

¿Es la universidad un espacio generativo de responsabilidad social?: un caso en aula

Is University a Generative Space of Social Responsibility? a study case

Maite Jiménez, Glays Jiménez y Jacqueline Reveco

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

El rol de las universidades como agente social es una discusión inacabada e iluminada por agendas políticas. En Chile es un tema en tensión motivado por los movimientos estudiantiles. Este artículo explora cómo desde estas instituciones es posible incorporar la formación en responsabilidad social como un eje curricular, aportando desde esta posición a la formación ciudadana. En una perspectiva cualitativa, la producción de datos se desarrolló desde una intervención curricular en formato B-learning, lo que además permite reflejar el aporte que hacen las TIC's en esta línea de trabajo. Los resultados muestran que los jóvenes se motivan con los espacios mediados por la tecnología, hacia una reflexión sobre su rol como profesionales socialmente responsables, y permite abrir la discusión acerca de cómo las universidades pueden impactar en el desarrollo de una sociedad más justa.

Palabras clave: universidad, bien social, responsabilidad social

Correspondencia a:

Maite Jiménez
Correo electrónico: maite.jimenez@pucv.cl

© 2017 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.54.2.2017.7

Resumen

The universities role as a social agent is an unfinished discussion, illuminated by political agendas. In Chile is a tense topic motivated by student movements. This article explores how from these institutions it is possible to incorporate the social responsibility as a curricular axis, contributing from this position to the citizen's formation. In a qualitative perspective, the data production was developed from one curricular intervention in B-Learning format, which also allows us to reflect the improvement made by ITs in this line of work. The results show young people are motivated by technologically mediated spaces, towards a reflection about their role as socially responsible professionals and allows discussion about how the universities can drive the development of a righteous society.

Keywords: university, social goodwill, social responsibility

Todas las universidades comparten la actividad docente como una dimensión constitutiva, fundamentalmente la formación de pregrado, sin embargo, esto por sí solo no permite distinguir los atributos que las diferencian de otras instituciones educativas que llevan a cabo funciones homólogas. De igual forma, aún entre ellas hay diferentes grados de complejidad, definidos por sus actividades en investigación, formación de postgrado y vinculación con la comunidad. Esta configuración del sistema, particularmente en el caso chileno, de gran heterogeneidad, ha levantado la alerta acerca de su participación como agentes sociales (Saravia, 2012; Stephens, Hernández, Román, Graham y Scholz, 2008).

Desde la década de 1980, donde se instauró el capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997), el sistema universitario se vio masificado en cuanto al acceso, diversificado en su oferta y en una heterogeneidad de agentes que lo constituyen; a ello se unió una dictadura cívico-militar (Pinochet) que restringió notoriamente su campo de influencia en cuanto a la reflexión crítica de la sociedad. Igualmente, a nivel global, se fue estableciendo un discurso que motivó paralelismos entre las corporaciones universitarias y empresariales contemporáneas (Beltrán-Llavedor, 2014; Chile y Black, 2015).

En ese sentido, confluyó un capitalismo académico como respuesta a la mercantilización de la academia y la privatización del conocimiento, con una estrategia de masificación que traduce la formación universitaria a formación de recurso humano para el trabajo, influenciada por la teoría del capital humano (Rama, 2009).

Paralelamente y desde la segunda mitad del siglo XX, fue emergiendo, en respuesta a la demanda de la sociedad, el concepto de responsabilidad social, y su discusión se fue acentuando a medida que se universalizaba el mercado como sistema social y se daba impulso al neoliberalismo (Mahoney y Throne, 2005; Saravia, 2008). Las acciones realizadas con estudiantes, llamadas 'extensión universitaria' o 'servicio social', se modelaron como consecuencia inevitable de la enseñanza-aprendizaje y la investigación, para responder al principio universal de hacer el bien y compartirlo con los demás (Martínez, 2006). Sin embargo, en la discusión académica se cuestionó su real propósito (Martínez de Carrasquero, Mavárez, Rojas, Ligibther y Carvallo, 2008).

En esta polisemia (Larrán y Andrades, 2015), el concepto se fue ramificando. Al alero de la Organización Internacional del trabajo [OIT] (2010), la responsabilidad Social Empresarial [RSE] se extendió a la manera en que las empresas toman en consideración las repercusiones que sus actividades tienen sobre la sociedad y plantea un cuestionamiento a sus decisiones, más allá del simple cumplimiento de la ley. Sin embargo, su práctica derivó en una estrategia de generación de capital (Druker, 2000), extendiéndose hacia una nueva concepción que incluyera otras formas de organización. Se acuñó, entonces, la responsabilidad social corporativa [RSC].

Por ello, mientras la responsabilidad social en su concepto amplio apela a un compromiso de ciudadanos e las instituciones, junto con organizaciones sociales para contribuir positivamente al bienestar común, tanto la RSE como la RSC comparten un sentido remedial de sus acciones. La RSC es definida desde la norma ISO 26000 como:

...la responsabilidad de una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y el medio ambiente, mediante un comportamiento ético y transparente que: o tome en consideración los intereses de sus partes interesadas; o cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento; y o esté integrada en toda la organización y se lleve a la práctica en sus relaciones (Cap. 2, Apdo. 2.18).

