



Universidad
de Concepción

Avances en Educación de Responsabilidad Social y Desarrollo Sostenible en Iberoamérica



Responsabilidad y Sostenibilidad

II Conferencia Académica Iberoamericana
VII Encuentro Internacional de Educación
para la Responsabilidad Social



Primera edición, diciembre 2015

ISBN 978-956-227-396-1
Sello Editorial Universidad de Concepción



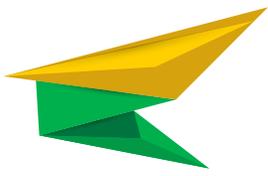
Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra
UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
Registro de Propiedad Intelectual N°252.000 año 2015

Avances en Educación de Responsabilidad Social y Desarrollo Sostenible en Iberoamérica

Palabras de Bienvenida

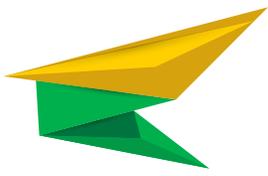


En el marco de la II Conferencia Iberoamericana de Responsabilidad y Sostenibilidad, realizada el 8 y 9 de octubre en la Universidad de Concepción, Chile, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Cátedra Iberoamericana de Responsabilidad Social y Desarrollo Sostenible y Universidad de Concepción, ponen a disposición de todos los académicos y académicas de la Región, una muestra de diez experiencias en educación de la responsabilidad social, presentadas en el VII Encuentro Internacional de Educación para la Responsabilidad Social. Este encuentro fue convocado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de la Frontera, Universidad de Talca y Universidad de Concepción. Presentamos además, dos casos de estudios que pueden ser utilizados como material pedagógico. Esperamos con esto realizar una pequeña contribución al trabajo que día a día realizan las instituciones educativas de iberoamérica, para formar ciudadanos socialmente responsables; personas capaces de aportar al desarrollo sostenible.



Índice de Contenidos

Contenidos	Página
• Cátedra iberoamericana de responsabilidad social y desarrollo humano sostenible	01
• VII Encuentro internacional de educación para la responsabilidad social: Estrategias de enseñanza y evaluación	02 - 03
• Tiempos de co-responsabilidad: La agenda 2030 y la Cátedra Iberoamericana de Responsabilidad Social y Desarrollo Humano Sostenible	04 - 08
• Modelo de vinculación de la UAM-X para el desarrollo social: desarrollo sustentable, responsabilidad social y universidad	09 - 27
• Indicadores de responsabilidad social empresarial para el sector forestal: Una guía para avanzar en materias de desarrollo sostenible	28 - 45
• Programa de formación en responsabilidad social empresarial	46 - 57
• Responsabilidad social como mediadora de la inclusión digital y la responsabilidad social universitaria	58 - 75
• La responsabilidad social en la formación de grado de ciencias económicas. Una aproximación a las iniciativas de inserción en las currículas	76 - 83
• Aportes de una experiencia pedagógica a la formación de psicólogos socialmente responsables	84 - 94
• Percepción de estudiantes internacionales sobre el desarrollo de competencias genéricas en el nivel de magíster	95 - 107
• ¿La práctica la hace el maestro?: ¿Quién enseña y quién evalúa la formación en responsabilidad social durante la práctica profesional?	108 - 121



Indice de Contenidos

Contenidos	Página
• Percepción de académicos sobre el impacto de Talentos UdeC en el ejercicio de la responsabilidad social	122 - 142
• Responsabilidad social en la formación de personas, un modo de construir organizaciones con sentido ético	143 - 153
• Casos de Estudio	154
• Implementación de un modelo de gestión de responsabilidad social Caso de Estudio: Kretz SA	155 - 167
• Un enfoque de responsabilidad social desde las pequeñas empresas	168 - 178
• Agradecimientos	179 - 180



Cátedra iberoamericana de responsabilidad social y desarrollo humano sostenible.

En el marco de la II Conferencia Académica Iberoamericana celebrada en Concepción (Chile), el 08 de octubre de 2014, se presentó la *Cátedra Iberoamericana de Responsabilidad Social y Desarrollo Humano Sostenible (RS&DHS)*. Esta Cátedra, surgida como iniciativa de los asistentes al Taller convocado por PNUD y celebrado en Panamá en 2012, tiene como ámbito de actuación el *“cultivo, investigación, enseñanza, divulgación y aplicación de los principios de la Responsabilidad Social para contribuir al logro del desarrollo humano sustentable, en plena armonía con nuestros pueblos y el ambiente”*.

Bajo los principios de transparencia, idoneidad, igualdad, compromiso, co-responsabilidad, cooperación e intercambio, esta iniciativa se aboca al tendido de **“puentes”** entre grupos de investigación y PNUD; a la coordinación de la investigación universitaria con PNUD; a la creación de materiales de uso universal en la materia; a la difusión de **buenas y malas prácticas** que sirvan de referencia y al fortalecimiento de líneas de investigación a través de la promoción de la cooperación entre sus miembros.

Se trabaja con un Comité de Coordinación Técnica (CCT) -dinamizador y estructurador de la masa crítica de universidades y egresados de la iniciativa PNUD- conformado por no más de un representante de cada país firmante de la Declaración de Panamá. A su vez, de ese colectivo y a los efectos de una mayor operatividad, PNUD designó una Coordinación Ejecutiva (CE) de no más de cinco miembros como brazo ejecutor. Por su parte, los Coordinadores de Proyecto (CP), se encargan de gestionar iniciativas singulares tales como publicaciones, investigaciones, organización de eventos o cualquier otro tipo de acción que requiera de coordinación para ser llevada a cabo exitosamente. Por último, la Asamblea General compuesta por la totalidad de los egresados del Programa de Formación de Formadores (RedUnirse y de las universidades adscritas a la red), es el ámbito donde se dan a conocer las actividades e iniciativas, pero carece de injerencia en la gestión de la Cátedra.

Para dinamizar la estructura planteada, se han establecido cinco categorías de miembros en función del grado de participación: **fundadores** -firmantes de la Declaración de Panamá-; **activos** -egresados de los cuatro talleres virtuales sobre “Enfoque y Herramientas de Formación en RSE”-; **colaboradores** -egresados del “Programa Iberoamericano de Formador de Formadores”-; **adjuntos** -investigadores académicos pertenecientes a universidades adscritas a la Red- e **invitados** -investigadores académicos pertenecientes a universidades no adscritas a la Red-

En cuanto a la metodología de trabajo, la misma es bidireccional. Por un lado el CCT lanza convocatorias a las cuales los miembros de la Asamblea se adscriben en función de sus intereses (línea descendente) y por el otro, cualquier miembro de la Asamblea eleva su propuesta al CCT y este la lanza a la Red (línea ascendente). En ambos casos, es la CE quien realiza las valoraciones, estructura y agrupa las propuestas y posteriormente realiza su seguimiento.

Comisión ejecutiva, cátedra iberoamericana de responsabilidad social y desarrollo humano
Universidad de Concepción (Chile) - Universidad de Sevilla (España)
Pontificia Universidad Javeriana Cali (Colombia) - Universidad Nacional de Rosario (Argentina)



VII Encuentro internacional de educación para la responsabilidad social: Estrategias de enseñanza y evaluación.

8 y 9 de Octubre de 2014
Universidad de Concepción
Concepción-Chile

Unesco, 1997, llama a las Universidades a formar a personas para ser profesionales altamente cualificados para su desempeño laboral y el ejercicio de su ciudadanía de forma responsable, brindándoles la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de responsabilidad social. El Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social de la Universidad de Concepción responde a este llamado aportando para que la formación universitaria no solo sea de calidad disciplinar, sino también una formación transversal en moralidad, en principios y en valores necesarios para que los profesionales logren conciliar la satisfacción de sus propias necesidades con el aporte a la satisfacción de las necesidades de los demás.

La Universidad de Concepción es una institución chilena de educación superior, con 96 años de desarrollo comprometido con la formación de profesionales socialmente responsables. Desde el año 2003 conduce un equipo de universidades chilenas para avanzar juntas desde la cooperación y la interdisciplina en la formulación, validación y transferencia de un modelo educativo para formar profesionales socialmente responsables y en la investigación para estos fines; desde el año 2006 se realiza en sus dependencias un encuentro anual de académicos en educación para la responsabilidad social. Así, del trabajo cooperativo entre universidades chilenas, surge un modelo educativo específico para formar profesionales socialmente responsables, que se aplica actualmente e incluye tres componentes esenciales:

1. Misión: Fortalecer en los estudiantes las competencias cognitivas, afectivas y conductuales, definidas y evaluadas por académicos y estudiantes como necesarias para ejercer la responsabilidad social profesional.
2. Estrategia metodológica: Aprendizaje cooperativo con estrategias de aprendizaje y servicio; evaluación auténtica y uso de rúbricas.
3. Tres niveles en la formación en responsabilidad social: Ofrecen al estudiante una oportunidad educativa para conocer, valorar e implementar comportamientos profesionales socialmente responsables.



VII Encuentro internacional de educación para la responsabilidad social: Estrategias de enseñanza y evaluación.

8 y 9 de Octubre de 2014
Universidad de Concepción
Concepción-Chile

El “VII Encuentro Internacional de Educación para la Responsabilidad Social, estrategias de enseñanza y evaluación”, fue convocado por la Universidad de Concepción; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Universidad de la Frontera y Universidad de Talca, todas universidades chilenas, con la colaboración de la Cátedra Iberoamericana de Responsabilidad y Sostenibilidad, la red Unirse y PNUD. Ofreció un espacio para identificar y compartir modelos educativos, enfoques y prácticas pedagógicas, que están sucediendo en instituciones de educación superior, con el fin de compartir, evaluar en conjunto y reproducir aquellas que incorporan la responsabilidad social, tanto en sus objetivos como en sus estrategias de enseñanza y/o de evaluación e invita a profesores de niños y adolescentes, para compartir sus experiencias y conocer lo que esperan de las universidades en el tema. Se pretende avanzar desde la interdisciplina y desde el trabajo cooperativo entre instituciones educativas, en la construcción de modelos educativos efectivos y replicables, para formar ciudadanos socialmente responsables.

Equipo interuniversitario convocante al VII encuentro internacional en educación para la responsabilidad social-Chile

Universidad de Concepción - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Universidad de la Frontera - Universidad de Talca



Tiempos de co-responsabilidad: La agenda 2030 y la Cátedra Iberoamericana de Responsabilidad Social y Desarrollo Humano Sostenible



Durante 2015, cuando se gesta esta publicación, es también el momento en que concluye la agenda de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y se inicia la agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Esta publicación recoge los debates de la conferencia “Responsabilidad y Sostenibilidad” que conjugó en un solo encuentro a la II Conferencia Académica Iberoamericana de Responsabilidad Social y el VII Encuentro Internacional de Educación para la Responsabilidad Social, y que representó, en nuestro espacio de la red iberoamericana de responsabilidad social, el momento de reflexionar sobre los vínculos entre la agenda internacional de desarrollo y la investigación sobre la responsabilidad social en nuestras instituciones.

Adoptada formalmente por las y los líderes del mundo en septiembre de 2015, la agenda 2030¹ es el nuevo contexto para la práctica de la responsabilidad social. Producto de un proceso inédito de negociación que tomó más de dos años y contó con una participación sin precedentes de la sociedad civil, la agenda 2030 define 17 objetivos para el desarrollo sostenible (los ODS) y 169 metas. Mientras que los ODM para el período 2000-2015 se centraban en mejorar la situación de los más pobres y excluidos; los ODS para 2015-2030 conllevan una agenda de sostenibilidad más ambiciosa y compleja. Por un lado, buscan completar aquello que los ODM no lograron, y por otro van mucho más lejos para abordar las causas de fondo de la pobreza y la desigualdad, la necesidad universal de un desarrollo que beneficie a todas las personas, el cambio climático, el consumo sostenible, la innovación y la importancia de la paz y la justicia para todos. En definitiva, esa nueva agenda ofrece un plan de acción para el trabajo conjunto de gobiernos, empresas, organizaciones civiles y personas.

A este reto está llamado cada quien desde su espacio de acción, y el nuestro es el de una comunidad académica e iberoamericana de responsabilidad social con su propia historia y una misión: promover la enseñanza de la responsabilidad en Iberoamérica.

¹“Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible” disponible en la página web de Naciones Unidas.

Tiempos de co-responsabilidad: La agenda 2030 y la Cátedra Iberoamericana de Responsabilidad Social y Desarrollo Humano Sostenible



OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE



La formación de formadores en responsabilidad social

Parece difícil imaginar que los conceptos de Responsabilidad Social de la Empresas (RSE) y de la Responsabilidad Social de todos los actores sociales (RS) sean relativamente nuevos, y que lo que hoy es una nutrida comunidad de académicos iberoamericanos de responsabilidad social era, hace pocos años, incipiente.

La idea de la RSE ha recorrido un largo camino desde que el premio Nobel Milton Friedman definiera la responsabilidad social de una empresa como la generación de ganancias para sus accionistas.



Tiempos de co-responsabilidad: La agenda 2030 y la Cátedra Iberoamericana de Responsabilidad Social y Desarrollo Humano Sostenible

La visión contemporánea de la RSE se aparta del modelo de accionistas (**shareholders**) y adopta un modelo de actores de interés (**stakeholders**).

El PNUD, a partir del enfoque del desarrollo humano basado en las teorías de Amartya Sen, adopta tempranamente **un enfoque centrado en las personas como sujetos de derecho y agentes de su propio desarrollo** y se compromete con una labor de promoción del compromiso de los actores sociales con el desarrollo humano.

A partir de 2007, a través de la Cátedra Iberoamericana de Responsabilidad Social, a partir de 2007, con el apoyo de la Agencia de Cooperación de España y luego del Banco Santander y en colaboración con la alianza de universidades RedUniRSE, el PNUD impulsó un ambicioso programa de promoción de la responsabilidad social en América Latina a través de las universidades. En su primera etapa la iniciativa se abocó a un programa de formación de formadores en responsabilidad para formar masa crítica en las universidades de la región. Después el programa se focalizó en promover el desarrollo de nuevas cátedras y ofertas docentes en responsabilidad social.

En total el programa contribuyó a la formación de más de 650 profesores universitarios provenientes de casi 250 universidades de 20 países de Iberoamérica y aportó insumos para el desarrollo de nuevas ofertas docentes en más de 100 universidades de 11 países de la región. Con un enfoque de inclusión y de llegada a una gran variedad de ámbitos universitarios, el programa enlistó a mujeres y hombres, profesores de universidades de las capitales y de las provincias, universidades de larga trayectoria y de reciente fundación, universidades públicas y privadas, académicos de una variedad de disciplinas, escuelas y departamentos, en posiciones junior y senior. En fin, un grupo diverso como es diversa América Latina.

Quienes participaron en ese programa eran profesores activos en RS y sus logros a través de los años son de su propio mérito. El rol del programa fue más bien aportar enfoques, conceptos, instrumentos docentes y un espacio para construir comunidad para que cada uno de los participantes llegara más lejos. Con los años, los egresados de esos programas de formación se convirtieron en una nutrida comunidad académica de responsabilidad social.

Un sondeo reciente entre egresados muestra que los logros han sido muchos. Unos han consolidado cátedras de RS y creado apetito entre los estudiantes por más formación en el tema. Otros han alcanzado posiciones de dirección en sus instituciones y han tenido incidencia en la adopción de RS en el currículum de todas las carreras. Algunos se han convertido en expertos internacionales en RS y han participado en proyectos aplicados de RS y la definición de estándares como ISO 26000. Otros han sido campeones de nuevas maestrías y programas especializados en RS. Algunos incluso se han convertido en promotores de la RS en sus ciudades fundando organizaciones sociales y foros empresariales.



Tiempos de co-responsabilidad: La agenda 2030 y la Cátedra Iberoamericana de Responsabilidad Social y Desarrollo Humano Sostenible

Nuevos consensos en el campo de la responsabilidad social

A pesar de los avances en la práctica y los estudios de responsabilidad social, activistas sociales y de derechos humanos en América Latina y el resto del mundo siguieron sumando críticas a lo que se veía como un enfoque voluntarista de la responsabilidad social y un déficit en la gobernabilidad de actividades, por ejemplo, de empresas transnacionales. Casos tristemente célebres de conflictos, accidentes industriales y disputas internacionales renovaron los esfuerzos del sistema de las Naciones Unidas por clarificar las responsabilidades de las empresas y organizaciones en el área de los derechos humanos, primero a través del intento fallido de impulsar un tratado vinculante y luego a través del mandato de John Ruggie como Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y Empresas entre 2005 y 2011. Es interesante destacar que Ruggie había sido el creador del Pacto Mundial de las Naciones Unidas –que sigue siendo la iniciativa de ciudadanía corporativa más grande del mundo–, y el encargado de obtener la aprobación de la Asamblea General de la ONU para los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Los **Principios Rectores de Naciones Unidas sobre Empresas y Derechos Humanos** (PREDH) fueron aprobados en 2011 por el Consejo de los Derechos Humanos y representan un avance importante en el esfuerzo de incorporar estándares de derechos humanos en la conducta de las empresas y las organizaciones. Los Principios Rectores articulan un consenso difícil y delicado, entre los distintos actores de la vida económica y trae consigo renovadas expectativas ciudadanas de que habrá cambios tangibles en el hacer de las empresas y las organizaciones.

En su rol de principal agencia de desarrollo del sistema de las Naciones Unidas, el PNUD ha promovido la difusión e implementación de los PREDH. Por ejemplo, en América Latina en 2013, PNUD organiza el primer Foro Regional sobre Empresas y Derechos Humanos en colaboración con el Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas y la Presidencia de Colombia. Ese fue el primer evento regional en que más de 400 personas representantes de gobiernos, empresas, sociedad civil y pueblos indígenas se reunieron a intercambiar experiencias sobre la implementación de los Principios Rectores. Otras experiencias de promoción de enfoque de empresas y derechos humanos están por ejemplo en la intervención del PNUD en la gestión de conflictos con las comunidades y la protección de los derechos de los pueblos indígenas en las zonas mineras y en zonas de grandes proyectos de infraestructura; el trabajo con gobiernos y empresas mineras para mejorar los programas en beneficios de las comunidades a los que están comprometidas las empresas extractivas; y el trabajo con empresas e instituciones públicas para promover los derechos y empoderamiento de las mujeres en el sector laboral a través de los Sellos de Equidad de Género, entre otros.



Tiempos de co-responsabilidad: La agenda 2030 y la Cátedra Iberoamericana de Responsabilidad Social y Desarrollo Humano Sostenible

La Segunda Conferencia Académica Iberoamericana sobre Responsabilidad Social y hacia adelante

La conferencia “Responsabilidad y Sostenibilidad” que se llevó a cabo en Concepción, Chile en octubre de 2014 fue un doble encuentro y también un hito en el proceso de esa comunidad. Por un lado tuvo lugar la Segunda Conferencia Académica Iberoamericana; por otro la VII edición del Encuentro Internacional de Educación para la RS que desde 2008 organizan en Chile un consorcio de cuatro universidades y que se centra en la presentación de trabajos de investigación, muchos de los cuales se recogen en este volumen. En sus contenidos, la conferencia “Responsabilidad y Sostenibilidad” representa un cambio en la atención, de la institucionalización del campo de estudios en RSE dentro de las universidades, al debate de grandes temas de responsabilidad social y sostenibilidad fuera de las universidades, en particular el impacto de la agenda de empresas y derechos humanos y la agenda de desarrollo post-2015 sobre la práctica, investigación y enseñanza de la responsabilidad social en Iberoamérica.

