sociales y ambientales.	Existe en la universidad una política explícita para no segregarse el acceso a la formación académica a grupos marginados (población indígena, minoría radical, estudiantes de escasos recursos, etc.) a través de becas de estudios u otros medios.	En mi universidad existen iniciativas de voluntariado y la universidad nos motiva a participar de ellos.	En el transcurso de mis estudios he podido ver que el voluntariado y el desarrollo están poco relacionados.	Desde que estoy en la universidad he podido formar parte de grupos y/o redes con fines sociales o ambientales organizados o promovidos por mi universidad.	Los estudiantes que egresan de mi universidad han recibido una formación que promueve y sensibiliza social y ambiental.	En el transcurso de mi vida estudiantil he podido aprender mucho sobre la realidad nacional y los problemas sociales de mi país.
U de Mann-Whitney	7814.500	8087.000	7454.000	7202.000	8131.000	7437.000	7270.000	7348.000	6995.000	6930.000
W de Wilcoxon	18254.500	18527.000	17894.000	17642.000	18571.000	17877.000	17710.000	17788.000	17435.000	17370.000
Z	-.688	-.210	-1.308	-1.737	-.134	-1.336	-1.632	-1.480	-2.105	-2.202
Sig. asintót. (bilateral)	.491	.834	.191	.082	.894	.181	.103	.139	.035	.028

a. Variable de agrupación: Género

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La Responsabilidad Social Universitaria en la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED se debe trabajar de manera sistemática para seguir fortaleciendo en los estudiantes su compromiso por trabajar al servicio de la comunidad, a través de la gestión de proyectos, la investigación, la docencia y la extensión.

El estudiante es el reflejo del trabajo de las IES, que deben formar en ellos la responsabilidad por contribuir a la mejora de la sociedad a partir de sus conocimientos

en pro de las futuras generaciones, formando un balance entre la práctica-teoría que permita intervenir en los problemas que aquejan los contextos actuales.

La Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED ha fomentado a través de su malla curricular el trabajo teórico con asignaturas como bioética, la salud pública, la medicina social entre otras; la responsabilidad por trabajar con las problemáticas actuales que afectan a la comunidad. Al encuestar a los estudiantes tanto de medicina y nutrición se refleja que existe una percepción favorable de los estudiantes con relación a la Formación profesional y ciudadana y Campus responsable en cuanto a la Responsabilidad Social Universitaria con la que se forman por parte de la institución.

No obstante existe una percepción distinta por parte del género femenino que consideran la formación como realmente integral humana y profesional y no sólo especializada, reflejando su relación y preocupación por su entorno social y su responsabilidad por contribuir a las problemáticas sociales.

Por su parte los hombres consideran que al egresar de la universidad han recibido una formación que promueve la sensibilidad social y ambiental y que durante el transcurso de su vida estudiantil han podido aprender mucho sobre la realidad nacional y los problemas sociales del país.

La Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED es una institución referente del estado de Durango y por consiguiente debe seguir priorizando el trabajo social para el beneficio de la comunidad a través de trabajos de investigación, extensión y gestión de proyectos en donde los estudiantes estén involucrados para generar en ellos un pensamiento crítico, analítico y ético para beneficiar con su labor a las futuras generaciones.

Referencias

González Villanueva L, Méndez Montes de Oca E y García Bernal J. (2017). Responsabilidad Social Universitaria y el tema ambiental. Una mirada desde la percepción de los jóvenes universitarios. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.

- González Villanueva L, Méndez Montes de Oca E, García Bernal J, y Arguello Zepeda F. (2017). *La Responsabilidad Social Universitaria. El cumplimiento de los fines de la Universidad*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Lizaraso Caparó F. (2014). *La Responsabilidad Social y las Facultades de Medicina. Horizontes Médico*, vol. 14, núm. 1, Enero- Marzo, pp. 4-5.
- Medina Peña R, Franco Gómez M, Torres Barreiro L, Velázquez Rodríguez K, Valencia Vera M y Valencia Vera A. (2017). *La Responsabilidad Social Universitaria en la actual sociedad del conocimiento. Un acercamiento necesario*. Universidad Metropolitana del Ecuador.
- Moreno, M. L y Gutiérrez, D. (2018). *Responsabilidad Social Universitaria en una Escuela de Negocios*. ECORFAN, Primera edición.
- Organización de las Naciones Unidas (2017) *Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo sostenible*. NoticiasONU. En:http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=37697#.Wd_gMVvWzIU. Buscado el 9 de octubre 2017
- Ramírez, L. (2015). *Responsabilidad Social. Universitaria como estrategia de integración para trabajar en contra del abandono*. V Claves, quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono de la educación superior, Talca Universidad de Chile.
- UNESCO. (5 de Julio de 2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Obtenido de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO. (9 de octubre de 1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Obtenido de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. México: Mc Graw Hill Interamericana.

SOBRE LOS COORDINADORES



María Leticia Moreno Elizalde

Docente-investigadora Universidad Juárez del Estado de Durango. México.

letymoreno_e@mns.com

- Doctora en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español (UNAES)
- Maestra en Comunicación y Tecnología Educativa en el Instituto latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).
- Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Perfil deseable PRODEP por la SEP.
- Integrante del Cuerpo Académico Consolidado UJED-CA-101 Gestión y Desarrollo de las Organizaciones.
- Miembro de la Red de Durango de Investigadores Educativos (ReDIE).
- Miembro de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales (REMINEO).
- Miembro de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED DEES).
- Línea de investigación: Gestión de la responsabilidad social de las organizaciones e impactos como estrategia de innovación en el entorno regional, nacional e internacional.



Dra. Dolores Gutiérrez Rico

Doctora en Ciencias de la Educación

- Miembro del sistema Nacional de Investigadores
- Miembro de la Red Durango Investigadores Educativos
- Conductora del programa “Semillero de ciencia” por Televisión educativa de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica de Durango.
- Profesora invitada por el Instituto Universitario Anglo Español
- Profesora invitada por la Universidad Autónoma de Durango
- Coordinadora de libros.
- Publicación de capítulos de libro y artículos científicos.



Dr. Juan Antonio Mercado Piedra

- Candidato a Doctor en Ciencias para el Aprendizaje, Universidad Pedagógica de Durango.
- Maestría en ciencias y humanidades, Universidad Juárez del Estado de Durango, con reconocimiento CONACYT **(292570)**
- Licenciado en ciencias y técnicas de la comunicación, Universidad José Vasconcelos
- Profesor- Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica de Durango.
- Miembro de la Red Durango Investigadores Educativos
- Coordinador y autor de capítulos de libros.
- Publicación de artículos científicos en revistas científicas.