Dado el carácter de institución de las universidades, persiste el debate de si bastaría la noción de RSC, o la misión social que a ellas compete les amerita una categoría especial denominada responsabilidad social universitaria (Chile y Black, 2015), la cual en vez de ser reactiva a los impactos es proactiva hacia las necesidades de la sociedad. La extensión del debate rebasa el foco del actual escrito y basta señalar por los autores que a esta última visión ellos se adscriben.

Este artículo informa críticamente, desde una intervención curricular, el concepto de responsabilidad social universitaria y, más extensivamente, el alcance hacia una formación de profesionales socialmente responsables, la cual es comprendida por los autores como una categoría ética a través de la cual las personas, grupos u organizaciones actúan con respeto por la dignidad de las personas y sus derechos inalienables, a favor de la equidad y el bien común, manifestando empatía, confianza y genuina estima por el otro; convicción, intencionalidad, actitud, voluntad, creatividad, iniciativa y compromiso activo, cuidando la gestión ética de los impactos sociales, económicos y medioambientales que tales actuaciones significan, a favor de la equidad y el bien común. Esta definición fue resultado del trabajo realizado en el proyecto Alfa- SPRING, entre los años 2011-2014. Derivado de lo anterior, se hace necesario entender la formación profesional desde un currículo formativo, implementado en una perspectiva de horizontalidad y circularidad (Roche, 2010), en que la empatía, solidaridad, una genuina estima por el otro, son componentes curriculares, necesarios para una reflexión acerca del “bien social que cuida mi profesión” (Cortina, 2013).

Un aspecto particular que presenta el estudio es que la intervención se produjo en una asignatura en modalidad de *B-Learning*, permitiendo insinuar la pregunta de cómo las tecnologías pueden incidir en la formación de profesionales capaces de asumir los dilemas éticos propios de su profesión y así contribuir al bienestar. Sin perjuicio de lo expuesto, se recalca que el foco del proyecto está en la forma en que los estudiantes se van apropiando, en una relación sincrónica y diacrónica, los elementos claves de un modelo curricular de responsabilidad social.

Las universidades como instituciones sociales

La educación superior en Chile no ha estado ajena a su contingencia histórica, naciendo como una manera de generar las castas que debían dirigir al país y sostener a una república en formación.

Con el golpe militar en 1973, se generaron las condiciones para disminuir la reflexión crítica de la sociedad al interior de ellas y se fortaleció una concepción donde la universidad se transforma en un eje del desarrollo económico. Lo anterior se estructuró desde estrategias de gobernabilidad sustentadas en indicadores que finalmente orientaron el hacer académico hacia la competitividad y la producción. Améstica, Gaete y Llinas (2014) lo señalan:

La reforma educativa de los años 80 marcó el inicio de procesos de profunda privatización que constituyeron al sistema de educación superior en un mercado cuyas características principales son la ausencia de regulaciones, competencia y la liberalización de la oferta y demanda. (p.385)

Los desafíos sociales obligan a poner en perspectiva estas prácticas de las universidades. Esta lógica de la competencia permite afirmar que la gran transformación de la universidad ha sido la reinención de su identidad en el imaginario social (Ibarra-Colado, 2003).

El debate es necesario, porque estas transformaciones suponen el desplazamiento de la universidad como referente cultural básico de la sociedad, para adquirir el de una empresa que presta algún servicio a la sociedad. Así, la universidad dejaría de ser “institución” de la sociedad para devenir tan sólo en “organización” del mercado (Ibarra-Colado, 2001).

La consideración de universidad como transformadora de la sociedad la obliga a tributar hacia el desarrollo social, donde a lo menos como institución educativa es socializadora (Méndez, 2008) y promotora del desarrollo territorial (Acosta, 2012; González, 2010; Gorgone, Guillen, Boschin, Alvarenga, Parrino y Efron, 2009).

La responsabilidad social universitaria. La universidad debe atender los impactos que sus profesionales tienen en la sociedad y no hacerse parte en la repetición de modelos que acentúan una falta de responsabilidad social y medioambiental (Vallaey, 2014). Se requieren profesionales capaces de pensar y actuar desde un sistema de conocimientos, habilidades y comportamientos que consideren las consecuencias e impactos de sus decisiones y actuaciones, en vista a la solución de los problemas que afectan a la sociedad (Arana, Duque, Quiroga y Vargas, 2008).

En un contexto amplio, el concepto de responsabilidad social universitaria incluye cómo las universidades abordan temas socio-económicos, políticos y medioambientales de la sociedad. Eso también abarca la introspección en los procesos y ambiente interno de la universidad (Nejati, Shafaei, Salamzadeh y Daraei, 2011), la forma en la comunidad universitaria de los estudiantes, el personal y la gobernabilidad, las estructuras administrativas y la gestión de los impactos ambientales producidos por la universidad (Jarvis, 2000).

Así, la responsabilidad social puede ser un concepto multifacético (Marková, 2008). Desde la experiencia chilena de Universidad Construye País, se elabora un concepto de responsabilidad social universitaria que señala que:

...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 clave, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria, respondiendo así ante la propia comunidad universitaria y ante el país donde está inserta” (Universidad Construye País, 2006, p.10).