Satisfechos como estamos de la participación de cerca de 200 académicos, investigadores y expertos de 13 países de la región, de forma presencial y por vía web, esperamos que esta publicación sea una invitación a conocer los trabajos de investigación, a hacerse preguntas sobre cuáles son los temas prioritarios en los tiempos de esta nueva agenda de desarrollo sostenible y a conectarse a través de las múltiples vías disponible con el gran movimiento por la co-responsabilidad que es la agenda 2030.

Cada quien desde su quehacer académico, empresarial, organizativo; cada quien desde su propio país y en conocimiento de las prioridades específicas; cada quien desde sus talentos y habilidades está llamado a la co-responsabilidad en esta agenda global de desarrollo sostenible.

María Eugenia Boza

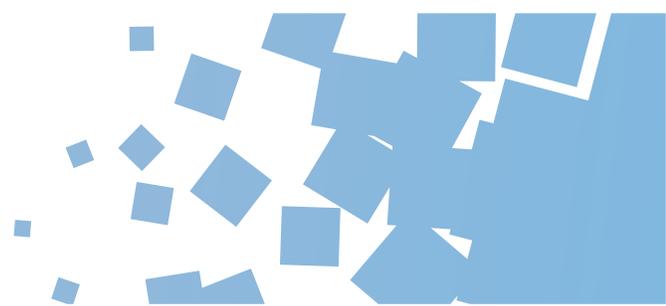
Proyecto Regional Cátedra Iberoamericana de Responsabilidad Social. Área de Práctica de Gobernabilidad. Dirección Regional para América Latina y Caribe del PNUD



**Modelo de vinculación de la UAM-X para el desarrollo social:
desarrollo sustentable, responsabilidad social y universidad.**

**UAM-X linking model for social development: Sustainable
development, social responsibility and university.**

Elda Morales - Aketzalli Alvarez
Universidad Autónoma Metropolitana
Xochimilco
México, Distrito Federal



Resumen

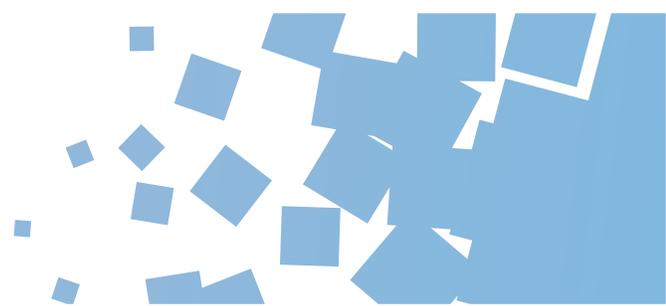
La Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) es un paradigma que engloba las muchas formas de educación ya existentes, promueve esfuerzos para repensar programas y sistemas educativos que actualmente sirven de apoyo para las sociedades insostenibles. La Responsabilidad Social (RS) de las universidades debe consistir en poner el conocimiento al servicio del ser humano, de su progreso ético, realización personal, desarrollo profesional y vinculación solidaria con los intereses generales. El objetivo es convocar, promover e implementar un enfoque y cultura de RS y sustentabilidad, a través de la investigación inter, multi y transdisciplinaria en proyectos de desarrollo social y humano, que fortalezcan la vinculación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con los actores de la RS, así como la participación en redes del conocimiento. Para tal efecto, se recurre a un enfoque mixto de investigación, a través de la descripción de conceptos y análisis de datos, dando como resultado la propuesta del Modelo de vinculación de la UAM-X para el Desarrollo Social. La RS de las Instituciones de Educación Superior (IES) es parte fundamental de la acción social, sustentable y equitativa, para que se generen cambios en la calidad de vida y armonía entre los seres humanos y la naturaleza. Con el modelo que se presenta, y a través de la docencia y la investigación, los profesores y alumnos pueden contribuir a la construcción de modalidades de desarrollo local, nacional y mundial, haciendo partícipes a los distintos actores sociales.

Palabras clave: Responsabilidad Social, Desarrollo Sustentable, Universidad

Abstract

Education for Sustainable Development (ESD) is a paradigm that encompasses many forms of existing education, promotes efforts to rethink educational programs and systems currently used as support for unsustainable societies. The Social Responsibility (SR) of universities should consist of putting knowledge at the service of human beings, their ethical progress, personal fulfillment, professional development and supportive relationship with the general interest. The goal is to convene, promote and implement an approach and culture of SR and sustainability through inter, multi and transdisciplinary research projects of social and human development, strengthen the link between the Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) with SR's actors, and participation in knowledge networks. We resort to a mixed research approach through the description of concepts and data analysis, resulting the proposal of UAM-X's Model Linking for Social Development. The SR of Higher Education Institutions (HEI) is a fundamental part of social, sustainable and equitable action for generating changes in quality of life and harmony between humans and nature. With the model presented, and through teaching and research, teachers and students can contribute to the construction of forms of local, national and global development by engaging different stakeholders.

Key words: Social Responsibility, Sustainable Development, University



Contexto económico y social

En las últimas décadas, los cambios experimentados por la economía mundial en su expresión más concreta, la transnacionalización del capital y la apertura de los mercados: comerciales y financieros, han permeado todos los ámbitos de la sociedad: el económico, ambiental, laboral, político y social, impactando de diferentes formas a los distintos actores sociales: empresa, gobierno, organizaciones sociales, instituciones educativas, entre otros.

Varios ejemplos evidencian que en un mismo contexto político-geográfico, coexisten polos opuestos de estilos y calidad de vida, lo que muestra que los modelos ortodoxos promotores del crecimiento, han sido benéficos para una minoría de la población y muchas veces en detrimento del medio ambiente, lo que ha generado manifestaciones y desacuerdos sobre el modelo de desarrollo que orienta el quehacer de los sectores público y privado.

Los impactos negativos de la globalización en la población en general, interpela a los distintos actores de la Responsabilidad Social (gobiernos, empresarios, instituciones educativas y a la sociedad civil), a respetar y hacer respetar: los derechos humanos, laborales, el medio ambiente, siendo la Responsabilidad Social (RS) la piedra angular, en armonía con los postulados del nuevo orden social y económico que emerge a partir de los enormes desequilibrios originados en el siglo XX, junto con las lecciones proporcionadas por la reciente crisis económico-financiera¹.

El debate contemporáneo global debe impulsar la transformación que se requiere en Latinoamérica: “un nuevo paradigma de desarrollo integral sustentable y equitativo” a través de la RS. Es necesario encarrilar a nuestros países hacia un modelo económico-social alternativo, a partir de entender el bienestar social.

En el cuadro 1 se presenta un comparativo de los dos modelos o concepciones de empresa, el modelo económico clásico y el socioeconómico.

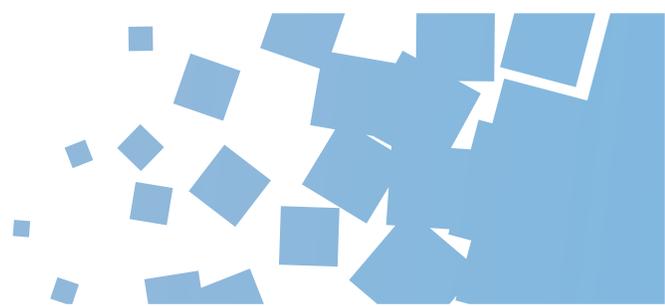
CUADRO 1

Modelo económico y modelo socioeconómico. Características.

Modelo económico	Modelo socioeconómico
Producción	Calidad de vida. Conservación de recursos y armonía de la naturaleza
Decisiones de mercado	Control de la calidad en las decisiones del mercado
Remuneración económica de los factores	Remuneración equilibrada en lo económico y social de los factores
Intereses individuales	Intereses de la comunidad: las personas que trabajan en el sistema son interdependientes y requieren cooperación
Empresa es primariamente un sistema cerrado	Empresa es primariamente un sistema abierto
Menor intervención del Estado	Intervención activa del Estado

Fuente: Davis, K., W. C. Frederick y R.L. Blomstrom (1988): Business and society. Concepts and policy issues. New York: McGraw Hill.

¹Los rasgos de los postulados del nuevo orden social y económico emergente en el siglo XXI pueden encontrarse en los trabajos de Jáuregui (2012); Kliksberg (2012); Montoro (2012) y Galán (2012).



Contexto Internacional

Desarrollo Sustentable²

Es aquel que satisface las necesidades esenciales de la generación presente sin comprometer la capacidad de satisfacer las necesidades esenciales de las generaciones futuras³.

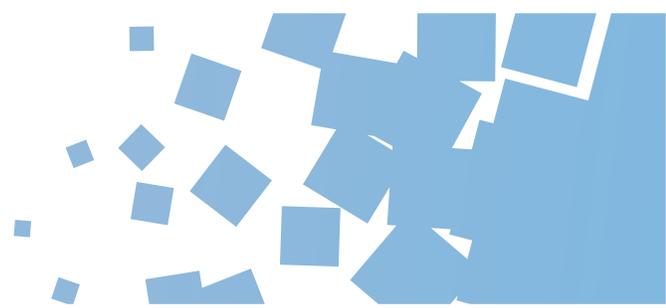
El **Foro Económico Mundial de Davos, Suiza**, realizado en 1999, hizo un llamado a los líderes empresariales para que se uniera al **"Pacto Mundial de las Naciones Unidas"** a fin de fomentar la adopción de nuevos principios universales en el ámbito de los derechos humanos, las normas laborales y el medio ambiente (Cuadro 2).

Los Principios para la Educación Responsable en Gestión están inspirados en valores aceptados internacionalmente como los Diez Principios del Pacto Mundial, que buscan establecer un proceso de mejora continua entre las instituciones académicas de todo el mundo a fin de adaptarse a los nuevos retos y oportunidades de negocios con un compromiso ético (Cuadro 2).

En la **Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas** celebrada en septiembre de 2000, la **Declaración del Milenio** fue aprobada por 189 países y firmada por 147 jefes de estado y de gobierno. En ella se establecieron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), ocho ambiciosos objetivos que se intenta alcanzar para 2015, se basan directamente en las actividades y metas incluidas en la Declaración del Milenio (Cuadro 2).

²Corresponde hacer una aclaración lingüística: No en todos los idiomas encontramos los vocablos "sustentable" y "sostenible" como en español, y si bien la Real Academia Española no los consigna como sinónimos sus significados son cercanos. Según sea el origen del material y donde fue hecha la traducción, la versión en español aparecerá con uno u otro vocablo. En el presente trabajo se utilizarán los vocablos "sostenible" y "sustentable" como sinónimos.

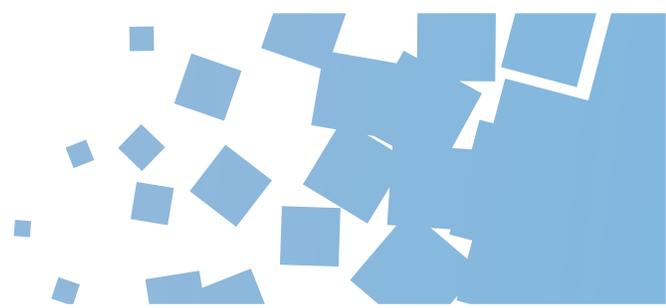
³Nuestro Futuro Común, **Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y del Desarrollo**, Alianza Editorial, España, 1987, p. 29.



Cuadro 2: Declaración del Milenio

Principios del Pacto Mundial	Principios para la Educación Responsable en Gestión	Objetivos del Milenio
<ul style="list-style-type: none"> • Derechos Humanos <ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyar y respetar la protección de los derechos humanos 2. No ser cómplice de abusos de los derechos humanos • Condiciones laborales <ol style="list-style-type: none"> 3. Apoyar los principios de la libertad de asociación y el derecho a la negociación colectiva 4. Eliminar el trabajo forzado y obligatorio 5. Abolir cualquier forma de trabajo infantil 6. Eliminar la discriminación en materia de empleo y ocupación • Medio ambiente <ol style="list-style-type: none"> 7. Apoyar el enfoque preventivo frente a los retos medioambientales 8. Promover mayor responsabilidad medioambiental 9. Alentar el desarrollo y difusión de tecnologías respetuosas del medioambiente • Lucha contra la corrupción <ol style="list-style-type: none"> 10. Actuar contra todas las formas de corrupción, incluyendo la extorsión y el soborno 	<p>PRINCIPIO 1. Propósito. Desarrollaremos las capacidades de los estudiantes para que sean futuros generadores de valor sostenible para los negocios y la sociedad en su conjunto, y para trabajar por una economía global incluyente y sostenible.</p> <p>PRINCIPIO 2. Valores. Incorporaremos a nuestras actividades académicas y programas de estudio los valores de responsabilidad social global, tal y como han sido descritos en iniciativas internacionales, tales como el Global Compact de Naciones Unidas.</p> <p>PRINCIPIO 3. Método. Crearemos marcos educativos, materiales, procesos y entornos pedagógicos que hagan posible experiencias efectivas de aprendizaje para un liderazgo responsable</p> <p>PRINCIPIO 4. Investigación. Nos comprometemos con una investigación conceptual y empírica que permita mejorar nuestra comprensión acerca del papel, la dinámica y el impacto de las corporaciones en la creación de valor sostenible social, ambiental y económico.</p> <p>PRINCIPIO 5. Sociedad. Interactuaremos con los gestores de las corporaciones empresariales para ampliar nuestro conocimiento de sus desafíos a la hora de cumplir con sus responsabilidades sociales y ambientales y para explorar conjuntamente los modos efectivos para enfrentar tales desafíos.</p> <p>PRINCIPIO 6. Diálogo. Facilitaremos y apoyaremos el diálogo y el debate entre educadores, empresas, gobierno, consumidores, medios de comunicación, organizaciones de la sociedad civil y los demás grupos interesados en temas críticos relacionados con la responsabilidad social global y la sostenibilidad. Entendemos que nuestras propias prácticas organizacionales deberán servir como ejemplo de los valores y actitudes que transmitimos a nuestros estudiantes." (Pacto Mundial de Naciones Unidas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre • Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal • Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer • Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil • Objetivo 5: Mejorar la salud materna • Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades • Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente • Objetivo 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo

Fuente: Elaboración propia



Responsabilidad Social

Una contribución al Desarrollo Sostenible es la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) definida en el **Libro Verde de la Unión Europea** como la “integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores” (Libro Verde de la Comisión Europea, 2002).

Conferencias Mundiales sobre Educación Superior de la UNESCO (CMES, 1998 Y 2009)

Las conferencias buscan que la educación superior cumpla con su función social a través de la definición de acciones específicas.

Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES, 1998)

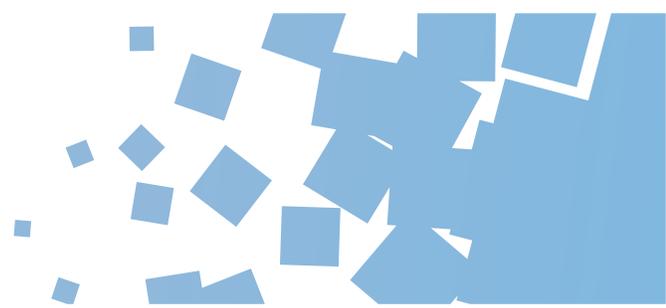
“La educación superior en el siglo XXI: visión y acción” (UNESCO, 1998). En ella se enfatiza que la educación superior debe desarrollar capacidades para impulsar las transformaciones y el progreso de la sociedad. Se afirma que la educación superior, además de seguir cumpliendo con calidad y pertinencia funciones de docencia, investigación y difusión cultural, debe alentar una misión específica que **contribuya al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto social**: “... formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo...”; “...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...** y el **fortalecimiento de enfoques humanistas...**”.

En el mismo orden de ideas, la declaración subraya que la educación superior debe **reforzar sus tareas de servicio a la sociedad**, en particular las orientadas a “la erradicación de la pobreza, de la intolerancia, de la violencia, del analfabetismo, del hambre, contra el deterioro del medio ambiente y en oposición a las enfermedades.” La declaración sostiene, asimismo, la importancia de reforzar la cooperación de las instituciones con el mundo del trabajo, así como fortalecer las áreas de investigación enfocadas al análisis y la previsión de las necesidades sociales.

Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES, 2009)

La segunda conferencia tuvo varias reuniones preparatorias en las distintas regiones del mundo **incluida la Conferencia de Rectores de América Latina y el Caribe (LAC)**, en Cartagena, en Junio de 2008. Un tema central de la conferencia fue **la Responsabilidad Social de las Universidades**, declarándose que para asumir este compromiso es necesaria una revisión a fondo de su misión.

En la conferencia se planteó la necesidad de lograr un equilibrio entre la generación de conocimientos económicos, humanos y socialmente pertinentes. Se destacó que la educación superior puede ser muy eficiente y eficaz en términos económicos, sin que necesariamente lo sea en términos académicos y sociales.



Un punto muy relevante de la II Conferencia ha sido el reconocimiento de que la educación ha contribuido a la erradicación de la pobreza y a la construcción en el presente de la sostenibilidad del desarrollo, manteniendo un alto compromiso con el logro de los objetivos de desarrollo acordados internacionalmente. (Objetivos del Desarrollo del Milenio, CEPAL)

Contexto Nacional

En el caso de México se ha otorgado a las IES un papel estratégico en la gestión ambiental para la construcción de una perspectiva de desarrollo con niveles crecientes de sustentabilidad de forma tal que, tanto el **Programa Nacional de Educación** como el **del Medio Ambiente**, establecieron la urgente necesidad de incorporar la perspectiva ambiental en la Educación Superior, a fin de generar los cambios internos requeridos y así crear una capacidad que posibilite a las IES ofrecer respuestas pertinentes a los problemas ambientales y participar activamente en la construcción de escenarios deseables de desarrollo (González, O. y Mendieta E., 2007).

Pacto por México⁴

El Pacto por México pretende sentar las bases de un nuevo acuerdo político, económico y social para impulsar el crecimiento económico que genere los empleos de calidad que demandan los mexicanos y construir una sociedad de derechos que ponga fin a las prácticas clientelares,

ampliando los derechos y las libertades con transversalidad y perspectiva de género, así como materializando los que ya están consagrados en la Constitución para generar bienestar para toda la población, disminuir la pobreza y la desigualdad social.

Contexto Institucional

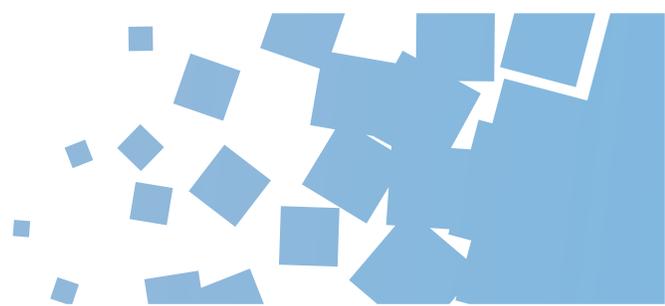
La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y su avance en torno a la Responsabilidad Social para la Educación Sustentable

Considerando que México es signatario del Pacto Mundial y que la UAM forma parte de la RedES Universitarias & Consejo de Rectores de América Latina, ha incorporado y promueve estrategias, políticas y proyectos en su planeación estratégica educativa, que se han venido desarrollando para avanzar en su responsabilidad social para la educación sostenible.