Esto separa de la tradicional concepción de responsabilidad social empresarial, ya que de ser actividades de RS se transforma en una condición constitutiva de la universidad.

La conferencia mundial de educación superior de la UNESCO en 1998 declaró que la responsabilidad de las universidades no es solo educar a la gente joven a que desarrollen su potencial, sino que también educarlos en la forma en que pueden aplicar estas habilidades y talentos con un sentido de responsabilidad social.

Dimensiones de la responsabilidad social universitaria.

La RSU apunta no solo a lo que las universidades hacen en los ámbitos de actuación que les son propios, sino que también principalmente a cómo lo hacen y por qué. Se puede afirmar que institucionaliza las motivaciones y compromisos expresados en la misión, facilitando a la comunidad comprender desde dónde actúa la institución y en base a qué criterios (De La Cruz, 2013).

La responsabilidad social, como categoría ética, supone una toma de conciencia en tres niveles: uno para sí, uno en relación con el entorno y un tercero respecto del efecto sistémico que las acciones ejercen sobre el entorno, permitiendo organizar un conjunto de valores que dan cuerpo a una ética de la complejidad (Vallaey, 2013).

Los docentes, en este escenario, son interpelados hacia modelos y configuraciones alternativos, cambiándose las condiciones de realización de las prácticas de docencia, investigación y extensión, como respuesta a las transformaciones en las instituciones de educación superior. Llomovatte (2004) enfatiza la necesidad de problematizar estas funciones, ya que en la articulación de docencia, extensión e investigación debiera emerger la estrategia de formación y organización de las instituciones universitarias.

El uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de comportamientos éticos.

El uso de nuevas tecnologías como recurso pedagógico permite ajustar los proyectos curriculares a estudiantes con diversas necesidades y variados estilos y ritmos de aprendizaje (Trujillo, Hinojo, Marín, Romero y Campos, 2015). Se caracterizan por una fuerte incorporación de tecnologías de la información y comunicación (TIC's), y generalmente se distinguen como *e-learning* y *b-learning*; esta última también se denomina semipresencial. Dicha modalidad o *blended* en el diseño de cursos plantea a la educación superior la oportunidad de generar una actualización de sus mallas curriculares, visión estratégica, transfronterización de la oferta educativa, cambio metodológico a nivel docente (Vera, 2008).

Dodge (2001) planteó, en relación a este tipo de modalidad, que facilita poner a los estudiantes en diversas situaciones en las cuales han de interactuar, incrementando la motivación, una actitud positiva hacia el aprendizaje, y el aprendizaje significativo. Pese a todo, la investigación respecto a su uso en el desarrollo de competencias genéricas se ha centrado en aquellas vinculadas a sistemas de información, pero hay poca discusión en torno a su efecto en el desarrollo de habilidades sociales y éticas (Ruiz-Morales, García-García, Biencinto-López y Carpintero, 2017).

Diseño metodológico

Enfoque del estudio. Un currículum en perspectiva social o integral está vinculado e integrado con la sociedad, donde, desde la especificidad, se contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida de manera sustentable (Naidorf, Giordana y Horn, 2007). Por ello, poner en perspectiva de responsabilidad la formación profesional supone, primero que todo, un ejercicio de coherencia, donde los propósitos institucionales (misión y visión) y el perfil profesional expresan la voluntad por la búsqueda del bien común como un eje formativo. El actual estudio se presenta en un enfoque de

tipo cualitativo-interpretativo. Este diseño se adapta al fenómeno en estudio, por cuanto reconoce la coexistencia de diversas perspectivas y comprende las relaciones que se establecen entre los sujetos para articular la forma en que se comportan.

La estrategia de análisis se orienta desde el pensamiento del alumno, inspirado en la teoría de Kelly de los constructos personales (TCP), y considera las percepciones, opiniones y creencias de los individuos como elementos claves para comprender los diferentes puntos de vista de las personas, las teorías individuales y las formas de actuar y de comportarse.

Es también conocida como constructivismo alternativo, ya que reconoce a los sujetos como constructores de su realidad, la que se organiza desde la experiencia y la interpretación que se hace de ella. En este sentido, los individuos analizan y ven el mundo a través de las visiones personales que ellos se crean y partiendo de esos esquemas tratan de acomodar y explicar el mundo. Estos “constructos personales” son claves en la construcción del mundo de cada sujeto y se organizan a veces en sistemas y subsistemas que guardan una relación de interdependencia y constituyen la visión personal que cada sujeto tiene del mundo (Madrid, 1998).

Producción y análisis de datos.

Para la producción y análisis de los datos, se trabajó a partir de los foros donde los estudiantes fueron reportando sus experiencias y reflexiones en modalidad virtual asincrónica. Este material fue complementado con las dos experiencias presenciales sincrónicas, realizadas al inicio y al final del curso. Estos textos, en su carácter de narrativa, permiten comprender cómo los estudiantes van, a lo largo del curso, realizando una construcción activa de que finalmente aportan a su relación con el mundo, reconociendo que como narraciones ellas están politizadas, estructuradas, culturizadas y socializadas (Sparkes y Devis, 2007).

Los datos fueron ordenados identificando tres momentos del proceso: uno primero, donde se produce una sensibilización cognitiva, mediado principalmente por lecturas de texto y orientado fundamentalmente hacia la entrega de contenidos conceptuales. Luego, uno de interpelación vivencial, donde el estudiante es confrontado hacia una experiencia de relectura con lo cotidiano y, finalmente, el tercero, de reflexión crítica, que a la vez integra y sintetiza el proceso intelectual y vivencial.

La observación y análisis de la narrativa que se genera en el trabajo de los estudiantes permite comprender e interpretar el proceso de apropiación del sentido de responsabilidad social. Igualmente, la elección de una perspectiva cualitativa (interpretativa) del análisis favorece la reflexión crítica y el posicionamiento de los autores frente al proceso, reconociendo con ello que los procesos de aprendizaje son construidos.

Preguntas de investigación.

La universidad en sus ámbitos de actuación (investigación, docencia, vinculación y gobierno universitario) tiene una participación en los problemas crónicos de la sociedad. El principal es un divorcio entre un saber tecno-científico hiperespecializado y una ceguera concernientes a los efectos sociales que ellos engendran. Así, cabe preguntarse, en el marco de una intervención curricular, de qué forma los estudiantes van haciendo propia una sensibilidad social frente a los dilemas éticos que le ofrece el entorno, cómo ellos van elaborando una narrativa que integra el significado de su actuar sobre otros y cómo la dimensión docente de la universidad puede aportar hacia una formación de profesionales socialmente responsable desde sus aulas.

Intervención curricular.

La institución que da acogida a este curso es una universidad regional perteneciente al Consejo de rectores de las universidades Chilenas [CRUCH], que posee declarado en forma explícita la responsabilidad social universitaria como uno de los constituyentes de su sello distintivo.

Dentro de su modelo educativo, incorpora una línea de formación de competencias transversales y comunes a todas las carreras en nivel de pregrado, bajo la categoría de “Formación Fundamental”, cuya característica es que es de tipo electivo y puede ser inscrito por cualquier estudiante de la universidad.

Fue impartido durante el año 2016. Se han ejecutado dos versiones, una en primer semestre y la otra en segundo semestre. Entre los elementos contingentes que afectan las interpretaciones, cabe señalar que en la versión del primer semestre se produjo en la comunidad de estudiantes un “paro” (cese unilateral de la actividad docente, como una forma de manifestar una postura ideológica o malestar).

El curso se constituye, en un primer nivel de formación, orientado al logro de la competencia de responsabilidad social: Actitud ética y responsabilidad social: Actuar con responsabilidad social desde los principios y valores éticos de la moral cristiana para hacerse cargo y colaborar en la búsqueda de la justicia y el bien común. Cada curso ha sido heterogéneo en su formación disciplinar, compuesto tanto por hombres como mujeres, estudiantes nacionales y extranjeros.

El foco de la asignatura es el desarrollo de la sensibilización cognitiva de parte del estudiante, desde el diálogo hacia una construcción inter-subjetiva entre las distintas profesiones, evidenciando la complejidad interdisciplinaria que subyace a la búsqueda de soluciones de los problemas sociales y a la gestión de los impactos desde la corresponsabilidad en contextos de globalización. En esta línea, el rol del equipo coordinador será mediar la reflexión en torno a la experiencia vital, con la mirada de la responsabilidad social, la prosocialidad y la comunicación de calidad prosocial.

La metodología, en modalidad *B-Learning*, dice relación con lecturas seleccionadas y material audiovisual —que contribuye a lograr una base conceptual—, junto al desarrollo de actividades que impacten como experiencia vital y permitan la reflexión interior del estudiante. El trabajo no presencial fue iniciado y cerrado con sesiones presenciales, de manera de impulsar al estudiante a recordar el vínculo con el otro y el diálogo reflexivo.

Los resultados de aprendizaje esperados son:

- (i) Identifica los fundamentos e ideas claves del concepto de responsabilidad social.
- (ii) Reconoce empáticamente la realidad social y los aspectos éticos comprometidos en su experiencia vital y en el ejercicio de su profesión, a partir de los fundamentos y concepto de responsabilidad social.
- (iii) Da cuenta del proceso reflexivo de la interacción prosocial que realiza con otros, sea persona o comunidad de la carrera, equipo/grupo de aprendizaje, según el modelo de prosocialidad analizado.
- (iv) Da cuenta de la importancia que tiene para su ejercicio profesional la aplicación de las categorías operativas del modelo de comunicación de calidad prosocial analizado.

La tabla 1 presenta una síntesis de las características de cada una de las versiones del curso.

Tabla 1.

Características del curso

	Semestre 1	Semestre 2
Número de alumnos	86	128
Período	Primer semestre	Segundo semestre
Aprobados	68	Sin información
Mujeres	37	67
Hombres	48	59
Nº carreras participantes	29	38

La estructura del curso contempla tres módulos: el primero, de responsabilidad social; el segundo, de prosocialidad y el tercero de comunicación de calidad prosocial. La estrategia metodológica es esencialmente en forma virtual, a excepción de la primera y última clase, utilizando recursos didácticos como foros, lecturas, videos y actividades guiadas. Como estrategia evaluativa, se contempla procesos reflexivos a través de los foros y tres momentos de calificación, utilizando como instrumentos rúbrica y pauta de cotejo.