En la Universidad Autónoma Metropolitana en el año 2006, por iniciativa del Rector General de la UAM, se crea el **"Plan Institucional hacia la Sustentabilidad" (PIHASU)**.

En los últimos años se está construyendo una estrategia de universidad sustentable en la UAM por lo que ha incorporado en su Plan de Desarrollo Institucional UAM (PDI) 2011-2024 así como en el Plan de Desarrollo Institucional UAM-Xochimilco (PDI) 2007-2012, iniciativas, políticas y programas de sustentabilidad y de Responsabilidad Social.

⁴Pacto por México. <http://pactopormexico.org/>



Las **estrategias del PDI UAM (2011-2024)** tienen como objetivo la incorporación de estos tópicos en sus funciones sustantivas.

Visión de la UAM

Al cumplir 40 años de fundación, la UAM es una institución pública y autónoma dedicada a servir a la sociedad por diversos medios. Está comprometida para formar ciudadanos con sólidos principios éticos, con conocimientos de frontera, con capacidad crítica racional, y capaces de abordar problemas complejos y de contribuir al desarrollo humano y al bienestar social.

Objetivos estratégicos

- **Docencia:** Formar profesionales y ciudadanos de buena calidad, con liderazgo, compromiso, principios éticos y capacidad de cambio en el contexto social y profesional.

Líneas estratégicas:

- Centrar el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno.

- Procurar que en la formación de los alumnos se promueva la ética profesional basada en valores como la justicia, la equidad, la democracia, la tolerancia, la solidaridad y el respeto a los derechos humanos, a la diversidad cultural y a la naturaleza.

- **Investigación:** Realizar investigación que contribuya al desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y político de la nación.

Factores clave:

- Desarrollar investigación enfocada en la sustentabilidad y la diversidad biológica.

- Desarrollar investigación enfocada en el desarrollo social y económico.

Proyectos operativos

- **Docencia**

- Formación

Actualizar periódicamente los planes y programas de estudio de licenciatura e incorporar en ellos la atención a los temas de sustentabilidad, diversidad biológica y cultural.

- **Investigación**

- Investigación

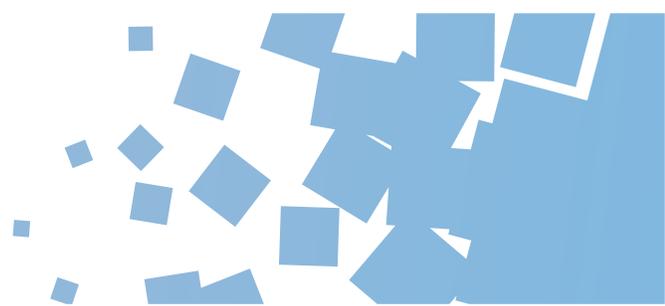
Desarrollar e implementar un programa integral de investigación en temas de sustentabilidad y diversidad biológica y cultural. Impulsar la participación de los alumnos en proyectos de investigación. Impulsar un programa de participación en redes" (Plan de Desarrollo Institucional, UAM, 2011 – 2024).

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Las **estrategias del PDI UAM-X (2007-2012)** también incorporan los conceptos de desarrollo sustentable y responsabilidad social en sus funciones sustantivas, acorde con su misión y modelo pedagógico.

Misión de la UAM-X

"Impartir educación superior, comprometiéndose con la formación de profesionales con capacidad para identificar y resolver problemas, así como para trabajar en equipos interdisciplinarios y con un fuerte compromiso social; desarrollar investigación orientada a la solución de problemas socialmente relevantes; brindar servicio a partir de un modelo que integre la investigación y la docencia, así como preservar y difundir la cultura." (PDI UAM-X, 2007-2012).



Sistema modular

Es el sistema pedagógico que a través de problemáticas concretas de la realidad, extrae los objetos, objetivos y contenidos que los alumnos deben abordar académicamente, para aprender de ellos, a la vez que proponen soluciones que satisfagan las demandas sociales planteadas.

Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y como una consecuencia, entender la forma en la que el objeto es construido (UAM-X, Documento Xochimilco, 1994, p.8).

La UAM-X debe proporcionar a los alumnos no sólo los conocimientos de su disciplina, sino también las habilidades que les permitan desarrollar su capacidad de reflexión y juicio para valorar la información y favorecer la adecuada aplicación de de conocimientos. Aunado a lo anterior, hay que formar profesionales con un alto grado de compromiso social, con capacidad crítica e inquietud por el cambio, por lo que se aplican los fundamentos del sistema modular al interiorizar al personal académico y alumnos en el modelo educativo que da sustento e identifica a la unidad Xochimilco. (PDI UAM-X, 2007-2012)

Ejes estratégicos de la UAM-X

Los ejes estratégicos de la UAM-X son los siguientes:

• Modernización y Actualización del Sistema Modular

El objetivo general es actualizar el sistema modular como modelo educativo que oriente la formación de profesionales con una visión integral y un modelo de desarrollo sustentable, capaces de utilizar las nuevas tecnologías de información y comunicación como complemento de su formación curricular y el manejo de otros idiomas que les permitan conformar competencias que favorezcan su relación para coadyuvar en la solución de los problemas sociales

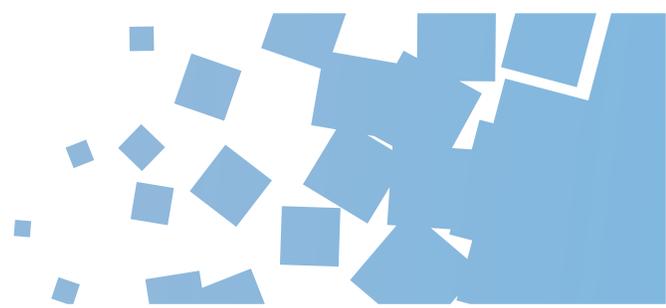
Docencia

Metas:

- Promover que los alumnos desarrollen actividades de compromiso social y de cuidado del medio ambiente.
- Convertir al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Reforzar la docencia para dotar a los alumnos de competencias en su campo profesional.
- Garantizar que se cumplan los programas de estudio.

• Pertinencia, calidad e impacto de la investigación

El objetivo general es impulsar la investigación en temas estratégicos orientándola hacia problemas socialmente relevantes, atendiendo a criterios de trabajo colectivo, multidisciplinario, calidad e impacto para lograr ser punto de referencia nacional e internacional en dichos temas.



- **Institucionalización del servicio y vinculación con la sociedad**

El objetivo general es consolidar la vinculación de la investigación, docencia y servicio con la sociedad para atender los grandes problemas de desarrollo que enfrentan la zona metropolitana y el país.

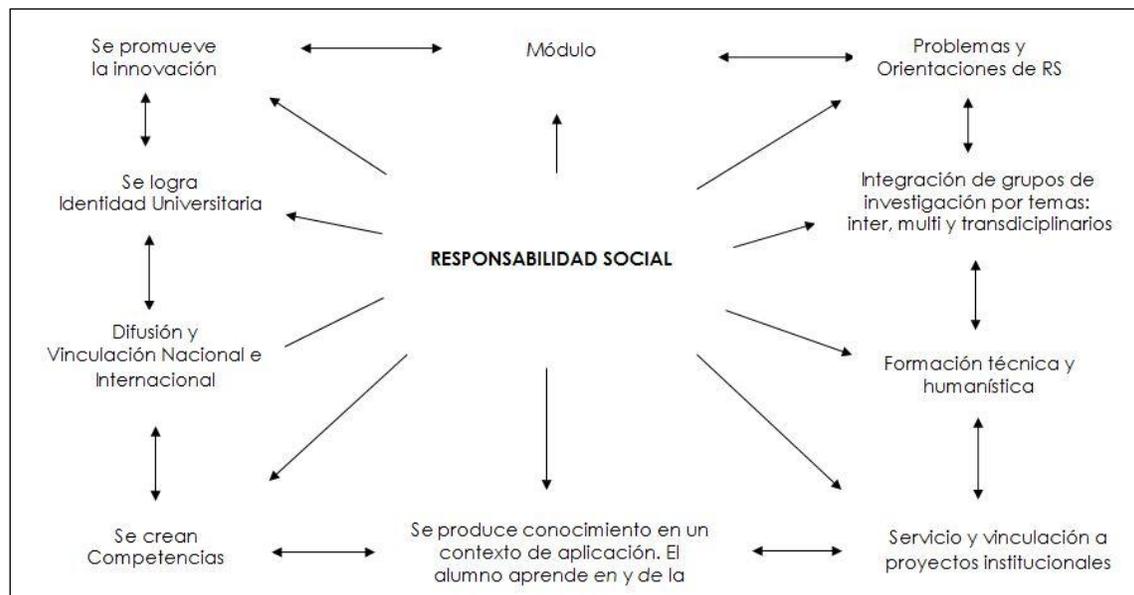
- **Desafíos de la UAM-X:**

El modelo Académico de la UAM-X busca y promueve la formación de profesionales (retos):

- Con capacidad para identificar y resolver problemas.
- Con una visión integral y de Desarrollo Sustentable con capacidades de reflexión crítica, innovación y habilidades para trabajar en equipos o grupos; inter, multi e incluso transdisciplinarios.
- Vinculando el proceso de enseñanza, con la investigación en temas estratégicos y con una orientación a problemáticas socialmente relevantes mediante la realización de investigaciones modulares que permiten profundizar en el conocimiento en un contexto de aplicación.

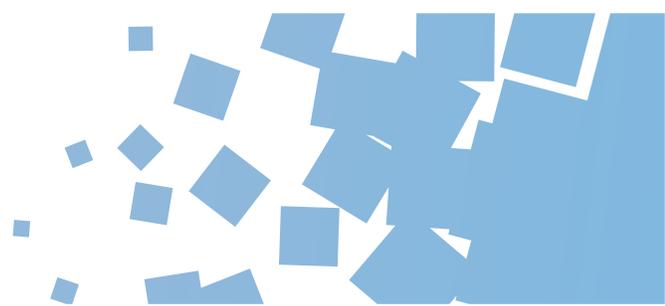
Para dar cumplimiento a los ejes estratégicos de la UAM-X se desarrolló el Modelo de Gestión de Responsabilidad Social en Licenciatura⁵ (Cuadro 3).

Cuadro 3: MODELO DE GESTIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LICENCIATURA



Fuente: Elaboración propia (Con-ciencia y gestión de Responsabilidad Social en la licenciatura en administración: fundamentos y experiencias, 2012)

⁵Morales, E., Álvarez, A. (2012). Con-Ciencia y Gestión de la Responsabilidad Social en la Licenciatura en Administración: Fundamentos y Experiencias., En Licha, I. (Comp.), Enseñanza de la Responsabilidad Social Empresarial: Retos de las Universidades en Iberoamérica. Buenos Aires: Argentina.



El Modelo de vinculación de la UAM-X para el Desarrollo Social que se propone en este trabajo, resultado del proyecto de investigación “Responsabilidad Social en las Organizaciones”, tiene como finalidad contribuir a la construcción de modalidades de desarrollo local, nacional y mundial, haciendo partícipes a los distintos actores sociales, a través de los objetivos estratégicos y los proyectos operativos planteados en el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma Metropolitana.

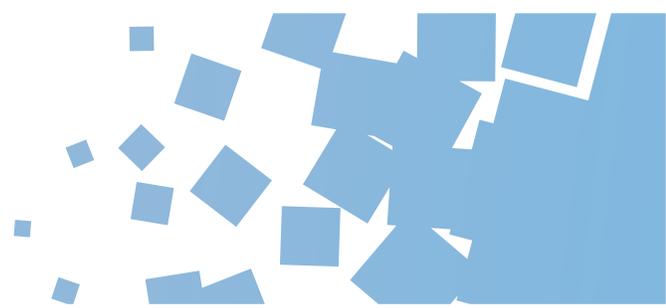
Conceptos y aspectos centrales del modelo

Si bien la Responsabilidad Social se inicia en las empresas, en la actualidad se plantea, en todos los ámbitos, la necesidad de trascender esa concepción y plantear la Responsabilidad Social en un plano mucho más amplio, no inclusivo a las organizaciones nacionales, públicas o privadas.

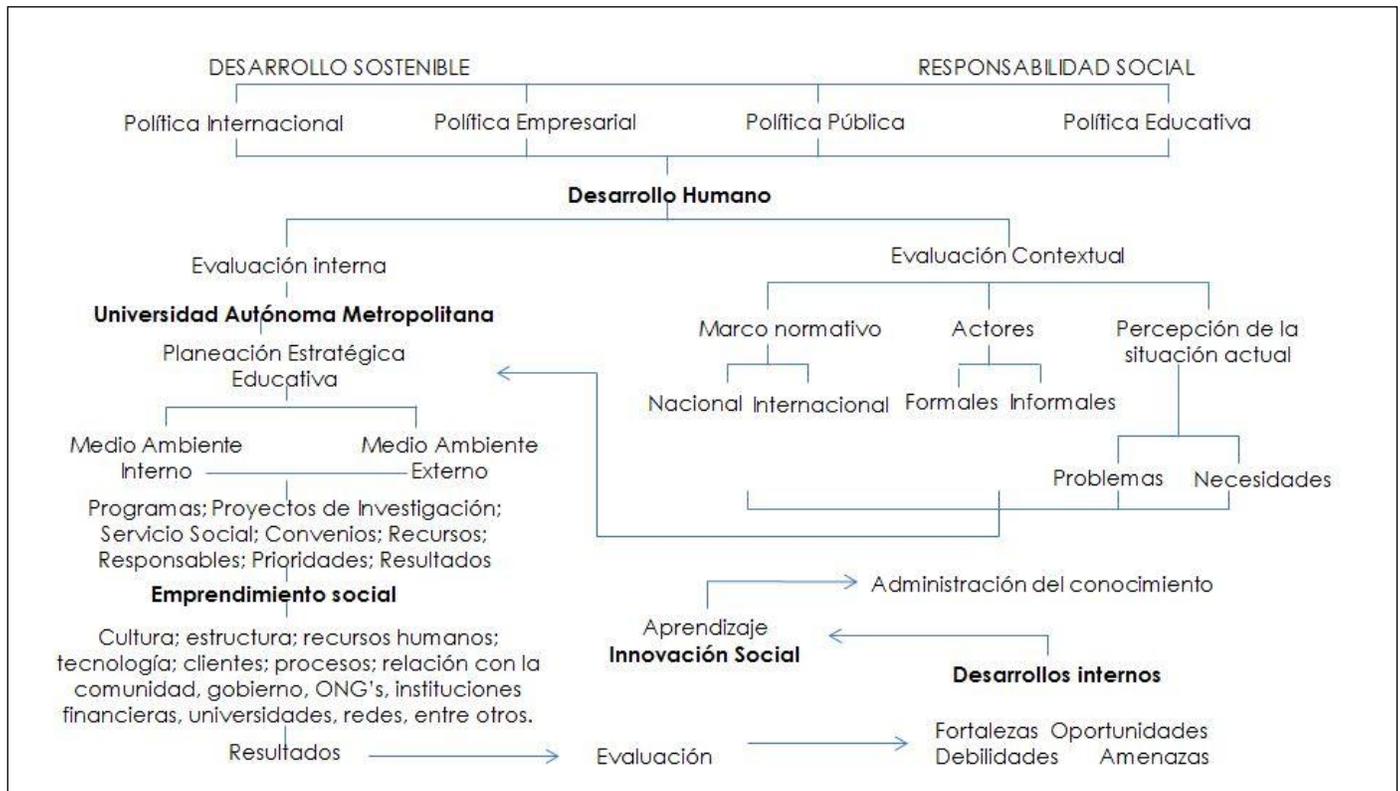
Cuando se habla de Responsabilidad Social para la Educación Sustentable hacemos referencia a valores, a un modelo integrador sistémico y transversal que tiene en cuenta no solo las competencias intelectuales, sino también los valores humanos aplicados a ellos.

Ser socialmente responsable hoy es parte de la cultura. Ha dejado de ser una opción, para convertirse en una necesidad. No es posible propagar esta cultura prescindiendo de la educación, ya que la creación de ambientes de aprendizaje es la principal fuente de inspiración.

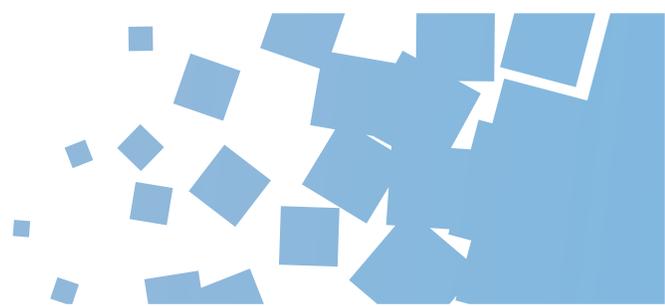
Una parte significativa de la producción de conocimiento se origina mediante la interacción de estudiantes, académicos y la comunidad empresarial, en investigación orientada a la reflexión, el intercambio de prácticas que afectan el desarrollo de las relaciones económicas, comerciales empresariales y humanas, dentro de parámetros éticos, aceptados mundialmente (Ducci, M, 2012).



MODELO DE VINCULACIÓN DE LA UAM-X PARA EL DESARROLLO SOCIAL



Fuente: Elaboración propia con base en el Modelo Integral de Responsabilidad Social Corporativa (Morales, E.; Hernández, C. 2012; Modelo de Responsabilidad Social Corporativa)



Desarrollo Social

De acuerdo con James Midgley el desarrollo social es “un proceso de promoción del bienestar de las personas en conjunción con un proceso dinámico de desarrollo económico”.⁶ El desarrollo social es un proceso que, en el transcurso del tiempo, conduce al mejoramiento de las condiciones de vida de toda la población en diferentes ámbitos: salud, educación, nutrición, vivienda, vulnerabilidad, seguridad social, empleo, salarios, principalmente. Implica también la reducción de la pobreza y la desigualdad en el ingreso. En este proceso es decisivo el papel del Estado como promotor y coordinador del mismo, con la activa participación de actores sociales, públicos y privados.

Para Amartya Sen, “el desarrollo puede concebirse [...] como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos”.⁷ Esta interpretación del desarrollo, ha llevado a otorgar una importancia fundamental al concepto de desarrollo humano, como un proceso paralelo y complementario al desarrollo social.

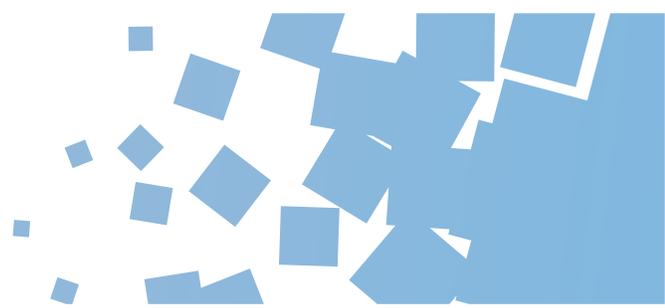
Un tema de especial interés es el vínculo entre el desarrollo social y el desarrollo económico. Actualmente hay consenso en que el crecimiento económico es condición necesaria, pero no suficiente para alcanzar el desarrollo social.