Resultados y Discusión

Las dos versiones del curso muestran que entre los estudiantes hay un amplio interés en la temática, hecho que llevó a un aumento notorio en el número de matriculados, pese a que el curso tuvo una alta deserción (46 retiros en el primer semestre y 21 el segundo) y una tasa de aprobación del 80% en el primer semestre. Entre las causas de retiro, figuran principalmente el extenso paro estudiantil en la primera versión y una subestimación de la carga académica, debido a una preconcepción de lo que significa un curso en modalidad *B-Learning*. Pese a estos indicadores, la versión del segundo semestre tuvo una alta acogida y la evaluación de la primera versión fue altamente positiva, alcanzando una calificación de 3.5 en una escala de 1 a 4, en la percepción estudiantil. Los estudiantes valoraron la oportunidad de desarrollar un espacio que les permitiera adoptar una postura crítica y autocrítica respecto de su propio rol en el logro del bien común.

Es importante hablar de Responsabilidad Social, ya que no se puede ser indiferente con el mundo que nos rodea, hay que formar conciencia a las futuras generaciones desde pequeños, educarlos con respecto al tema, para así, de esta manera, buscar un bien común. No está demás decir que no sólo a los más pequeños, sino que además, a las personas adultas, nunca es tarde para cambiar e inculcar nuevos valores, ya que las consecuencias de nuestros actos del presente repercutirán a las futuras generaciones. Nunca es tarde para cambiar nuestra forma de convivir y asumir responsabilidades. (Testimonio de estudiante en foro de curso)

Desde la visión de los estudiantes, la universidad como espacio de formación se va construyendo desde distintas demandas sociales, y los estudiantes, a su vez, se ven interpelados hacia un exitismo académico, donde pocas veces encuentran espacio para la reflexión crítica y la oportunidad de ser interpelados por los dilemas éticos de su profesión. Así, organizar un curso que hable de la responsabilidad social les permite indagar estos elementos a través de los foros.

Esto es también coherente con la propuesta del concepto de Universidad Construye País y el llamado de la UNESCO a una formación profesional orientada al desarrollo de ciudadanos y sujetos que sean un aporte a la construcción de una sociedad más justa. En las sesiones presenciales, los

estudiantes destacan cómo los espacios de formación tradicional y orientados fuertemente hacia la enseñanza disciplinar dejan poco espacio al diálogo acerca de las problemáticas sociales y cómo una carga académica excesiva los ocupa en contenidos abstractos que no se vinculan a problemáticas sociales.

En una primera instancia durante el módulo 1, los estudiantes son motivados hacia un saber basado en contenidos abstractos acerca del significado y sentido del concepto de responsabilidad social. Esto, además, abre la oportunidad de una reflexión académica sobre ellos mismos y los confronta con una toma de conciencia acerca de sí mismos (Vallaey, 2013).

Frente a la pregunta “¿Por qué hablar de responsabilidad social?”, se destacaron tres conceptos que fueron elaborados en distintas formas por los estudiantes: (i) un cuidado por el efecto sobre el medio ambiente, (ii) la presencia del otro como alguien que interpela y (iii) el efecto del propio actuar sobre el bien común.

En conclusión, la importancia de hablar de la responsabilidad social gravita en que el ser humano como tal posee una responsabilidad para con el medio en el que se desarrolla, así como también con la convivencia que sostiene constantemente con sus pares, pudiendo ser un ente gravitante en sus decisiones relacionado a los impactos en sus acciones tanto positivas como negativas, las que condicionan el desarrollo de la vida así como también la sostenibilidad del medio. (Testimonio de estudiante en foro de curso)

Esto muestra cómo el proceso permite poner en cuestionamiento sus propios modelos de mundo y les obliga a ir re-elaborándolos desde una dimensión ética (De La Cruz, 2013).

Un elemento interesante que aportó la modalidad *B-Learning* es el diálogo que se produce entre los mismos estudiantes, permitiendo que en la virtualidad cada participante sea también un docente aportando desde la interdisciplinariedad, hacia una contraposición de miradas. Se va generando un clima de reciprocidad positiva donde el cómo se van comunicando es, a la vez, cómo ellos y ellas aprenden y van modelando las formas de relacionarse con los demás. Es un aprendizaje que no se explicita, aunque muchas veces es lo que ha quedado como más relevante. Se transforma, así, en un ejercicio democrático, donde la participación permite la emergencia de una opinión sustentada en procesos sociales de consenso, más que en una sumatoria de puntos de vista (Geser, 2002).

Respeto tu opinión pero yo opino que al hablar de una carrera pedagógica el bien interno es mucho mayor al que tu señalas ya que mediante tus conocimientos entregas una mejor forma de vida mediante el ejercicio, ¿cómo? contribuyendo en la salud, generando que las personas se distraigan al realizar actividad física, informando la importancia de estas actividades, puedo estar errada de todas formas, saludos. (Testimonio de estudiante en foro de curso)

Así, los estudiantes avanzan hacia la comprensión de una ética de la responsabilidad social, que les permite entender cómo las organizaciones conjugan lo racional con lo razonable, entendiendo esto último como la virtud de personas comprometidas en la cooperación social entre iguales, es decir, personas dispuestas a proponer y aceptar términos y principios de cooperación que sean aceptables para cualquiera” (Arrieta y De La Cruz, 2005).

Esta sensibilización cognitiva, provocada por la reflexión en los foros y mediada por las lecturas, es puesta en tensión por la experiencia vivencial, pues ella permite incorporar elementos afectivos en el proceso formativo. El aprendizaje vivencial se provoca en una actividad llamada “aventura prosocial de un día” ejecutada en el módulo 2, y luego es compartida en los foros mediante la narración de lo que les significó hacerse conscientes un día de los alcances de ser prosocial. Los estudiantes destacaron, principalmente, cómo la actividad les ayudó a poner en cuestionamiento su forma de entender el mundo cotidiano y les abrió a la oportunidad de maravillarse con la rutina del día.

...el prejuicio en el que uno cae a veces nos lleva a evitar determinadas situaciones que por no experimentarla nos privamos de un enriquecimiento personal único. Si bien en algunas oportunidades es difícil, hay que hacer lo que tu hiciste en ese momento, y tal como lo expresaste, actuar constantemente sin discriminación. (Testimonio de estudiante en foro de curso)

Este tipo de actividades también permite desestructurar los espacios formativos, ya que fuera de aula encuentran la oportunidad de hacer una reflexión crítica acerca de cómo es la sociedad en que se desempeñan y cómo ellos se hacen parte de los modelos, ya sea para reforzarlos o para cambiarlos. Formativamente, es interesante para la comunidad académica reflexionar acerca de cómo el poder romper los límites del aula permite integrar una formación menos tecnificada y más vinculada hacia una formación ciudadana, el poder arriesgarse a romper con la neutralidad de la formación clásica y permitir al estudiante una reflexión mediada por el entorno cotidiano o, en otras palabras, poder mirar la realidad con nuevos ojos.

Muchas veces he pensado en que los chilenos somos muy poco empáticos y solidarios. Vemos pasar situaciones que son problemáticas para otros y no hacemos nada por ayudarlos, siendo que muchas veces no nos cuesta nada. Yo describiría esta experiencia como empática y solidaria, porque he estado en ciudades desconocidas con un mapa en la mano y tratando de llegar a un lugar, y la verdad es que es muy gratificante recibir ayuda de un desconocido. La verdad es que no identifiqué ninguna emoción posterior a la ayuda brindada porque pienso en que es algo que tenía que hacer, en realidad la pregunta es por qué no hacerlo. Claramente hubo transformaciones en el proceso, los turistas tuvieron mayor claridad de cómo llegar al lugar donde querían ir. (Testimonio de estudiante en foro de curso)

Este tipo de experiencias permitió orientar la construcción de modelos sociales donde el diálogo horizontal y la valorización del otro, la solidaridad y la escucha constituyan pilares de la formación como personas profesionales, capaces de integrarse a un mundo donde la pluralidad de ideas puede ser lograda. A medida que el curso avanza, los estudiantes se van cuestionando su actuar como futuros profesionales y cómo ellos podrán impactar en sus ámbitos de actuación. Los estudiantes van interiorizando el concepto de bien social y cómo ellos aportan a su cuidado.

Conuerdo totalmente contigo [nombre eliminado], yo también me encuentro en formación para ser docente, y creo que nuestro desafío como docente va más allá de responder a estándares de competencia, es lograr generar en aquellas futuras generaciones un sentimiento de unidad, de responsabilidad y cuidado, no sólo propio, sino que también colectivo. (Testimonio de estudiante en foro de curso)

Al finalizar el curso y entrar en la temática de la comunicación, los estudiantes muestran un empoderamiento y una reflexión crítica, aportando a la forma en que el curso y sus contenidos son abordados. Producto de la interpelación continua a la que se fueron sometiendo, ellos mismos se cuestionan si un aprendizaje dirigido es finalmente real o, dicho de otro modo, si las técnicas entregadas permiten un cambio real o es un modelo artificial de comportamiento.

Ellos mostraron una mayor consciencia de que en sus distintas decisiones también adquieren hábitos, y que estos se organizan como virtudes o vicios según su naturaleza. Ello resulta fundamental para estructurar una ética y forjar un carácter más allá de las simples costumbres y usos consensuados, lo que les permite apropiarse de la convicción de que tanto personas como instituciones tienen la capacidad de cambiar (Cortina, 2013).