Desarrollo Sostenible

Los principios que definían y habilitaban el desarrollo sostenible fueron **reafirmados** recientemente en el documento “**El futuro que queremos**”, aprobado en la **Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río+20)**. El núcleo principal de esta propuesta y el criterio para evaluar su éxito residen precisamente en la integración efectiva de estos tres pilares del desarrollo, a fin de que la política social no esté supeditada al crecimiento económico y que la sostenibilidad del medio ambiente no esté sujeta a las modalidades de producción y de consumo prevalecientes (Naciones Unidas, 2013).

⁶ James Midgley, **Social Development: The Developmental Perspective in Social Welfare**, Londres, Sage, 1995, 8.

⁷ Para Pedro Paz, el desarrollo es un proceso de cambio social deliberado que tiene como objetivo alcanzar los niveles de vida y oportunidades que presentan las sociedades industrializadas con elevados niveles de bienestar. En esta definición está implícito el papel del Estado como promotor de dichos cambios. Pedro Paz, “Desarrollo-subdesarrollo”, en Torcuato S. Di Tella, Hugo Chumbita, Susana Gamba, Paz Fajardo, **Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas**, 1ª. Edición, Ed. Ariel, Buenos Aires, 2004, 184. En este mismo sentido, Teresa Incháustegui define el desarrollo social como un proceso de cambio que conduce a que los países menos desarrollados adquieran los rasgos de los países industrializados. Teresa Incháustegui Romero, “Desarrollo social”, en Laura Baca Olamendi, et. al., **Léxico de la política**, FLACSO, CONACYT, FUNDACIÓN HEINRICH BÖLL y FCE, México 2000, 172.



Responsabilidad Social

Si bien la Responsabilidad Social se inicia en las empresas, en la actualidad se plantea en todos los ámbitos, la necesidad de trascender esa concepción y plantear la Responsabilidad Social en un plano mucho más amplio.

Nos referimos al concepto innovador, por su impacto en la sociedad: La responsabilidad social de todos los actores sociales (gobiernos, IES, ONG's, sindicatos, comunidad, entre otros) dotados de poder en las esferas, no solo económica sino también política, cultural y ambiental.

Estrategias de la Responsabilidad Social para la Educación Sustentable

Considerando los planteamientos esenciales de la Responsabilidad Social **para la Educación Sustentable** en los fundamentos presentados en este documento, las IES deberán basarse en tres pilares básicos en su planeación estratégica educativa:

1. Formación en valores humanos y ética: Generar una oferta en Recursos Humanos y Conocimientos, capaz no sólo de ser productiva y eficiente, sino de impactar de manera ética y humana en el medioambiente y en el entorno social donde se desarrolla, comprometida con la construcción colectiva del bien común.

2. Diálogo con los actores del desarrollo: dentro y fuera de la universidad para promover objetivos y visiones de desarrollo y servir al interés público.

3. Relación con las comunidades: con la finalidad de identificar las necesidades de las mismas y responder con iniciativas a través de procesos y proyectos institucionales establecidos para tal fin.

Función social de la IES

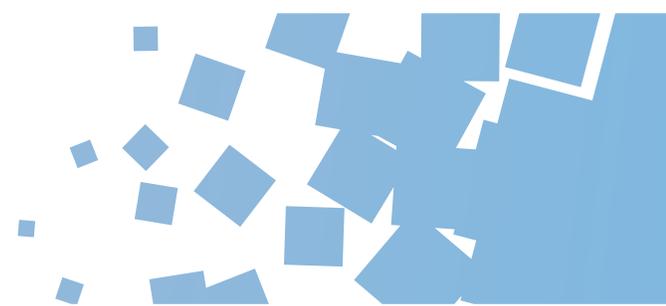
1. Asesorar a las empresas, a los gobiernos y a la sociedad civil en general, respecto de los impactos ambientales desconocidos o poco conocidos que derivan de los procesos tecnológicos (todas las ciencias duras).

2. Informar a las empresas, a los gobiernos, y a la sociedad civil sobre los impactos en el orden social que derivan de los comportamientos microeconómicos que las empresas asumen (Las Ciencias Sociales y las Humanidades).

Es tarea de las universidades comprometidas con la sociedad, aplicar el conocimiento científico tanto en ciencias "duras" como "blandas", a un mejor conocimiento de los impactos socioambientales generados por el comportamiento de las Compañías Transnacionales (CT), desde el punto de vista de los intereses, los derechos y las obligaciones de la sociedad civil.

3. También es tarea de las IES promover debates éticos de naturaleza transversal que agrupen las visiones de los empresarios, directivos públicos y privados, profesionales, entre otros, con el objeto de buscar la cohesión social.

La lógica de esta misión universitaria, es establecer un vínculo entre impactos socioambientales, posiciones de poder de los causantes de dichos impactos y responsabilidades sociales.



Desarrollo Humano

El Desarrollo Humano es un paradigma de desarrollo que va mucho más allá del aumento o la disminución de los ingresos de un país. Comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses. Las personas son la verdadera riqueza de las naciones.

Como dijo Aristóteles en la Grecia Antigua: "La riqueza no es, desde luego, el bien que buscamos, pues no es más que un instrumento para conseguir algún otro fin".

La búsqueda de ese otro fin es el punto de encuentro entre el desarrollo humano y los derechos humanos. El objetivo es la libertad del ser humano. Una libertad que es fundamental para desarrollar las capacidades y ejercer los derechos. Las personas deben ser libres para hacer uso de sus alternativas y participar en la toma de decisiones que afectan sus vidas. El desarrollo humano y los derechos humanos se reafirman mutuamente y ayudan a garantizar el bienestar y la dignidad de todas las personas, forjar el respeto propio y el respeto por los demás (Programa de informes nacionales de desarrollo humano y objetivos de desarrollo del milenio, 2014).

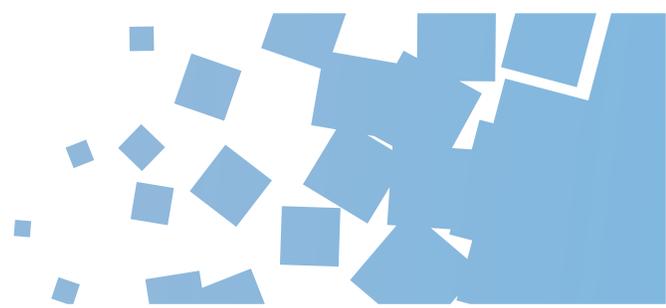
Emprendimiento Social

Nace con la decisión de una o varias personas emprendedoras a nivel individual que más allá de la búsqueda del beneficio económico presentan otras motivaciones, como la voluntad de crear oportunidades de empleo para terceros. El emprendimiento social contempla la persecución de objetivos sociales para la mejora de la calidad de vida personal y social.

El emprendedor social es un agente del cambio social, pues tiene la determinación o voluntad de cambiar una situación mediante la identificación y aplicación de soluciones prácticas a problemas sociales, combinando innovación, captación de fondos y oportunidades.

Innovación Social

Por innovación social se entienden "los procesos colectivos puestos en marcha por actores u organizaciones que desafían sus propias rutinas y hábitos y adoptan nuevas formas de hacer y de actuar con la mirada puesta en mejorar sus resultados" (V Diálogo Regional). Por parte de la Comisión Europea (Unión por la innovación, octubre de 2010), "la innovación social consiste en encontrar nuevas formas de satisfacer las necesidades sociales que no están adecuadamente cubiertas por el mercado o el sector público... o de producir los cambios de comportamiento necesarios para resolver los grandes retos de la sociedad.



Este proceso se lleva a cabo capacitando a los ciudadanos y generando nuevas relaciones sociales y nuevos modelos de colaboración. Son, por tanto, al mismo tiempo innovadoras por sí mismas y útiles para capacitar a la sociedad a innovar " (URB-AL, 2012).

En este sentido, la innovación social engloba diferentes elementos:

- El impulso de procesos y relaciones colaborativas entre múltiples agentes (entre personas, agentes, etc.).
- La generación de espacios de interacción entre agentes.
- El impulso de la participación ciudadana.
- La mejora y transformación de las situaciones sociales.

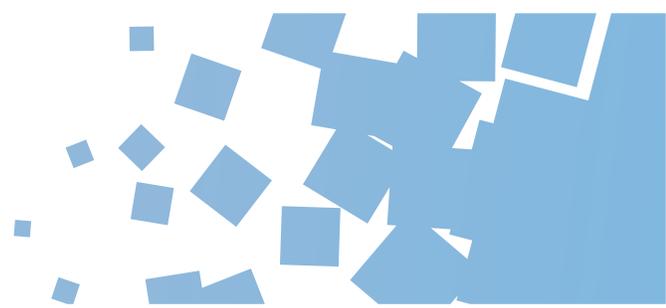
Es decir, se trata de un proceso bottom-up (de abajo-arriba).

Sobre todo en un contexto económico como el actual, marcado por una crisis y recesión económica, la innovación social se presenta como una estrategia para apoyar el desarrollo de los territorios, fomentar la cohesión social y dar respuestas a los desafíos, problemáticas y necesidades sociales.

Consideraciones Finales

A través del devenir histórico de la Universidad Autónoma Metropolitana se puede destacar que fundamenta su planeación estratégica, considerando los contextos que se presentan en el desarrollo de esta investigación y que plasma en su Plan de Desarrollo Institucional de la UAM (2011-2024) y en el Plan Institucional de la UAM-X (2007-2012).

En los proyectos operativos del PDI se convoca a la comunidad universitaria a desarrollar e implementar un programa integral de investigación en temas de sustentabilidad, lo que nos motiva a presentar la metodología del modelo que promueve e implementa un enfoque y cultura de RS y sustentabilidad con énfasis en el desarrollo social a través de la investigación inter, multi y transdisciplinaria, para lo cual se generó una convocatoria que permitirá la identificación, vinculación e interacción de los proyectos sociales de las distintas divisiones y áreas del conocimiento, como parte del diagnóstico interno de la UAM.

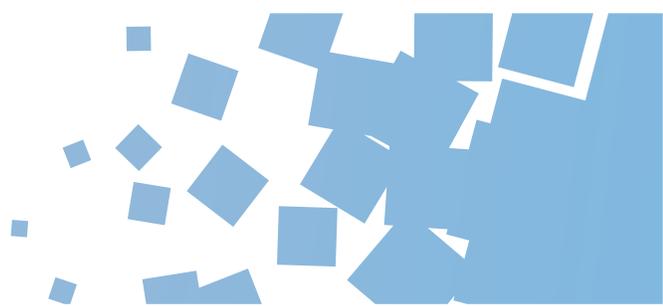


Se seleccionó el municipio de Xochimilco para identificar las problemáticas relevantes que permitan el desarrollo de proyectos sociales que favorezcan a los sectores vulnerables, para promover el desarrollo humano y el emprendimiento e innovación social en el municipio. Se contó con la participación de alumnos de 11° trimestre en la Licenciatura de Administración, cursando el módulo "Sistemas, decisiones e información", aplicando el Modelo de Gestión de la Responsabilidad Social para cumplir con los ejes estratégicos de la UAM-X y haciendo extensiva la participación a otros profesores y alumnos, y la vinculación con la delegación, organizaciones sociales, fundaciones, instituciones financiadoras, empresas, miembros de la comunidad y emprendedores sociales del municipio, entre otros.

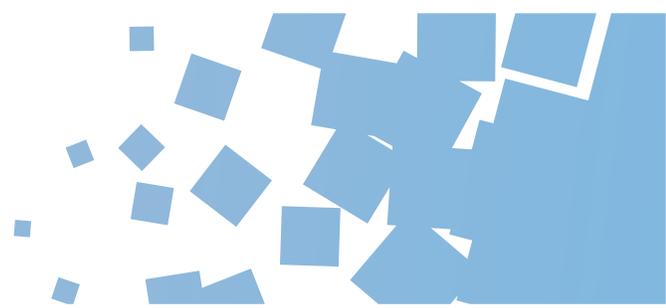
Finalmente el trabajo se presenta en el VII Encuentro Internacional de Educación para la Responsabilidad Social, lo que nos permite compartir la metodología con distintas IES iberoamericanas, que lleve a la UAM a participar en redes del conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Comisión Europea (2002). **Libro Verde de Responsabilidad Social Empresarial**. Luxemburgo.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2010). **Objetivos de Desarrollo del Milenio: avances en la sostenibilidad ambiental del desarrollo en América Latina y el Caribe** (LC/G.2428-P). Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Carrillo, G., Chávez, M., González, O., Juárez, M., Mendieta, E. (2009). La responsabilidad ambiental en las instituciones de educación superior. El caso del PIHASU-UAM. **Administración y Organizaciones**. (23), p.p 9-22.
- Comisión de la Naciones Europeas. (2001) **Libro Verde Fomentar un marco europeo para la Responsabilidad Social de las Empresas**. COM (2001), 366-Final.
- Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y del Desarrollo. (1987). **Nuestro Futuro Común**, Alianza Editorial, España.
- Davis, K., Frederick, W., Blomstrom R. (1988). **Business and society. Concepts and policy issues**. New York: McGraw Hill.



- Ducci, M. (2012). Principales tendencias en docencia e investigación en RSE. El caso de Chile. En Licha, I. (Comp.), **Enseñanza de la Responsabilidad Social Empresarial: Retos de las Universidades en Iberoamérica** (pp. 81-82). Buenos Aires: Argentina.
- Galán, J. I. (2012). La RSC en el siglo XXI: Panorama, retos y nuevas tendencias de investigación, en J. I. Galán y A. Sáenz de Miera (comp.): **Reflexiones sobre la Responsabilidad Social Corporativa en el siglo XXI**, Ediciones Universidad de Salamanca: Salamanca.
- González, O. Mendieta E. (2007). Plan Institucional hacia la Sustentabilidad de la Universidad Autónoma Metropolitana. Memorias de la Reunión Nacional para la Presentación de los Planes Ambientales Institucionales, SEMARNAT y ANUIES.
- Gobierno de la Estados Unidos Mexicanos. (2013). Pacto por México.
- Incháustegui, T. (2000). Desarrollo social, en Laura Baca Olamendi, et. al., **Léxico de la política**, FLACSO, CONACYT, FUNDACIÓN HEINRICH BÖLL y FCE, México.
- Informe Brundtland (1987). Informe generado por la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo creada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2011). Posición de América Latina y el Caribe ante los Rankings de la Educación Superior. En IESALC (Comp.). **IV Encuentro de RedES Universitarias y Consejos de Rectores en América Latina y el Caribe**. (pp.1-2). Buenos Aires: Argentina.
- Jáuregui, R. (2012). La RSE en Europa y en España: la empresa en el siglo XXI, en J. I. Galán y A. Sáenz de Miera (comp.): **Reflexiones sobre la Responsabilidad Social Corporativa en el siglo XXI**. Ediciones Universidad de Salamanca: Salamanca.
- Kliksberg, B. (2012). La crisis y la Responsabilidad Social Empresarial, en J. I. Galán y A. Sáenz de Miera (comp.): **Reflexiones sobre la Responsabilidad Social Corporativa en el siglo XXI**. Ediciones Universidad de Salamanca: Salamanca.
- Montoro, C. (2012). Epílogo: La Responsabilidad Social Corporativa, en J. I. Galán y A. Sáenz de Miera (comp.): **Reflexiones sobre la Responsabilidad Social Corporativa en el siglo XXI**. Ediciones Universidad de Salamanca: Salamanca.
- Midgley J., (1995). **Social Development: The Developmental Perspective in Social Welfare**. Londres: Sage.
- Morales, E., Hernández, C. (2012). Modelo de Responsabilidad Social Corporativa. **Métodos cuantitativos y cualitativos aplicados a la gestión de la RSE**. CEDEEM-FACPYA; Nuevo León: México.



- Morales, E., Álvarez, A. (2012). Con-Ciencia y Gestión de la Responsabilidad Social en la Licenciatura en Administración: Fundamentos y Experiencias., En Licha, I. (Comp.), **Enseñanza de la Responsabilidad Social Empresarial: Retos de las Universidades en Iberoamérica**. Buenos Aires: Argentina.
- Naciones Unidas (2013). **Desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe: Seguimiento de la agenda de las Naciones Unidas para el desarrollo post-2015 y Río+20**.
- Paz, P. (2004). Desarrollo-subdesarrollo. **Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas**, 1ª. Edición, Ed. Ariel, Buenos Aires, p. 184.
- Programa de informes nacionales de desarrollo humano y objetivos de desarrollo del milenio (2014). Definición de desarrollo humano. Recuperado de <http://www.desarrollohumano.org.gt/content/%C2%BFque-es-desarrollo-humano>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2012). Objetivos del Milenio. <http://www.undp.org/content/undp/es/home/mdgoverview/>
- Prme (2013). The Principles for Responsible Management Education. Recuperado de <http://www.unprme.org/index.php>.
- United Nations (2007). The Principles for Responsible Management Education. The Global Compact, 1-12.
- United Nations (2012). Blueprint for Corporate Sustainability Leadership. The Global Compact. Recuperado de: http://www.unglobalcompact.org/HowToParticipate/Business_Participation/blueprint_for_corporate_sustainability_leadership.html.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2011 – 2024). Plan de Desarrollo Institucional, México: D. F.
- Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. (2007 – 2012). Plan de Desarrollo Institucional, México: D. F.
- Universidad Autónoma Metropolitana. México. (2007). Plan Institucional hacia la Sustentabilidad, México: D. F.
- Universidad Autónoma Metropolitana. México. (2007). Plan Institucional hacia la Sustentabilidad. (http://www.vinculacion.uam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=369&Itemid=515).
- Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. (1994) **Documento Xochimilco**; p.8
- URB-AL (2012). Documento marco de reflexión sobre el emprendedurismo y la innovación social. **IV Seminario sobre Emprendedurismo e Innovación social. L'Hospitalet de Llobregat**: España.



**Indicadores de responsabilidad social empresarial para el sector forestal:
Una guía para avanzar en materias de desarrollo sostenible**

**Indicators of Corporate Social Responsibility for the forestry sector: A guide to
progress in matters of Sustainable Development**

María Verónica González Navarro¹ - María Paz Avilez Pincheira
Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social
Universidad de Concepción
Chile

¹Investigador principal. Email: mariavgonzalez@udec.cl



Resumen

El Desarrollo Sostenible (DS) es el proceso mediante el cual se satisfacen las necesidades de la generación actual, sin poner en riesgo la satisfacción de las mismas para las generaciones futuras. El sector privado contribuye al DS a través de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE). En Chile, el sector forestal es propulsor del crecimiento económico y principal fuente económica y laboral de la región del Biobío. Dada la relevancia del sector, el siguiente trabajo tuvo como objetivo la construcción de indicadores de RSE en los ámbitos laboral, socios comerciales, proveedores, medioambiente y comunidad local, además de un índice de RSE. Para esto se procedió a la revisión y recopilación de iniciativas internacionales de RSE. De las iniciativas se seleccionaron prácticas de RSE pertinentes al sector y de acuerdo a criterios establecidos. Tras la selección se procedió a la validación de éstas por parte de los grupos de interés del sector. Para las prácticas aceptadas se construyeron indicadores que fueron propuestos a los grupos de interés con el fin de contar con indicadores consensuados por ámbito de RSE. Finalmente, se procedió a la construcción de un índice de RSE para el sector, el cual fue aplicado a una empresa piloto. Se concluye que los indicadores creados permiten realizar una evaluación del estado actual de la RSE del sector y verificar los ámbitos que presentan desafíos para éste, permitiendo orientar a las empresas hacia un comportamiento socialmente responsable que vaya en beneficio del DS local y nacional.