Respecto a generar un 'método' de comportamiento que responda a una necesidad humana de hacernos bien entre nosotros, a través de las llamadas CCP; falta explicitar, a mi modo de ver, que se requiere que todo esto sea un proceso vivo dentro de nosotros, no solamente poner 'caras' o 'dirigir el cuerpo hacia otro de manera de demostrarle que le tomo atención', si no que interesarnos de verdad, no como algo gestual o exterior. Yo sé que no se plantea de esa manera, pero sin embargo creo que se necesita profundizar en el cómo lograr el interés por los demás, no sólo personas. (Testimonio de estudiante en foro de curso)

Como contraparte del curso, interpela a una reflexión docente acerca de la complejidad de educar en aprendizajes que movilizan no solo aspectos de racionalidad, sino especialmente de emocionalidad, actuaciones y preconcepciones, percepciones del momento y la historicidad. El aprender amplía la conciencia, la profundiza, reorganiza, abre puertas, dinamiza y amplía el ser en el mundo. Es cambiar la percepción de sí mismo, de las relaciones y la perspectiva de un otro, del mundo y de la vida.

Desde la transformación que ocurre en la narrativa estudiantil, se hace manifiesto el rol crítico del profesor, que se posiciona diferente, en contraste con aulas basadas en la presencialidad y el sincronismo. El estudiante se va confrontando con el material en el anonimato de la virtualidad, favoreciendo una reflexión solitaria y, a la vez, compartida a través de los foros.

(...) me cuestiono cuantos profesionales realmente se comportan como verdaderos profesionales de acuerdo a lo postulado en el texto, esta vocación que uno asume trasciende la cotidianeidad y te posiciona desde otro punto de vista como sujeto, por lo que uno encarnaría varios papeles dentro de una misma trama. (Testimonio de estudiante en foro de curso)

Conclusiones y Reflexiones

La experiencia en las dos versiones presentadas da cuenta de un proceso de transformación en la manera en que los estudiantes organizan una narrativa en torno a los temas de responsabilidad social, generando con ello evidencia de que es posible formar en RSU aplicando un diseño en B-Learning.

Derivado de lo anterior, se manifiesta que la educación superior es un espacio que puede favorecer una formación en la que los estudiantes, desde su compromiso ético, puedan responder a las realidades a las que se verán enfrentados, con capacidad crítica y sentido social.

Es por ello que resulta importante poner en el diálogo académico cómo los diferentes proyectos formativos de las instituciones comprometen sus aulas hacia un ejercicio del discernimiento ético en los estudiantes, reflexionando respecto de los rumbos de la sociedad y de su obrar. Lo anterior, como parte del rol que como universidad les compete en la sociedad.

Las narrativas generadas por ellos en el curso dan cuenta de cómo esta intencionalidad en formar profesionales con compromiso ético y responsabilidad es favorecida cuando el diseño promueve la apropiación de una visión ética a través de la reflexión sobre la acción moral. Este tipo de diseño les permite reflexionar sobre las opciones frente al respeto a la vida, la promoción y defensa de la dignidad humana y la construcción de una sociedad justa. Lo anterior, debiera impulsar una reflexión al interior de las universidades y el establecimiento de un diálogo significativo con diversos interlocutores, posicionando a estas instituciones como agentes de cambio dentro del mapa social.

La sensibilización cognitiva que se logra permite una formación universitaria sensible a las transformaciones del mundo y de su historia, promoviendo siempre el conocimiento de la propia cultura con espíritu creativo, crítico y dinámico. Este hecho no como un azar cultural del ambiente universitario, sino que en forma intencionada, pero en respeto hacia la voluntariedad del proceso.

Así, es posible orientar la formación profesional diseñada desde una mirada integral y crítica, más transgresora de la disciplina, pero que aporte a una sociedad más justa y que promueva el bien común desde las posibilidades que ofrece el ejercicio profesional.

La inclusión de este curso posiciona a los estudiantes en una demanda por una universidad cuyo actuar también se efectúe desde una reflexión acerca de los impactos que esta tiene sobre la sociedad, y que pueda entrar en diálogo con una agenda política orientada a favorecer el bienestar, más allá de los límites de la investigación y la formación de capital humano.

Para los docentes, la interpelación que se produce en el curso, a raíz del proceso formativo, conlleva a la demanda por una comunidad académica motivada hacia la responsabilidad social. Esto se traduce en una no neutralidad frente a los hechos sociales; al contrario, el debate académico se transforma en un puente que conecta al futuro profesional con los dilemas éticos que deberá confrontar durante su vida laboral y sobre los cuales deberá tomar una posición desde un marco valórico que busque ir más allá de la repetición de modelos sociales inequitativos. En una perspectiva socialmente responsable, la formación ciudadana, la reflexión crítica, así como un vínculo con la comunidad capaz de generar una reciprocidad positiva, deben hacerse parte de los impactos sistémicos que definen su gestión.