Palabras claves: Sector forestal, indicadores de RSE, Índice.

Abstract

Sustainable Development (SD) is the process by which the needs of the present generation are met without compromising the satisfaction thereof, for future generations. The private sector contributes to the SD through Corporate Social Responsibility (CSR). In Chile, the forestry sector is an engine for economic growth, and also the principal source of economic and employment development in the Biobío region. Given the importance of the sector, the following study aimed to build CSR indicators related to the labor, business partners, suppliers, environment and local community aspects of the industry, in addition to an index of CSR. For this, we proceeded to review and compiled of international CSR initiatives. From the Initiatives, we selected CSR practices relevant to the sector and according to established criteria. After the selection, we proceeded to the validation of these, by the stakeholders of the sector. For accepted practices, indicators were proposed to the stakeholders in order to have indicators agreed by field of CSR. Finally, we proceeded to build a CSR index for the sector, which was applied to a company. It is concluded that indicators created allow an assessment of the current state of CSR in the sector and verify areas that present challenges to it, allowing guiding companies through a socially responsible behavior that will benefit the local and national DS.

Key words: forest sector, CSR indicators, index.



Introducción

La actividad económica mundial ha experimentado grandes avances y cambios a lo largo del tiempo, donde las nuevas tecnologías permiten mejorar los niveles de producción permitiendo alcanzar mayores tasas de crecimiento económico. Si bien este crecimiento es constituyente primordial del desarrollo económico, pues es la base en la generación de recursos, no se ha visto acompañado de un aumento de igual magnitud en relación a la inclusión social y en relación a la sustentabilidad de los recursos naturales. Es aquí donde surge el concepto de Desarrollo Sostenible (DS), que se define como el proceso mediante el cual se satisfacen las necesidades económicas, sociales y medioambientales de la generación actual sin poner en riesgo la satisfacción de las mismas por parte de las generaciones futuras (Comisión Mundial de Medioambiente y Desarrollo, 1987). En este desarrollo, todos los actores de la sociedad tienen un rol que desempeñar y el rol que le cabe al sector privado se puede lograr a través de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE). Esta responsabilidad, entendida como el interés que tienen las empresas en contribuir de forma activa y voluntaria a mejorar su entorno económico, social y medioambiental (Morrós y Vidal, 2005), debe considerar a todos los grupos de interés vinculados directa o indirectamente a la entidad, pues son éstos quienes obtienen los beneficios y reciben los impactos de las acciones u omisiones que el sector privado realice.

Actualmente, el sector forestal constituye un factor clave en el crecimiento económico del país y es pilar fundamental en el desarrollo económico, social y humano de la región del Biobío. Debido a la importancia de este sector, a la cantidad de recursos económicos que genera y al impacto que sus acciones u omisiones podrían ocasionar en la región, se podría esperar que este ejerciera una significativa contribución al desarrollo sostenible.

En base a esto, esta investigación tuvo como objetivo principal construir indicadores de RSE en relación a los trabajadores, socios comerciales y proveedores, medioambiente y relación con la comunidad, consensuados por los grupos de interés del sector forestal a través de la definición de prácticas de RSE relevantes para el sector, desde la participación de grupos de interés, la elaboración y validación de indicadores de RSE en los ámbitos seleccionados, además de la creación de una herramienta de comparación en relación a los niveles de avance en RSE entre las distintas empresas del sector.



Marco Teórico

Responsabilidad Social Empresarial: Un camino para lograr el Desarrollo Sostenible

Morrós y Vidal (2005) plantean que el desarrollo sostenible es un concepto macroeconómico y corresponde al conjunto de los comportamientos socialmente responsables de todos los actores de la sociedad. Por ende la responsabilidad social empresarial es un concepto microeconómico y especifica el rol del sector privado, a través de las empresas, en el logro de la sostenibilidad. Según la Comisión Europea (2001) la RSE surge del DS y corresponde al compromiso por el cual las empresas integran, de forma voluntaria, las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones de negocios y en sus relaciones con las partes interesadas. Desde esta perspectiva, la RSE se transforma en una herramienta mediante la cual las empresas, como actores de la sociedad, aportan a lograr el objetivo común que corresponde al DS, por lo que es indispensable que las organizaciones contemplen prácticas claras en esta materia y busquen contribuir de forma activa y concreta a este desarrollo (Ancos, 2007).

RSE y Relación con los grupos de interés

La Responsabilidad Social que ejerza una organización se basa en la idea de entidad pluralista, la existencia de distintos intereses entre quienes se encuentran dentro y fuera de ella, además de la noción de responsabilidad de ésta para quienes se vean afectados, directa o indirectamente, por la actividad empresarial, pudiendo provocar un impacto en los objetivos de la organización (Raufflet et al, 2012).

Según Schwalb y Malca (2004), los grupos de interés o stakeholders corresponden a los distintos grupos de personas que podrían verse afectados directa o indirectamente por la actividad, acciones o decisiones de la empresa. Es decir, los stakeholders manifiestan tener algún tipo de interés, legal, económico, social, cultural y ambiental en relación a las operaciones y decisiones de las empresas. Estos grupos varían según el tipo de organización y el sector económico o social en el cual ésta opera (Ver Figura 1).

Figura 1: Principales grupos de interés asociados a una empresa



Fuente: Elaboración propia en base a Morros y Vidal (2005); Jamali (2008); Schwalb y Malca (2004).



Grupos de interés y formación de capital social

Woolcock y Narayan (2000) definen capital social como las normas, redes y relaciones sólidas que permiten a las personas actuar en forma colectiva y se desarrollan en base a la confianza. Para asegurar el éxito de una organización y la aceptación social que garantice su viabilidad a largo plazo, Morrós y Vidal (2005) aseguran que el capital social, construido en conjunto con las partes interesadas, es un elemento primordial.

Respecto de esto, los autores plantean la necesidad de conocer a los grupos de interés que rodean a la organización con el fin de identificar las expectativas de cada una de las partes, buscando así la conciliación de estas para asegurar un comportamiento socialmente responsable por parte de la entidad. En este contexto, según Schwalb y Malca (2004), la empresa debe asegurarse que las expectativas e intereses de cada grupo no se vean afectados por las expectativas e intereses de otros grupos y tal como lo plantea Jamali (2008), la organización en cuestión debe velar por que las expectativas de un stakeholder no puedan lograrse sin satisfacer en algún grado las necesidades de otro stakeholder. Es decir, se debe dar la atención al bien común, por sobre la maximización directa de los beneficios propios.

Empresas Socialmente Responsables y prácticas de RSE: Conciliando los intereses de todos

Según Chirinos et al (2013) y Guedez (2011) existen diferencias entre las empresas que realizan acciones o actividades que se relacionan con la RSE, y aquellas empresas catalogadas como empresas socialmente responsables. Las primeras hacen referencia a aquellas organizaciones que ejercen prácticas relacionadas con la RSE como programas de acción social o campañas del cuidado del medioambiente, mientras que las empresas socialmente responsables son aquellas que incorporan en todas sus decisiones, actividades y áreas de trabajo la responsabilidad social, es decir, estas empresas asumen un compromiso con todas sus partes interesadas, comprenden su rol en el logro del desarrollo sostenible en todos sus aspectos y alcanzan un nivel de consciencia que les permite evaluar las consecuencias positivas o negativas de sus prácticas y procesos. Estas empresas socialmente responsables incorporan a sus grupos de interés en la elaboración de su plan de trabajo y entienden la importancia de la participación de éstos.

La Responsabilidad Social se plasma a través de las prácticas responsables que esta realice, las cuales deben estar orientadas a la conciliación de los intereses de todas las partes interesadas, de modo tal, que en conjunto contribuyan al bien común (Fernández, 2005).



Según la Comisión Europea (2001), la Responsabilidad Social Empresarial se puede dividir en dos dimensiones de acuerdo al grupo de interés que se vea beneficiado con estas. La primera de ellas es la dimensión interna y corresponde a todas aquellas prácticas responsables que se relacionen con el ámbito laboral y medioambiental, mientras que la segunda dimensión corresponde a la dimensión externa de la organización. Esta dimensión abarca prácticas de RSE relacionadas con la comunidad local, accionistas, socios comerciales y proveedores, consumidores, autoridades públicas y Organizaciones No Gubernamentales, entre otros.

Prácticas laborales socialmente responsables

Según la Organización Internacional del Trabajo (2003), las prácticas socialmente responsables en el ámbito laboral se relacionan con las acciones de las empresas orientadas a ofrecer un trabajo productivo, en condiciones de libertad, igualdad, seguridad y dignidad humana. Esto implica una remuneración suficiente y condiciones de trabajo adecuadas, que permitan no solamente la supervivencia inmediata del trabajador, sino también la protección de su futuro y el de sus hijos. Morrós y Vidal (2005) señalan que adoptarlas tiene efectos sobre la reducción del desempleo, aumento de la tasa de empleo, lucha contra la exclusión social, aumento de la capacidad productiva del país, mayor cohesión social y reducción de gasto público en la prestación de servicios sociales.

Prácticas ambientales socialmente responsables

Según Fernández (2005), las prácticas de RSE en materia ambiental, buscan promover el desarrollo de procesos y tecnologías respetuosas con el medio ambiente, además del uso racional de los recursos naturales, lo que conlleva al diseño de políticas de empresa respetuosas con el medio ambiente que permitan proporcionar, a precios competitivos, bienes que satisfagan las necesidades de las personas, al mismo tiempo que vayan reduciendo progresivamente los impactos ambientales, así como el consumo de recursos naturales a lo largo del ciclo de vida del producto. Lo anterior implica que las empresas consideren la naturaleza renovable o no renovable de los recursos, el grado de reversibilidad de los procesos de explotación o transformación y la capacidad del medio ambiente para absorber los impactos y sus efectos (Morrós y Vidal, 2005).

Según Schwalb y Malca (2007), las empresas que utilizan estas prácticas responsables no sólo se benefician en un corto plazo en relación al manejo eficiente de los insumos, sino también, en el largo plazo, mediante mejoras en la rentabilidad y reputación de la empresa.



Prácticas responsables en relación con la comunidad

Las prácticas de RSE con respecto a la comunidad se relacionan, por un lado, con la acción social de la empresa, entendida como el conjunto de acciones no lucrativas de ésta, que pretenden mejorar la calidad de vida de la comunidad donde se encuentra inserta y corresponden a los proyectos sociales, formativos, culturales o medioambientales en los que la empresa apoya con recursos económicos, equipamiento o bien, permitiendo a los trabajadores participar de éstos (Morrós y Vidal, 2005). Por otro lado, se relacionan con la búsqueda constante de la disminución de los impactos negativos que genera la actividad empresarial en la comunidad local y la potenciación del desarrollo humano y económico de ésta (Raufflet et al., 2012).

Prácticas responsables en relación con socios comerciales y proveedores

Según Morrós y Vidal (2005), estas prácticas de RSE se relacionan con la conciencia por parte de la empresa de que ésta es socia comercial de otras, que actúan como proveedoras, contratistas y competidoras, por lo que es necesario internalizar la interdependencia entre las entidades. Algunas acciones que las empresas pueden ejercer se relacionan con compromisos de compra constante con proveedores, precio seguro anexo a las fluctuaciones de mercado, control de derechos humanos y condiciones de trabajo en empresas subcontratadas, entre otras.

¿Cómo se mide la RSE?

Según Strandberg (2010), la responsabilidad social de una organización se puede medir a través de indicadores de RSE consensuados y validados por las partes interesadas. Así la UNCTAD (2008), propone criterios para la construcción de estos indicadores que aseguren que la empresa y los grupos de interés vinculados a ésta, tengan acceso a información sobre la gestión y calidad de las acciones emprendidas por la entidad en materias de RSE y así orientar el proceso de toma de decisiones de todas las parte. Los criterios que se proponen son:

- Pertinencia del indicador para la medición de la práctica de RSE.
- Fiabilidad del indicador para ofrecer las mismas posibles respuestas cuando se aplica más de una vez.
- Posibilidad de verificación de la información contenida en el indicador.
- Comprensión de los resultados obtenidos por parte de los grupos de interés.
- Comparabilidad de la información contenida dentro del indicador que facilite un resultado homogéneo que permita la creación de rankings entre empresas de un sector económico o la evaluación del desempeño de una entidad entre periodos.



Desarrollo de la RSE en el sector privado: Una aplicación al sector forestal chileno.

En Chile, de acuerdo a la Corporación Nacional Forestal (CONAF) en su libro corporativo 'Conaf, por un Chile Forestal Sustentable' (2013), la superficie continental alcanza 75,6 millones de hectáreas, donde un 55% corresponde a terrenos forestales, considerando bosques y humedales, praderas naturales y matorrales. De ésta, la superficie cubierta por bosque nativo representa el 81,4% de los recursos forestales y las plantaciones forestales, principalmente *Pinus Radiata* y *Eucalyptus Globulu*, cubren el 18,6% restante. De estas plantaciones, la Región del Biobío concentra el 36,3% de ellas, convirtiéndose en la región más importante en la actividad forestal a nivel país. De acuerdo a las estadísticas presentadas por el Instituto Forestal (2013), las actividades silvicultoras y los procesos productivos del sector corresponden al 2,5% del Producto Interno Bruto y participan en un 6,9% de las exportaciones nacionales. En materias laborales, el sector comprende una fuente considerable de empleo, entregando 120.974 puestos de trabajo a nivel nacional (CORMA, 2012), de los cuales 53.153 corresponden a la Región del Biobío (INFOR, 2013).

Si bien los beneficios económicos asociados a la actividad son innegables, éstos acarrearán una serie de impactos no deseados en la sociedad y el ambiente. En el plano medioambiental, la actividad provoca la contaminación de las fuentes de agua, alteraciones en el balance hídrico y pérdidas del recurso, producto del reemplazo de arbustos o pastizales por plantaciones forestales (Huber, 2010; Frené, 2011).

Por otro lado, los sistemas de cosecha mal utilizados y la alta demanda de nutrientes del suelo ocasiona la erosión de éste (Donoso, 2005). Además, las plantaciones forestales producen el reemplazo del bosque nativo amenazando la supervivencia de especies endémicas (Aylwin, 2013). En el plano laboral, existen informalidades y debilidad en el diálogo social, ya que sólo entre el 25 y 30% de los trabajadores tiene contrato indefinido (Frené y Núñez, 2001, citado por Aylwin, 2013) y en Chile, de un total de aproximadamente 136 sindicatos, solamente el 10% cuenta con la afiliación sindical (Ackerknecht 2003 citado por FAO, 2013). Además, de acuerdo a la FAO (2013), es necesario incluir más a la mujer en la fuerza laboral del sector, potenciar la igualdad de salarios, además de las promociones y ascensos. En relación a la subcontratación de servicios, existen diferencias notorias en las condiciones de trabajo del personal subcontratado versus el contratado, además de la inestabilidad laboral debido a los contratos de trabajo de corta duración (McQueen 2001, citado por FAO 2013).



Por último, en relación a la comunidad local, existen conflictos de intereses permanentes, entre pueblos indígenas y las empresas forestales en relación a la propiedad de los terrenos forestales (Aylwin, 1995) e impacto en el turismo y otras actividades relacionadas debido a la técnica de tala rasa y la percepción negativa del paisaje que esta provoca en las localidades y ciudades cuya economía se relaciona con servicios turísticos (AIFBN, 2010)

El sector forestal es un importante propulsor de la economía nacional, por lo que es necesario conocer la percepción de los grupos de interés respecto de los distintos ámbitos de RSE para así identificar las áreas relevantes para estos, facilitar la conciliación de intereses entre estos grupos de interés y la empresa y, así, avanzar en el comportamiento socialmente responsable de las empresas y el logro del desarrollo sostenible.

Metodología

En base a lo expuesto anteriormente, esta investigación tuvo los siguientes supuestos:

a) La definición de prácticas e indicadores de RSE relevantes a medir desde el aspecto teórico difiere de la definición de prácticas e indicadores relevantes para las partes interesadas. Así, los grupos de interés atribuirían distinta relevancia a las prácticas e indicadores contenidos en un ámbito.

b) Es posible consensuar prácticas e indicadores de RSE entre los distintos grupos de interés.

c) Se espera que exista información disponible para medir las prácticas de RSE.

Con el fin de comprobar los supuestos descritos, esta investigación tuvo como objetivo construir indicadores de RSE en relación a los trabajadores, socios comerciales y proveedores, medioambiente y en relación con la comunidad, consensuados por los grupos de interés del sector forestal, a través de la definición y validación de prácticas de RSE relevantes para el sector y la creación de una herramienta de comparación para los niveles de avance en materias de RSE entre las distintas empresas del sector.

El procedimiento llevado a cabo se realizó en cinco pasos:

1. Identificación de prácticas de RS

Se procedió a revisar iniciativas internacionales de RS transversales a todo tipo de organización como: BSI (2007); ETHOS (2006); GRI (2006); ISO26000 (2010); ISO14000 (1996); ISO22000 (2005); ISO50001 (2011); SAI (1997). Además de iniciativas voluntarias relacionadas con el sector forestal como FSC (2009).

2. Clasificación y selección de prácticas de RSE

Tras el proceso de revisión e identificación, las prácticas se clasificaron en cuatro ámbitos de acuerdo a lo propuesto por la Comisión Europea (2001). Luego, se preseleccionaron aquellas que no estuvieran contempladas en el marco legislativo chileno, con el fin de resguardar el carácter voluntario de la RSE.



De las prácticas voluntarias, se seleccionaron aquellas que cumplieran con uno o más de los siguientes criterios: posibilidad de cuantificación, certificación y/o medición en ausencia de un estudio interdisciplinario.

3. Definición de prácticas relevantes para el sector.

A partir de las prácticas seleccionadas, se elaboró un cuestionario que fue presentado a distintos representantes de los grupos de interés del sector forestal en la región del Biobío. La muestra fue de carácter intencionada y estuvo formada por 15 trabajadores del sector, entre ellos operarios, jefe de proyectos, administrativos, proveedores, contratistas, trabajadores de planta e integrantes de la comunidad local. De las respuestas entregadas, se eligieron aquellas prácticas que obtuvieron sobre un 80% de aprobación por parte de los encuestados.

4. Construcción de indicadores

Con las prácticas validadas, se procedió a definir y construir uno o más indicadores para cada una de ellas, contemplando los criterios propuestos por UNCTAD (2008) respecto a la pertinencia, importancia, comparabilidad, comprensibilidad y posibilidad de verificación.

La construcción de los indicadores se realizó según la metodología propuesta por Salgado, H y González, MV (2014). En su trabajo, los autores plantean la construcción de indicadores de RSE que denoten la presencia o ausencia de una práctica, según

$$\beta_x \begin{cases} = 1: \text{Existencia de práctica socialmente responsable.} \\ = 0: \text{Ausencia de práctica socialmente responsable.} \end{cases}$$

Dónde:

β_x : Indicador N°X para el ámbito β de la responsabilidad social empresarial.

Los indicadores creados fueron evaluados por 6 jueces representantes de las partes interesadas: 2 jueces con conocimiento en RSE y 4 con más de 15 años de antigüedad de trabajo en el sector. La evaluación se realizó de acuerdo a los criterios de pertinencia, relevancia y comprensibilidad de una escala de 1 a 5. De acuerdo a la evaluación realizada por los jueces, se seleccionaron aquellos indicadores que tuvieron una aprobación igual o superior al 80% en los criterios de relevancia y pertinencia y superior al 75 % en claridad.

5. Elaboración de una herramienta de comparación en relación a los niveles de avance en RSE entre las distintas empresas del sector en base a lo expuesto por Salgado, H y González, MV (2014) y aplicación de la herramienta a una empresa piloto.



Resultados

Tras la aplicación del instrumento de validación de prácticas de RSE a la muestra, se obtuvo la aprobación de 36 de las 39 prácticas propuestas (Ver Tabla 1.1)

Tabla 1.1: Resultado de aplicación de instrumento de validación de prácticas de RSE.

		Práctica de RSE	Frecuencia de aprobación	Frecuencia Relativa
Dimensión Interna	Ambito Laboral	Salario ético	15	100%
		Igualdad de género	12	80%
		Potenciación de la paridad en los órganos directivos	12	80%
		Equilibrio entre trabajo y ocio	14	93,3%
		Programas específicos pensados en los trabajadores y su condición de padres y madres	14	93,3%
		Gestión participativa	8	53,3%
		Sindicalización	8	53,3%
		Reuniones periódicas entre el dirigentes sindicales y de la empresa	14	93,3%
		Capacitación continua de los trabajadores	14	93,3%
		Certificación OHSAS 18001	15	100%
		Certificación SA 8000	12	80%
		Relación con los grupos de interés	15	100%
	Ambito medioambiental	Protección del recurso natural	14	93,3%
		Certificación norma ISO 14001	15	100%
		Optimización de entradas y salidas de suministros	15	100%
		Manejo eficiente de las fuentes primarias de energía	12	80%
		Certificación norma ISO 50001	12	80%
		Compromiso con la calidad ambiental	15	100%
		Educación ambiental	14	93,3%
		Certificación CERTFOR	14	93,3%
		Manejo sustentable de recursos hídricos	15	100%
		Utilización de fuentes de energía renovables no convencionales	14	93,3%
		Acuerdo de Producción Limpia (APL)	15	100%
		Conservación y protección de los suelos	14	93,3%
Tasa de reforestación	15	100%		



Tabla 1.1 (continuación): Resultado de aplicación de instrumento de validación de prácticas de RSE.

Dimensión Externa	Ámbito relación con socios comerciales y proveedores	Relaciones responsables con trabajadores subcontratados	14	93,3%
		Apoyo a PYMES forestales	15	100%
		Generación de redes de contacto y apoyo entre emprendedores locales y organismos internos de las empresas forestales	14	93,3%
		Demanda estable y precio seguro	15	100%
		Contratación segura	11	73,3%
		Pagos oportunos a proveedores	14	93,3%
		Programas de buenas prácticas para proveedores forestales	14	93,3%
	Ámbito relación con la comunidad local	Acción social de la empresa	15	100%
		Fomento de la participación de la empresa en los programas de acción social	15	100%
		Fomento de la contratación local	14	93,3%
		Apoyo al emprendimiento local	15	100%
		Prevención de daños potenciales a la comunidad	12	80%
		Fomento al desarrollo humano	14	93,3%
		Respeto a las comunidades indígenas locales	14	93,3%

Fuente: Elaboración propia

Para cada una de las prácticas seleccionadas se propuso uno o más indicadores (Ver Tabla 1.2). Para el ámbito laboral, se propusieron 12 indicadores, de los cuales, tras la consideración de los criterios establecidos, fueron seleccionados 9 de ellos, excluyendo los relativos a la igualdad de género en la empresa, el equilibrio entre trabajo y ocio y la existencia de programas de desarrollo profesional para el público interno de la organización. Para el ámbito medioambiental se propusieron 15 indicadores, de los cuales las partes interesadas seleccionaron 14, siendo excluido la certificación de la norma ISO 50001. En relación a los socios comerciales y proveedores, se propusieron 9 indicadores de RSE, quedando seleccionados 6 de ellos, descartando los relacionados con programas de acceso igualitario para trabajadores contratados y subcontratados, existencia de programas de apadrinamiento a PYMES, además de programas de cooperación entre PYMES y la empresa. En relación a la comunidad local, se construyeron 14 indicadores, siendo 11 de ellos aprobados. Para este ámbito fue descartado el fomento a la contratación local, programas de apoyo al emprendimiento local y el diagnóstico de las situaciones que generan conflicto de intereses entre el sector forestal y la comunidad indígena.



Tabla 1.2: Ejemplos de indicadores creados por ámbito de RSE

Ámbito	Práctica de RSE	Indicadores de RSE
Laboral	Potenciación de la paridad en los órganos directivos	$L_{10,i} \begin{cases} 1 \text{ si } \frac{n^{\circ} \text{ de mujeres en gerencia}}{\text{Total integrantes de gerencia}} \geq 0,1 \\ 0 \text{ si } \frac{n^{\circ} \text{ de mujeres en gerencia}}{\text{Total integrantes de gerencia}} < 0,1 \end{cases}$ <p>En comparación a: Tasa femenina de participación en directorios a nivel nacional (7%) Tasa femenina de participación en gerencia (10%)</p>
Medioambiente	Compromiso con la calidad ambiental	$M_{10,i} \begin{cases} 1 \text{ si existen políticas proactivas en materiales de calidad ambiental, gestionadas por un comité encargado exclusivamente del manejo responsable del ambiente} \\ 0 \text{ si no existen políticas} \end{cases}$
Socios Comerciales y	Apoyo a PYME forestales	$S_{4,i} \begin{cases} 1 \text{ si existen cursos de capacitación para PYMES en materias silvícolas y de procesos y productos} \\ 0 \text{ si no existen cursos de capacitación para PYMES en materias silvícolas y de procesos y productos} \end{cases}$
Relación con la comunidad local	Prevención de daños potenciales a la comunidad	$C_{6,i} \begin{cases} 1 \text{ si existe un plan de diseño contextual de caminos, con consideración de externalidades negativas a la comunidad además de la optimización de las vías de acceso} \\ 0 \text{ si no existe un plan} \end{cases}$

Fuente: Elaboración propia



Presentación de índice para el sector

La sumatoria total de los indicadores construidos para las prácticas mencionadas es normalizada por el máximo puntaje alcanzable, 40, para así obtener el índice en forma porcentual. En este caso, mientras más cercano a 1 sea el valor obtenido para la empresa forestal, mayor será su compromiso con la RSE.

$$IRSEF_i = [IRSEF_i^L + IRSEF_i^S + IRSEF_i^M + IRSEF_i^C] / 40$$

Dónde

$IRSEF_i$ = Valor del Índice de RSE en la empresa forestal i .

$$IRSEF_i^L = \sum_{h=1}^9 L_{hi}$$

L_{hi} = Valor del indicador h en materia laboral para la empresa i .

$$IRSEF_i^S = \sum_{j=1}^6 S_{ji}$$

S_{ji} = Valor del indicador j en relación con socios comerciales y proveedores para la empresa i .

$$IRSEF_i^M = \sum_{k=1}^{14} M_{ki}$$

M_{ki} = Valor del indicador k en materia medioambiental para la empresa i .

$$IRSEF_i^C = \sum_{q=1}^{11} C_{qi}$$

C_{qi} = Valor del indicador q en materia relación con la comunidad para la empresa i .

El valor que se obtiene al aplicar este índice puede ser interpretado por una escala porcentual y que determina niveles mínimos, leves, intermedios y altos de RSE (tabla 1.3). Lo anterior permite, además de evaluar el nivel global de RSE de una empresa, determinar el grado de avance por ámbito.

Tabla 1.3: Interpretación del valor obtenido

Valor índice	Nivel de RSE
$IRSEF_i < 0,25$	Mínimo
$0,25 \leq IRSEF_i < 0,50$	Leve
$0,50 \leq IRSEF_i < 0,75$	Intermedio
$IRSEF_i \geq 0,75$	Alto

Fuente: Elaboración propia

Aplicación del índice a empresa piloto y grado de avance por ámbito.

El índice construido fue aplicado a una empresa piloto ubicada en la región del Biobío, la cual tuvo como resultado un 75% de avance en materias de RSE, lo que según la escala propuesta, determina un nivel avanzado de RSE. Así mismo, el grado de avance por ámbito y el cálculo de los subíndices arrojaron que la empresa presenta un 55.5% de avance en el ámbito laboral; un 83.3% en relación a socios comerciales y proveedores; un 100% en materiales medioambientales y un 54,5% en relación a la comunidad local (Ver tabla 1.4).



Tabla 1.4: Resultados de aplicación índice de RSE a Empresa Piloto.

Ámbito	Grado de Avance	Interpretación
$IRSEF_1^L$	$\sum_{h=1}^9 L_{hi}/9 = 0,555$	La empresa presenta un 55.5% de avance en el ámbito laboral
$IRSEF_1^S$	$\sum_{j=1}^6 S_{ji}/6 = 0,833$	La empresa presenta un 83.3% de avance en el ámbito socios comerciales y proveedores
$IRSEF_1^M$	$\sum_{k=1}^{14} M_{ki}/14 = 1$	La empresa presenta un 100% de avance en el ámbito medioambiental
$IRSEF_1^C$	$\sum_{q=1}^{11} C_{qi}/11 = 0,545$	La empresa presenta un 54.5% de avance en el ámbito comunidad local
$IRSEF_1 = 0,75 = 75\%$ Nivel Alto de RSE		

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La investigación realizada permitió comprobar que es posible crear indicadores de RSE validados por las partes interesadas y contar con sets de indicadores consensuados para los distintos ámbitos de la RSE. Así también, al otorgar a los grupos de interés un rol fundamental en la decisión de las prácticas e indicadores a medir dentro del sector, queda en manifiesto las preferencias de los individuos en cuanto a estos, dejando evidencia empírica que la fundamentación teórica de las prácticas e indicadores propuestos a medir dentro de una organización, difiere de lo que los grupos de interés desean que sea medido.

Producto de lo anterior, existen diferencias en cuanto al número de prácticas escogidas por las partes interesadas versus el total de prácticas propuestas. Al momento de evaluar los indicadores propuestos, los stakeholders que participaron del estudio, decidieron mantener el 93% de los indicadores propuestos para el ámbito ambiental; 79% de los indicadores para la comunidad local, 75% para los indicadores relativos al ámbito laboral y el 67% de los indicadores relacionados con los socios comerciales y proveedores. Así, el índice creado, resulta de la agregación de los indicadores consensuados por los grupos de interés. Por último, la aplicación del índice de RSE a una empresa piloto permite comprobar que existe información disponible para medir las prácticas de RSE contenidas en ellos.

Si bien resulta concluyente el resultado obtenido en relación al rol de los grupos de interés en la determinación de los indicadores y prácticas a medir, es necesario realizar futuras investigaciones que involucren un mayor número de actores vinculados al sector y que permitan la aplicación del índice creado a más organizaciones con el fin de poder elaborar un ranking de RSE en las empresas del sector forestal además de servir de medida de evolución par una misma empresa en los distintos ámbitos evaluados. Con esto, es posible aumentar la información disponible y colaborar en el proceso de toma de decisiones de las partes interesadas, entre ellas, el gobierno, a través de la orientación en la elaboración de políticas públicas.



Discusión

La creación de indicadores de RSE validados y consensuados por los distintos grupos de interés de un sector económico, le otorga a las empresas una licencia para operar distinta a aquellas que se guían por prácticas de RSE propuestas solo por la alta dirección. Cada parte interesada tiene expectativas e intereses distintos, por lo que es necesario que las empresas orienten las prácticas de responsabilidad social hacia la conciliación de estos con sus propios intereses. Lo anterior no solo pudiera mejorar el clima interno en la organización, sino que también le otorga la posibilidad de mejorar las relaciones con el público externo, propiciando la viabilidad de la entidad.

Así también, el conocimiento por parte de las empresas respecto a lo que espera cada parte interesada de ella, podría permitir una asignación más eficiente de los recursos destinados a la responsabilidad social de ésta misma evitando caer en prácticas filantrópicas que no siempre respaldan lo que la comunidad interna y externa esperan de la empresa.

Por otro lado, el trabajo con los grupos de interés de forma directa permite conocer cuál de los ámbitos de RSE debe ser prioridad para la organización de acuerdo al sector económico en el cual actúa.

Por ejemplo, para la investigación realizada, el 100 % de las prácticas y el 93% de los indicadores propuestos para medir el ámbito medioambiental, fueron aprobados por los stakeholders donde una de las posibles explicaciones puede ser que al ser un sector basado en la explotación de los recursos naturales, los grupos de interés tienen mayor contacto con el medioambiente y están más conscientes del impacto o posibles impactos que la actividad productiva pudiese tener, situación que no se presenta, por ejemplo, en empresas del área de servicio donde el foco podría estar en el ámbito laboral.

Además de lo mencionado, los indicadores de RSE podrían constituirse como **una herramienta para orientar el comportamiento de las empresas hacia el bien común.**

Las empresas suelen calcular sus ingresos esperados en base al costo privado en el que incurren y no al costo social derivado de la actividad productiva, entendiendo que el costo social incluye las externalidades de todo tipo, propias de la actividad. En este contexto, los gobiernos intentan que las empresas internalicen el costo social a través de instrumentos de política económica. Sin embargo, esto no resuelve el problema ni incentiva a la empresa a hacer mejor o realizar mejores prácticas.



Una de las explicaciones a este comportamiento es que para las empresas no existe beneficio tangible, por lo que si no existe una base moral y valórica sólida en quienes dirigen, al no presentarse beneficios monetarios directos, las empresas, posiblemente buscarán evadir los comportamientos impuestos y/o evitar sanciones. Es aquí donde herramientas como los indicadores o índices de RSE constituyen una guía de comportamiento que impulsa a que las empresas asuman el costo social de sus acciones a través de un comportamiento socialmente responsable, que se ve acompañado de un beneficio mutuo, entre la sociedad y la entidad. La sociedad se beneficia con la mitigación o reducción efectiva de impactos sociales, económicos y medioambientales y la empresa, aumenta su reputación, licencia para operar, además de la preferencia del consumidor, lo que se transforma en mejores ingresos y beneficia su perdurabilidad en el tiempo.

Referencias Bibliográficas

AIFBN Agrupación de Ingenieros Forestales por el Bosque Nativo (2011). Hacia un nuevo modelo forestal: Propuestas para el desarrollo sustentable del bosque nativo y el sector forestal en Chile. Recuperado se http://www.nuevomodeloforestal.cl/Hacia_un_Nuevo_Modelo_Forestal_AIFBN.pdf

Ancos, H. (2007). Políticas públicas en Responsabilidad Social Empresarial. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. **Serie Sociología y Economía**, pp. 51-79, España.

- Aylwin J., Yáñez N., Sánchez R., 2013. Pueblo Mapuche y Recursos Forestales en Chile: devastación y conservación de un contexto de globalización económica. Recuperado de http://www.observatorio.cl/sites/default/files/biblioteca/pueblo_mapuche_y_recursos_forestales_en_chile_devastacion_y_conservacion_en_un_contexto_de_globalizacion_economica.pdf
- Chirinos, M., Fernández, L., Sánchez, G. (2013). Responsabilidad Empresarial o Empresas Socialmente Responsables. **Revista Razón y Palabra**. (81), México.
- Comisión mundial del medio ambiente y desarrollo (1987). **Our Common Future**. New York. Oxford University Press.
- Comisión Europea (2001). Corporate Social Responsibility Green Paper, Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2001/com2001_0366en01.pdf
- CONAF (2013). Conaf, por un Chile Sustentable. Recuperado de http://www.conaf.cl/wp-content/files_mf/1382992046CONAFporunChileForestalSustentable.pdf.
- CORMA (2012). Empleo. Recuperado de <http://www.corma.cl/perfil-del-sector/aportes-a-la-economia/empleo>
- Donoso P., Otero L., (2005). Hacia una definición de país forestal: ¿Dónde se sitúa Chile? **Revista Bosque** 26(3), pp 5-18.



- FAO (2013). La promoción del empleo decente en el sector forestal para mejorar la nutrición y la seguridad alimentaria. En documento de antecedentes para la Conferencia Internacional sobre los Bosques para la Seguridad Alimentaria y Nutricional. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/018/mg489s/mg489s.pdf>
- Fernández, R. (2005). **Administración de la Responsabilidad Social Corporativa**. Thomson, España.
- FSC: Forest Stewardship Council Chile (2009): FSC standard for group entities in forest management groups. Recuperado de: <https://ic.fsc.org/preview.fsc-std-30-005-v1-0-en-fsc-standard-for-group-entities-in-forest-management-groups-a-3392.pdf>
- Guédez, V. (2011). **Responsabilidad Social Empresarial: Visiones Complementarias, hacia un modelaje social**. 2, Venamcham, Caracas.
- Instituto Forestal INFOR (2013). El Sector Forestal Chileno. Recuperado de http://wef.infor.cl/publicaciones/sector_forestal/2013/SectorForestal_2013.html#/0
- Jamali, D., Safieddine, A., & Rabbath, M. (2008). Corporate governance and corporate social responsibility synergies and interrelationships. **Corporate Governance: An International Review**, 16(5), 443-459
- Morrós, J y Vidal, I. (2005). **Responsabilidad Social Corporativa**. Madrid.FC
- Organización Internacional del Trabajo, OIT (2003). Nota informativa sobre la responsabilidad social de la empresa y normas internacionales del trabajo. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/gb/docs/gb288/pdf/sdg-3.pdf>
- Raufflet, E., Lozano, J., Barrera, E. y García de la Torre, C. (2012). **Responsabilidad Social Empresarial**. 1, Pearson Education, México.
- Salgado Cabrera, H., & González Navarro, M. V. (2014). Un Índice de Responsabilidad Social Empresarial para la Industria Salmonicultora en Chile. **Revista Interamericana de Ambiente y Turismo-RIAT**, 9(2), 52-68.
- Schwalb, M. y Malca, O. (2007). **Responsabilidad Social: Fundamentos para la competitividad empresarial y el desarrollo sostenible**. 1, Universidad del Pacífico, Lima.
- Strandberg, L. (2010). La medición y la comunicación de la RSE: Indicadores y Normas. Recuperado de http://www.iese.edu/es/multimedia/Cuaderno%20No%209_tcm5-57352.pdf
- UNCTAD (2008). **Orientación sobre los indicadores de la Responsabilidad de las empresas en los informes anuales**. Naciones Unidas. New York - Ginebra
- Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research, and policy. **The world bank research observer**, 15(2), 225-249.