Referencias

- Acosta, A. (2012). En la encrucijada de la glocalización. *Polis* N° 4, Revista de la Universidad Bolivariana, Santiago de Chile.
- Améstica, L., Gaete, H., y Llinas, X. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 22(3), 384-397.
- Arana, M., Duque, P., Quiroga, M., y Vargas, F. (2008). Una aproximación a la responsabilidad social en la formación del trabajador social desde los estudios de ciencia, tecnología y sociedad. *Tabula Rasa*, (8), 211-23.
- Arrieta, B., y De La Cruz, C. (2005). *La Dimensión ética de la responsabilidad social*. Universidad de Deusto: ed. España.
- Beltrán-Llavorador, J. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 3-18.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Madrid: Editorial Paidós.
- Chile, L., y Black, X. (2015). University–community engagement: Case study of university social responsibility. *Education, Citizenship and Social Justice*, 10(3), 234–253.
- De La Cruz, C. (2013). Los sentidos de la responsabilidad desde el prisma de la justicia ¿quién es responsable de las injusticias estructurales de nuestra sociedad? *Sal terrae: Revista de teología pastoral*, 101(1180), 663-676.
- Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great webquest. *Learning & Leading with Technology*, 28(8).
- Druker, P. (2000). *La Gerencia*. Buenos Aires: Ed. Ateneo.
- Ibarra-Colado, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México, DF: UNAM/UAN/ANUIES.
- Ibarra-Colado, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067.
- Geser, H. (2002). *Organizations as Social Actors*, *Sociology in Switzerland: Sociology of Work and Organization*. Recuperado de http://socio.ch/arbeit/t_hgeser5.pdf
- Gorgone, H., Guillen, G., Boschin, E., Alvarenga, E., Parrino, M., y Efron, M. (2009). La universidad como agente del desarrollo territorial. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, Brasil.
- González, I. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 1-31.
- Jarvis, P. (2000). The changing university: meeting a need and needing to change. *Higher Education Quarterly*, 54(1), 43–67.
- Larrán, J., y Andrades, F. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 91-107.
- Llomovatte, S. (2004). Responsabilidad social y política de las Universidades. En M. Krichesky (org.), *La sociedad Civil y la incidencia en las políticas educativas en América Latina*. Nuevos desafíos para organizaciones no gubernamentales. Buenos Aires: Ed Dunken.
- Méndez, R. (2008). La universidad como agente socializador: un análisis desde las percepciones de los estudiantes. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy, (34), 151-169.
- Mahoney, L., y Throne, L. (2005). Corporate Social Responsibility and Long-Term Compensation: Evidence from Canada. *Journal of Business Ethics*, 57(3), 241-253.

- Marková, I. (2008). Chapter 14. Dialogical perspective of social representations of responsibility. En T. Sugiman, K. Gergen, W. Wagner y W. Yamada (Eds.), *Meaning in Action: Constructions, Narratives and Representations* (pp. 253-270). Tokyo, Japan: Springer.
- Martínez, M. (2006). Educación y Ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(42).
- Martínez de Carrasquero, C., Mavárez, R., Rojas, P., Ligibther, A., y Carvallo, B. (2008). La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social. *Frónesis*, 15(3), 81-103.
- Madrid, D. (1998). Modelos para investigar en el aula de LE. En S. Salaberri (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 126-181). Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones.
- Naidorf, J., Giordana, P., y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas (Col)*, (27), 22-33.
- Nejati, M., Shafaei, A., Salamzadeh, Y., y Daraei, M. (2011). Corporate social responsibility and universities: a study of top 10 world universities' websites. *African Journal of Business Management*, 5(2), 440-447.
- Organización Internacional del Trabajo (2010). La OIT y la responsabilidad social de la empresa (RSE). ILO Helpdesk Factsheet No. 1. Recuperado de http://www.ilo.org/empent/Publications/WCMS_142694/lang--es/index.htm
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la Educación Superior en América latina. *Revista iberoamericana de Educación*, 1(50), 173-195.
- Roche, R. (2010). *Prosocialidad, nuevos desafíos*. Ciudad Nueva, Buenos Aires.
- Ruiz-Morales, Y., García-García, M., Biencinto-López, Ch., Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *RELIEVE*, 23(2), 1-15.
- UNESCO (1998). *La Educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París: UNESCO.
- Universidad Construye País (Fernández, C., Delpiano, C., y De Ferrari, J. M. (Eds.))(2006). *Proyecto Universidad: Construye País*. Corporación Participa.
- Saravia, M. (2008) *Calidad del profesorado, un modelo de competencias académicas*. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1). 141-156
- Saravia, F. (2012). *La Responsabilidad Social de la Universidad: La Experiencia de la Secretaría de Bienestar de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires*. *Visión de futuro*, 16(2).
- Sparkes, A., y Devis, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno (Ed.), *Educación cuerpo y ciudad El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín, Colombia: Funambuloso.
- Slaughter, S., y Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Stephens, J., Hernández, M., Román, M., Graham, A., y Scholz, R. (2008). Higher education as change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International journal of sustainability in higher education*, 9(3), 317-338.
- Trujillo, J., Hinojo, M., Marín, J., Romero, J., y Campos, A. (2015). Análisis de experiencias de aprendizajes basados en proyectos: prácticas colaborativas B-Learning. *Edmetic*, 4(1), 51-77.

Vallaey, F. (2013) La responsabilidad social de la Universidad. Palestra: Portal de asuntos públicos de la PUCP.

Disponible en <http://repositorio.pucp.edu.pe/index//handle/123456789/11974>.

Vallaey, F. (2014). A responsabilidade social universitária: um novo modelo universitário contra a mercantilização. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 105-117.

Vera, F. (2008). La modalidad blended-learning en la educación superior. Recuperado de http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wpcontent/uploads/2009/03/fvera_2.pdf