Programa de formación en responsabilidad social empresarial

Formation program on corporate social responsibility

Luis Carlos Villegas Rodríguez - Juan Guillermo Correa Jaramillo
Universidad de Medellín
Colombia

Resumen

Desde 2012 las universidades Politécnica de Valencia (España) y de Medellín, ambas de la RED UNIRSE, adoptaron una alianza estratégica para ofrecer un programa de formación académica con las siguientes características: Presencial – aprovecha la moderna plataforma tecnológica de la UPV, brinda una titulación Mixta – Máster universitario por la UPV y Especialización por la UdeM, cada universidad dicta 12 créditos para un total de 24 y se imparte en una jornada mixta. Esta investigación se realizó para ver la pertinencia del programa de Especialización en RSE, entre egresados y directivos de aproximadamente 180 unidades productivas colombianas, distribuidas entre grandes, pequeñas y medianas empresas. También se consideraron los egresados de la primera cohorte, la cual estaba integrada por 17 personas, 13 de las cuales ya obtuvieron su título. La hipótesis o supuesto central de esta investigación se centró en la necesidad de brindar una formación pertinente, con una visión integral de las organizaciones, las cuales estaban requiriendo un capital humano que pudiera diseñar e implementar programas de RSE ajustados a las necesidades de las regiones del país y de los grupos de interés involucrados. Las fortalezas de la UPV derivan de su experiencia académica, investigación en el tema y en la calificación de sus profesores. La UPV les brinda a los estudiantes un panorama internacional de excelente calidad. La fortaleza de la UdeM es su conocimiento de la problemática social y empresarial de Colombia. Gran parte de los estudiantes están vinculados a regiones, sectores y problemáticas empresariales de gran complejidad.

Palabras clave: Formación en RSE, capital humano, pertinencia, problemas sociales y empresariales, alianza interinstitucional.

Abstract

Since 2012 the Polytechnic Universities of Valencia (Spain) and Medellín, both of JOIN RED, adopted a strategic alliance to provide academic training program with the following features: Classroom - takes advantage of modern technology platform UPV provides a degree mixed - Master's degree from the UPV and Specialization for UdeM, each university gives 12 credits for a total of 24 and is taught in a mixed day. This research was conducted to see the relevance of the program Specialization in CSR among graduates and managers of about 180 Colombian production units distributed between large and small and medium enterprises. Graduates of the first cohort, which consisted of 17 people, 13 of whom have already got their title were also considered. The hypothesis or central assumption of this research focused on the need to provide relevant training, with a comprehensive view of organizations, which were requiring human capital that could design and implement CSR programs tailored to the needs of the regions of country and the stakeholders involved. The strengths of the UPV derived from his academic experience, research in the field and in the qualification of teachers. The UPV gives students an international panorama of excellent quality. The strength of the UdeM is your knowledge of social and business issues Colombia. Many of the students are linked to regions, sectors and business problems of great complexity.

Keywords: Training in CSR, human capital, relevance, social and business issues, institutional alliance.

Introducción

Los objetivos de la investigación de la cual se deriva este texto son:

- Examinar el rol de la empresa en la sociedad actual y las estrategias de RSE en el mundo globalizado.
- Preparar y aplicar estrategias de RSE que aporten mejoras en la competitividad de la empresa.
- Proponer mejores prácticas de RSE aplicables a las empresas en Colombia que permitan crear valor compartido.
- Identificar y evaluar los factores particulares del entorno colombiano y latinoamericano para la aplicación de estrategias y prácticas de RSE.
- Examinar los fundamentos éticos de la RSE y su aplicación a la vida profesional y a la toma de decisiones empresariales.

En Colombia, desde finales de los años noventa, operan más de veinte Programas Regionales de Desarrollo y Paz que han sido conformados por alianzas entre empresas, iglesias, Estado a nivel local y regional, Cámaras de Comercio, gremios y organizaciones de la comunidad, las cuales promueven el desarrollo en medio del conflicto y los Laboratorios de Paz. Organizaciones empresariales como el Centro Colombiano de Responsabilidad Empresarial –CCRE-, el Centro de Pensamiento social y otras sin ánimo de lucro han avanzado en promover la investigación para construir sistemas de gestión en RSE y ética de las organizaciones. Este texto contribuye a identificar las competencias que la Universidad debe contribuir a formar en un programa de RSE en la expectativa de un posconflicto en Colombia, como el que se espera que llegue en el inmediato futuro.

FUNDAMENTACIÓN DEL TRABAJO

Marco Teórico

La Responsabilidad Social Empresarial - RSE es una denominación en la que convergen la administración y el desarrollo sostenible en sus tres enfoques: económico, social y ambiental. De un lado, la Administración incluye un componente académico de comprensión de las organizaciones, su gestión y contexto, al ser estas su objeto de estudio. A su vez el desarrollo sostenible se define como: "...cubre las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de generaciones futuras de satisfacer sus necesidades" (Informe Brundtland de la ONU "Our Common Future"). Luego el desarrollo sostenible es el equilibrio entre los ámbitos económico, social y ambiental.

Desarrollo sostenible es un término acuñado en 1713 por Hans Carl Von Carlowitz, jefe de la guardia forestal del Electorado de Sajonia, Alemania. Difundió el conocido "ejemplo del bosque" para explicar el concepto de sostenibilidad. "Si talamos un poco de madera de un bosque, él solo se regenera y sigue produciendo más madera todos los años, pero si cortamos todos los árboles del bosque, éste desaparece y nunca más volverá a producir madera". Esta definición fue recuperada en 1987 por Gro Harlem Brundtland, primera ministra de Noruega, para el informe socio - económico de la ONU: "Nuestro Futuro Común" (Our Common Future). Este informe se redactó como respuesta a las crisis energéticas del petróleo de la década de 1970.

El desarrollo tecnológico alcanzado por la humanidad en los últimos 50 años ha transformado de manera radical el mundo, y al mismo tiempo la forma en cómo el hombre se relaciona con su entorno.

La sociedad colombiana no se ha quedado atrás de este proceso y hemos experimentado transformaciones de toda índole como, por ejemplo, el proceso de apertura económica realizado en la década de los años 90 del siglo pasado que indiscutiblemente transformó las dinámicas políticas, culturales, sociales y económicas de Colombia con el mundo. Este proceso permitió que el país cambiara su enfoque de producción a un modelo más competitivo centrado principalmente en los sectores industriales y de servicios. Este proceso de desarrollo humano ha generado una mayor calidad de vida para la mayoría de pobladores en el planeta; sin embargo, se han configurado algunos aspectos negativos como la disminución de las tasas de mortalidad, la cual ligada a la súper explosión demográfica, ha configurado que para la actualidad seamos más de 7.000 millones de habitantes en el planeta, triplicando la cifra de apenas hace 100 años. Las estadísticas de carácter mundial prevén que en pocos años estaremos llegando a los 10.000 millones de habitantes. Esta situación plantea un severo desafío en la provisión de bienes y servicios y al modo de vida que actualmente se conoce en el planeta tierra.

Si tenemos en cuenta que las organizaciones necesitan ser gestionadas, garantizando la supervivencia y desarrollo de éstas, pero al mismo tiempo buscando la forma de hacerlas más competitivas y dinámicas a las necesidades y requerimientos del mundo moderno, es necesario pensar en la posibilidad de generar un mayor sentido social, incorporando la RSE en Colombia en los planes de desarrollo empresarial y en las políticas gubernamentales.

El manejo de los impactos de la empresa es una condición necesaria, fundamental, de RSE pero insuficiente como práctica de ciudadanía empresarial en Colombia. En palabras de Joseph Lozano "El debate sobre la RSE es siempre sobre la sociedad que queremos construir y sobre como contribuyen las empresas a esa construcción". La Universidad debe estar en el centro de ese debate. A nivel global se impulsan iniciativas de RSE que impulsan y promueven prácticas de Desarrollo humano sostenible, de gran importancia para la definición de estrategias empresariales: Pacto Global, Objetivos del Milenio, GRI, ISO 26000. La búsqueda del Desarrollo humano sostenible es un imperativo para la humanidad, lo es también para las empresas.

Con lo anterior, y teniendo en cuenta los desafíos de provisión de bienes y servicios que se desprenden de los problemas anteriormente mencionados, la Universidad de Medellín, consciente de la necesidad de una nueva visión para el mantenimiento y uso de los recursos naturales y los productos y subproductos que se pueden aprovechar para el progreso de la humanidad, ha considerado pertinente ofrecer el programa denominado "**Especialización en RSE**" que está orientado a generar esa conciencia de sostenibilidad ambiental pero al mismo tiempo estableciendo procesos de valor agregado para mejorar la utilización de dichos recursos, logrando así la construcción de alternativas de desarrollo para el país, nuevas formas de empleo, de aplicación del conocimiento a diferentes actividades económicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, y atendiendo a las necesidades del plan de desarrollo del gobierno actual en Colombia, donde se configura la minería y el sector agrícola y ganadero como dos ejes importantes del mismo, se garantiza un impacto significativo en los procesos académicos y en su entorno social, centrados en el desarrollo de actividades socialmente responsables con un enfoque estratégico, con la visión de que la educación superior tribute al desarrollo humano sostenible por medio de un proceso de formación profesional pertinente.

La inversión extranjera en Colombia viene creciendo de manera significativa no sólo por ser una de las prioridades del gobierno nacional sino por las dinámicas del capital internacional que busca rendimientos económicos atractivos, pero desde el aspecto legal y ambiental, esto se puede lograr en un marco de políticas claras sobre Responsabilidad Social. El alto crecimiento de la inversión nacional y extranjera en diferentes sectores, amplía el portafolio de proyectos productivos y genera un aumento en la demanda de profesionales con una formación de posgrado, específica en RSE.

La denominación de la Especialización en RSE como término convergente y complejo es interdisciplinar, ya que comprende y trasciende un área específica del conocimiento. La RSE tiene aplicación en el derecho (marco legal), en las ciencias económicas y administrativas, en cuanto a la gestión; en la comunicación, en lo que se relaciona con la divulgación y en las ingenierías, en relación con términos como producción limpia, conservación ambiental, inversión financiera.

El propósito del Programa es entregar a la sociedad hombres y mujeres con suficiente solvencia ética, humana, técnica y profesional, y con capacidades innovadoras, en investigación y gestión de procesos organizacionales, comprometidos con el desarrollo sostenible, para aportar así a los intereses de las empresas, comunidades, organismos regulatorios y del Estado mismo.

Son objeto de estudio de la Especialización en RSE las organizaciones y su compromiso con los stakeholders o grupos de interés, las cuales conllevan una complejidad, debido a que combina los aspectos macro y micro, externos e internos y los conceptos de crecimiento y desarrollo en un contexto de cambio global, económico, político y social altamente dinámico.

El plan de formación del programa de Especialización en RSE, con las correspondientes asignaturas y la distribución del trabajo académico, lo estructuran en su orden dos semestres con un total de 24 créditos, distribuidos en 22 módulos y 12 créditos para el primer semestre y 12 para el segundo, requeridos para optar al título de Especialista en RSE.

El Especialista en RSE tiene particularidades en sus áreas de actuación en lo relacionado con la gestión y el enfoque estratégico de la sostenibilidad, como se puede apreciar al comparar varios programas internacionales, nacionales y locales.

Las mejores universidades para cursar estudios de Responsabilidad Social Empresarial en el exterior son:

University of Nottingham, Reino Unido
University of San Diego, Estados Unidos
Anglia Ruskin University, Reino Unido
Middlesex University, Reino Unido
UC Berkeley Extension, Estados Unidos

En el contexto nacional y local, hay varias universidades que ofrecen programas de especialización en RSE o con denominaciones semejantes como Gestión Social:

Universidad Externado de Colombia
Universidad Minuto de Dios
Universidad EAFIT
Fundación Universitaria Luis Amigó

El programa de la Universidad de Medellín se destaca por el componente de internacionalización a través de las sesiones orientadas por los profesores de la Universidad Politécnica de Valencia - UPV- y por la integración del diseño curricular con temáticas actualizadas y pertinentes con los problemas organizacionales colombianos.

Método

Esta investigación se realizó para ver la pertinencia del programa de Especialización en RSE entre egresados y directivos de aproximadamente 180 unidades productivas colombianas, distribuidas entre grandes, pequeñas y medianas empresas. También se consideraron los egresados de la primera cohorte, la cual estaba integrada por 17 personas, 13 de las cuales ya obtuvieron su título.

La hipótesis o supuesto central de esta investigación se centró en la necesidad de brindar una formación pertinente con una visión integral de las organizaciones, las cuales estaban requiriendo un capital humano que pudiera diseñar e implementar programas de RSE ajustados a las necesidades de las regiones del país y de los grupos de interés involucrados.

Se realizaron encuestas con preguntas estructuradas y se aplicó un guión de entrevista a la muestra seleccionada. Se utilizaron los recursos del Centro de Opinión Pública – COP de la Universidad de Medellín y se analizaron los resultados en coherencia con los objetivos de esta investigación.

Resultados

Como resultados de la investigación realizada se encontraron:

La relación entre el nivel global y el local

De manera cada vez más clara y más decidida, las empresas tanto a nivel mundial como a nivel local adoptan estrategias de Responsabilidad Social. Evidencias revisadas como los trabajos del Centro Colombiano de Responsabilidad Empresarial (CCRE) y los informes de la sede de Pacto Global para América Latina, dan cuenta de que la tendencia mundial tiene un claro reflejo en Colombia que se hace explícito en el creciente número de empresas que realizan inversiones en RSE, que adecúan su estructura y nombran responsables del tema o que tiene previsto hacerlo en el corto plazo.

Las dos constataciones, nivel mundial y nivel local, permiten inferir la necesidad de que la academia, y en este caso la Universidad abordará el tema tanto en investigación como en formación profesional.

La necesidad de abordar la complejidad de la sociedad colombiana

La complejidad de la sociedad colombiana y la necesidad de abordarla desde la reflexión sobre la Responsabilidad Social y desde un programa de formación, se hicieron visibles. Al hacer un examen de los factores que determinan la complejidad del entorno colombiano para la actividad empresarial se concluye que dicha complejidad determina que los recursos empresariales sean altamente vulnerables frente a las amenazas de factores existentes en el entorno y que un factor fundamental de la complejidad es la existencia de un conflicto armado de larga duración, el cual se articula con conflictos locales y regionales por el uso de recursos naturales, el control territorial y el manejo de actividades económicas ilegales como el cultivo de drogas ilícitas, y en algunos casos la minería, fuentes de financiación de los grupos al margen de la ley. Otro elemento que se concluye de la investigación es que la complejidad del entorno empresarial ha obligado a la innovación en estrategias de relación entre la empresa y la sociedad para lograr la realización de los fines empresariales y que dicha innovación pasa por la búsqueda de solución a los problemas más importantes de la sociedad como una parte importante de la respuesta que desde la RSE pueden dar las empresas.

Los ejes de las propuestas de RSE

Otro aspecto de interés que aparece con el nivel de hallazgo es que las estrategias de RSE vigentes en muchas de las empresas en Colombia, tienen presentes dos ejes en la gestión de la RSE. El primero es la viabilidad de la sociedad como soporte y condición fundamental de la actividad empresarial y el segundo es el objetivo de la sostenibilidad empresarial en el presente y hacia el futuro, esto es, la empresa actúa en la dirección de viabilizar la sociedad y al tiempo viabilizar su propia actividad empresarial. El supuesto del enfoque de RSE llamado ciudadanía corporativa es que siempre la discusión sobre la RSE es en el fondo una discusión sobre el tipo de sociedad en la cual queremos actuar y por la cual estamos dispuestos a realizar una apuesta (Villegas, 2013).

Conclusiones

Encuadre general que debe proponer el plan de formación

La Especialización en RSE brindará, y de hecho lo está realizando, conceptos y herramientas de mejores prácticas a los sectores empresariales que contribuirán e incentivarán iniciativas estratégicas de RSE y gobernanza corporativa sustentable en nuestra región y en el país. La importancia de la propuesta radica en que los análisis previos efectuados identificaron la urgencia que para la empresa tiene que la Universidad se involucre en la indagación acerca del nuevo rol que las empresas desempeñan y de su papel clave para avanzar en el desarrollo sustentable de nuestra sociedad.

El país y la región requieren avanzar en estrategias educativas que se traduzcan en fortalecimiento de empresarios, profesionales vinculados a empresas y de investigadores que cualifiquen la gestión empresarial y avancen en la investigación sobre los diferentes enfoques y temas que se abren como espacios de profundización.

Se requiere: propuestas curriculares sólidas, formar investigadores en los temas estratégicos de la RSE, aprender de las experiencias de otros países en los cuales la vinculación entre la universidad y la empresa ha rendido excelentes resultados, es necesario fortalecer a los gerentes y directivos de las empresas para que, a su vez, ellos encuentren mejores prácticas en los temas de RSE, se precisa articular a la planeación y a la gestión de manera transversal criterios de RSE. En fin, es un campo abierto para la investigación, para el aprendizaje y para la innovación en gestión empresarial. Todo esto exige de la academia la investigación sobre los enfoques, la discusión sobre las mejores prácticas y sobre los enfoques de enseñanza en la Universidad como vía de fortalecer los negocios y la academia misma. La ciudadanía corporativa es también un asunto de investigación y de formación, en particular si se parte de la constatación de la complejidad social, política y ambiental del entorno latinoamericano y colombiano, que los hacen diferenciables y que fuerzan a las empresas a operar en contextos de extrema conflictividad, claramente un entorno complejo.

El tema del perfil de los estudiantes se aborda desde el diagnóstico que se efectuó de las empresas colombianas, el cual llevó a la conclusión de que se requieren profesionales que incorporen conocimientos en RSE, que tengan sensibilidad ante la problemática social del país y capacidad gerencial para sacar adelante y proponer soluciones a los grandes problemas de la empresa y de su inserción en el entorno global.

La capacidad de formular estrategias empresariales de largo plazo, de concertar con los grupos de interés (stakeholders), de avanzar en alianzas con el Estado, con la Universidad y con otras empresas, requiere competencias que la Universidad tiene la responsabilidad de estructurar y fundamentar científicamente y esto es parte de su propia responsabilidad académica y científica y, además, significa oportunidades para el desempeño de los profesionales que adquieran esas competencias y para quienes las investiguen y fundamenten desde la academia. Los fundamentos de RSE, el conocimiento de los materiales con enfoques y propuestas diferentes que se producen continuamente en los ámbitos global, latinoamericano y local son base para la competitividad y para avanzar en el desarrollo sostenible. De otro lado, otra fuente de demanda de profesionales con formación en RSE lo constituye la universidad en la medida en que los problemas sin resolver, la innovación, las tendencias en la gobernanza corporativa, la relación entre gestión empresarial y desarrollo sustentable van siendo visualizadas como asuntos prioritarios de investigación.

Por todo lo expuesto se concluye que la invitación que la especialización efectúa a los profesionales vinculados a las empresas y a las universidades es amplia y no restrictiva, tanto desde el punto de vista de la formación de base, como desde el punto de vista de su perfil de desempeño. Esto es claro si se quiere que la RSE se incorpore de manera plena, integral y transversal en todos los niveles de la gestión empresarial y de la investigación universitaria, para lograr el objetivo de proponer mejores prácticas que consulten la experiencia en la empresa y una sólida fundamentación académica y científica.

El egresado estará en capacidad de incorporar la RSE de manera transversal en toda la gestión empresarial; por lo tanto, se pueden plantear los siguientes objetivos: i) Que los profesionales estén en condiciones de mejorar la gestión empresarial de las grandes, medianas y pequeñas empresas aportando criterios de orden ético para tomar decisiones cada vez más responsables socialmente, ii) Fortalecer las competencias de los profesionales en la empresa para que afronten con mayor propiedad los problemas de viabilidad de la operación en un entorno ambiental, social y políticamente complejo que exige de la gestión empresarial mucha capacidad de concertación con las comunidades, con la sociedad y en general con todos los grupos de interés, iii) que los egresados contribuyan con la mejora de la gestión empresarial de las grandes, medianas y pequeñas empresas, las cuales tienen grandes exigencias para ser viables y sustentables en un mercado globalizado y altamente competitivo,

iv) Fomentar la incorporación de prácticas de RSE de manera integral en la gestión empresarial,
v) contribuir con un progresivo aprendizaje de gobernanza corporativa sustentable, esto es RSE y desarrollo sustentable que permita lograr objetivos de incremento de la generación de valor para la empresa y para la sociedad.

La especialización en RSE está prevista para ser cumplida en dos semestres académicos presenciales, con una intensidad horaria de 208 de trabajo en el aula y 416 de trabajo para un total de 624 horas por semestre y 1248 para el total de la especialización. La especialización se ha ordenado en seis unidades temáticas conducentes a adquirir unas competencias y con un contenido definido. En la tabla 1 se muestran los tres aspectos planteados.

Tabla 1: Unidades temáticas, competencias, problemas y contenidos de la Especialización en RSE

Unidad Temática	Competencias a adquirir por los estudiantes	Definición de los problemas / contenidos básicos que se abordarán
Conceptos, enfoques y tendencias de RSE	Capacidad para comprender la empresa y sus transformaciones en el mundo global	Comprensión de las transformaciones de la sociedad globalizada y de los cambios en los roles de las instituciones en ese entorno, en particular de la empresa y los nuevos alcances de sus responsabilidades como ciudadana corporativa y participe del cambio social.
RSE en contextos complejos (Colombia y A. Latina)	Dirigir la gestión empresarial, con criterios de RSE, en contextos complejos	Conocimientos para comprender la complejidad del entorno colombiano y latinoamericano. Relación dinámica entre la gestión empresarial y las problemáticas ambientales, sociales y políticas a las que esta se enfrenta.
Entorno global y local y desarrollo sustentable	Comprender el entorno y las oportunidades y amenazas que en él se presentan	Desarrollo sustentable, referentes globales. Relación entre la gestión empresarial y las tendencias globales y locales en materia de RSE. Búsqueda de soluciones a los grandes problemas del mundo: Calentamiento global, inequidad, pobreza, corrupción, Derechos Humanos.

Tabla 1 (continuación): Unidades temáticas, competencias, problemas y contenidos de la Especialización en RSE

Unidad Temática	Competencias a adquirir por los estudiantes	Definición de los problemas / contenidos básicos que se abordarán
Ética y empresa	Comprender la importancia y el rol del marco de actuación ético en la empresa	Relación ética y empresa, capacidad reflexiva en torno a la toma de decisiones responsables y la comprensión y solución de dilemas éticos en la gestión empresarial.
Herramientas y mejores prácticas de RSE	Capacidad de innovar en la gestión empresarial, a partir de los criterios de la RSE	Conocimiento actualizado sobre la Gobernanza corporativa sustentable y su relación con estrategias de RSE. Se abordan temas como relación con grupos de interés, uso de indicadores, adscripción a índices, modelos de gestión, rendición de cuentas.
Investigación	Investigación aplicada a la solución de problemas y preguntas específicas de RSE en la gestión empresarial	Profundizar en los problemas que le plantea la sociedad a la empresa, experiencias, lecciones aprendidas, mejores prácticas que conlleven creación de valor del negocio y al mismo tiempo, avance del desarrollo social y de la calidad de vida de las comunidades.

Fuente: Elaboración Propia

Referencias Bibliográficas

Es conveniente destacar el impacto regional del programa de Especialización en Responsabilidad Social Empresarial – RSE, ya que entre los estudiantes no solo hay personas vinculadas con organizaciones públicas y privadas ubicadas en ciudades grandes como Bogotá, Medellín, Cali y ciudades intermedias, sino también en zonas apartadas como: Yopal (Casanare), Coveñas (Sucre) y Buenaventura (Valle).

Además, la especialización al combinar metodologías presenciales y la mediación de las tecnologías de información y comunicación – TIC´s ha logrado integrar la investigación y experiencias de buenas prácticas en RSE que permiten la formación de un capital humano idóneo para afrontar la etapa del posconflicto, no solo en las ciudades, sino también en las áreas rurales; si se logran concluir con éxito las negociaciones de paz que el gobierno colombiano adelanta desde hace más de un año con el grupo subversivo de las FARC.

- Alvarez de Mon S., Cardona P., Chinchilla M., Millar P., Pérez J., Pin J., Poelmans S., Rodríguez J., Torres M. (2001). **Paradigmas del Liderazgo**. Madrid: McGraw-Hill.
- Borella, I. (2013). **La Huella Social de las Empresas**. ONGAWA, Madrid, 36p.
- Cáceres P. (2000). El compromiso organizacional: un concepto actitudinal. Recuperado de: www.psenda.cl/asesoriaempresalpaper/ab/comp/compromiso.html
- Durston, J. (2000). ¿Qué es capital social comunitario?. **Cepal**. Vol 38. P. 24.
- Gouldner A.W. (1960). The norm of reciprocity: a preliminary statement. **American Sociological Review** 25, 161-178.
- Informe Brundtland de la ONU (1987) **Our Common Future**.
- Meyer J.P., Allen N.J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment, **Human Resource Management Review** 1, 61-98.
- Sklair, L., & Miller, D. (2010). Capitalist globalization, corporate social responsibility and social policy. *Critical Social Policy*.



**Responsabilidad social como mediadora de la inclusión digital y la
responsabilidad social universitaria.**

**Social responsibility as mediator of digital inclusion and university
social responsibility.**

Ruby Morales - Mauricio Diéguez - Jorge Hochstetter - Javier Sotomayor
Grupo III C-TI¹
Universidad de la Frontera
Temuco
Chile

¹Grupo III C-TI: Grupo Internacional de Investigación Interdisciplinaria en Comunicación con Tecnologías de la Información, se enfoca en mejorar la calidad de vida de los usuarios de las tecnologías digitales.

¹Grupo III C-TI: International Group of interdisciplinary research in I.T. based communication, focuses on improving the quality of life of users of digital technologies.

Resumen

En el contexto de la Responsabilidad Social Universitaria, en la Escuela de Verano de la Facultad de Ingeniería y Ciencias se crea un curso orientado al grupo social vulnerable, personas mayores, para mantener su inclusión social a través de la inclusión digital, derecho humano que tiende a ser olvidado para este grupo etario. Se usa la estrategia pedagógica Aprendizaje – Servicio, usando el proyecto de investigación MiZona del Grupo III C-TI1 y como facilitadores del curso participan en el equipo docente seis estudiantes de pregrado de diferentes carreras de ingeniería y tres académicos, en promedio por versión del curso. Las personas mayores dan su autorización para que sus imágenes y datos recogidos durante la experiencia puedan ser usados en la investigación a la vez que colaboran en el mejoramiento de las herramientas que facilitan su inclusión digital. Se usa la metodología no experimental, descriptiva, de tipo longitudinal para confirmar hipótesis de trabajo, que en general plantean objetivos paralelos de alcanzar resultados positivos en la sensibilización de la responsabilidad social de los estudiantes a través de actividades formales asociadas a la responsabilidad social universitaria, que son reconocidas como actividades curriculares; para la universidad proveer de una experiencia que es factible de replicar para desarrollar tanto la RS como la RSU asociadas y, o, derivadas de proyectos de investigación I+D+i, y para los académicos contribuir a la creación de un campus socialmente responsable. En conjunto estas actividades tienden un puente social para la vinculación con el medio y promueven la investigación.

Palabras claves: Responsabilidad Social, Inclusión Digital, Vinculación con el medio

Abstract

In the context of University Social Responsibility, as part of the Faculty of Science and Engineering's Summer School, a course aimed at the vulnerable demographic of Seniors is dictated in order to maintain their social inclusion through digital inclusion, second generation human right, which tends to be forgotten for this age group. The Service Learning pedagogical strategy is used through the MiZona research project of the Grupo III C-TI1, with the participation in the teaching team, as facilitators of the course, of six different engineering undergraduate students from different careers and three academics, in average, in each version of the course. Seniors authorize the use of the images and data collected during the experience for the purpose of the research, thus collaborating in the improvement of the very tools that facilitate their digital inclusion. Non experimental, descriptive and longitudinal type research methodology is used to confirm working hypothesis, which generally pose parallel aims to achieve positive results in raising the awareness of the social responsibility in students through formal activities associated with University Social Responsibility, which are recognized as curricular activities; also for the University to provide an experience that is feasible to replicate for the developing of both SR and USR associated and/or derived from R&D+I projects, and for scholars to contribute to the creation of a socially responsible campus. Together, these activities create a social bridge for community outreach and the promotion of research.

Key words: Social Responsibility, Digital Inclusion, Community Outreach

Introducción

La experiencia que se comparte está contextualizada en el programa de extensión universitaria tradicional de la Facultad de Ingeniería y Ciencias de la Universidad de La Frontera, "Vive la Universidad", en la actividad Escuela de Verano realizada durante las dos primeras semanas del mes de enero, verano austral.

La perspectiva de la vinculación con el medio deriva de la elección del grupo etario correspondiente a las personas mayores, grupo considerado vulnerable tal como lo describe Carreras (2008), quien además señala que tanto los conceptos de vulnerabilidad como pobreza, inadaptación, fragilidad, precariedad y exclusión, se definen con cierto nivel de confusión entre los expertos y no poseen una definición única bajo un mismo criterio, ya que depende de la realidad de cada contexto y a menudo son utilizados como sinónimos.

En este sentido, el comité de extensión de la Facultad considera que el realizar esta actividad orientada a este grupo de personas en particular es una forma de devolver parcialmente a la sociedad, lo que recibe de ella durante el año, enfocándose en un grupo que necesita especiales consideraciones y del cual la sociedad tiende a olvidarse en la cultura actual. Como así también señala Valdez (2014), se acercan tiempos difíciles, producto de las desigualdades que prevalecen en la sociedad, las que se agudizan con mayor énfasis en los adultos mayores, tornándolas vulnerables en su economía y en su salud física y mental. Por lo que es de vital importancia considerar y disponer de servicios sociales como de salud destinados a promover un envejecimiento sano.

La experiencia está sustentada en seis objetivos paralelos, producto de la misma cantidad de líneas de investigación desarrollados por miembros del Grupo Internacional de Investigación Interdisciplinaria en Comunicación con Tecnologías de la Información (Grupo III C-TI), cuyas investigaciones y resultados están concentrados en el macro proyecto denominado MiZona.

En la Figura 1, se muestra gráficamente los enfoques y relaciones entre políticas, estrategias y gestión de estas, las cuales son explicadas en su mérito, cuando corresponde, en los siguientes apartados.

Figura 1. Contexto Investigación Responsabilidad Social



Fuente: Grupo III C-TI

Fundamentación del trabajo

Desde la perspectiva de la Responsabilidad Social, es un imperativo ocuparse de aquellos que lo necesitan, especialmente desde la mirada universitaria, cuando se trabaja y estudia en una universidad que en su misión se declara socialmente responsable (Ufro-PDE, 2013).

Esta visión permea los valores profesionales de los integrantes de los estamentos de la universidad, en particular, los estudiantes, académicos y funcionarios involucrados en el proyecto referido. De la misma manera, la RS sustenta las políticas de formación del profesional de la universidad de La Frontera (Ufro-PFP, 2008), sus innovaciones curriculares, su proyecto pedagógico y sus estrategias.

La RS como competencia transversal o genérica y la RSU como marco de acción, se entrelazan y decantan naturalmente en la vinculación con el medio cuando se centran en la gestión social del conocimiento y se proyecta la actividad orientada a las personas mayores, que a través de la transferencia tecnológica, permite su empoderamiento e inclusión social mediante la inclusión digital.

En la Figura 2, se muestra el modelo conceptual de la Inclusión Digital Sustentable, que es una de las líneas de investigación del Grupo III C-TI que da fundamento al enfoque del curso "Comunicándose con Google". Este curso facilita la inclusión social de personas mayores a través de la inclusión digital, es decir, se facilita el acceso al derecho humano de última generación (López y Samek, 2009)

Figura 2. Modelo General de la Inclusión Digital Sustentable (IDS)



Fuente: Grupo III C-TI

Marco teórico

Se describen los elementos correspondientes a la formulación teórica y conceptual, la definición de términos y variables, su asociación con investigaciones previas, guiados por los componentes mostrados en la Figura 1 y respetando en lo posible, las direcciones del modelo, es decir, cuando corresponda, de arriba a abajo de izquierda a derecha.

Formulaciones teóricas o conceptos

El Modelo General de la Inclusión Digital Sustentable (IDS) mostrado en la Figura 2, destaca los elementos básicos que deben ser considerados para la buena gestión de las políticas digitales o TIC universitarias y las estrategias educativas asociadas (Morales, 2013, 2013b). Se destaca el concepto de la temporalidad, tanto de las políticas como de sus estrategias para contribuir al éxito y permanencia en la organización con independencia de los periodos de los gobiernos universitarios.

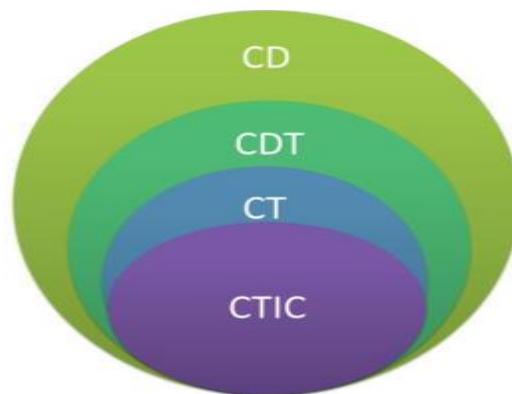
El núcleo básico del modelo (IDS) mostrado en la Figura 2, son las Competencias Docentes Transversales (CDT), graficadas en forma particular en la Figura 3.

Por naturaleza de su propio cometido, los docentes cuentan con las competencias docentes (CD) mínimas que les permiten desarrollar su labor profesional. Mirados desde la perspectiva de las competencias transversales (CT), y seleccionando un conjunto mínimo equivalente para todo tipo de profesión y deseable tanto en las empresas como en las organizaciones de educación superior, los docentes cuentan con las competencias transversales equivalentes a las exigidas en los programas de estudio de sus estudiantes (Morales y Cabrera 2012).

Se propone que la mayoría de las (CT) pueden ser reforzadas a través de actividades asociadas para el desarrollo de las competencias TIC (CTIC), dado que en el contexto digital se emula las actividades cotidianas y profesionales en forma virtual (Morales, 2013), (Morales, 2013b).

Desde el punto de vista de las competencias transversales o genéricas y la mirada de conjunto mínimo equivalente propuesto por Morales y Cabrera (2012), la competencia transversal asociada directamente con la responsabilidad social universitaria es la de la responsabilidad social incluida en el perfil del profesional de la Universidad de La Frontera (Ufro-PFP, 2008).

Figura 3. Modelo CDT: Relación de Conjuntos Mínimos Equivalentes



Fuente: Grupo III C-TI

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es “la gestión ética de los impactos universitarios” (Vallaey, 2013b), entendidos éstos como impactos organizacionales, educativos, cognitivos y sociales, según lo comparte François Vallaey (Vallaey, 2013b), cuando explicita las cuatro políticas articuladas en las que se ha de sustentar la RSU y que a su vez permite diferenciar la RS Universitaria de la RS Empresarial. Las cuatro políticas que menciona Vallaey están asociadas a las cuatro áreas de impacto de la RSU: Calidad de vida institucional ejemplar (laboral y medioambiental), una formación académica integral de ciudadanos responsables; gestión social del conocimiento y participación social solidaria y eficiente, tal como es recogido en (Morales et al., 2014).

Se entiende por universidad socialmente responsable a 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/vinculación.

Se usan los tres principios y valores de la responsabilidad social universitaria, entendidos por la Universidad de La Frontera (Ufro-PDE, 2013) como a) Valores del plano personal: dignidad de la persona; integridad; libertad b) Valores del plano social: bien común y equidad social; desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente; sociabilidad y solidaridad para la convivencia; aceptación y aprecio de la diversidad; ciudadanía, democracia y participación c) Valores del plano universitario: compromiso con la verdad; excelencia; interdependencia e interdisciplinariedad.

En la Tabla 1, se comparte la visión que permea este artículo, derivado del eje de responsabilidad social, Gestión Social del Conocimiento asociado a la estrategia pedagógica Aprendizaje-Servicio (A-S).

Tabla 1. Gestión Social del Conocimiento como Eje en las Actividades de A-S-i

Eje de responsabilidad social	Grupo de interés externo relacionado	Tipos de intereses sociales en juego
Gestión social del conocimiento	Colegios profesionales	Definición de las atribuciones y competencias de la profesión, formación continua y mejora profesional.
	Centros de investigación	Progresos epistemológicos, innovación tecnocientífica, relación de cooperación.
	Empresas	Innovación y transferencia tecnológicas, acuerdos de financiación, relación de cooperación.
	Sector social (ONG, comunidades locales, organismos internacionales)	Investigación + desarrollo + innovación, producción y difusión social de conocimientos.
	Universidades de referencia mundial y/o expertos internacionales	Innovación científica, investigación de punta, fronteras del saber, difusión e intercambios científicos, crítica epistemológica.

Fuente: Vallaey et al. 2009

En esta tabla, se utiliza el símbolo “-i”, para representar la mirada respecto de los proyectos de investigación del área de la Ingeniería. Estos permiten la vinculación con el medio considerando la gestión social del conocimiento. Entonces, la estrategia A-S, se utiliza enfocándola en los proyectos de investigación, pero desde un punto de vista disciplinar además del social. Con esto se logra alinear la forma de trabajo tradicional en ingeniería y ciencias, y el desarrollo de la RSU. Luego el acrónimo que se acuña es A-S-i.

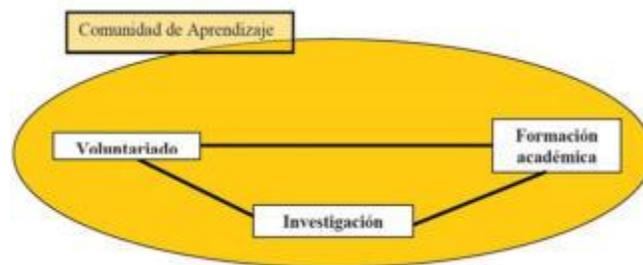
Definición de términos

La visión que se comparte sobre la estrategia pedagógica Aprendizaje – Servicio en el contexto de la investigación aplicada A-S-i, está reflejada en la Figura 4 destacándose en este estudio como aporte, es que la investigación se ha realizado conjugando los objetivos del macro proyecto de investigación aplicada **MiZona** del Grupo III C-TI, que está alineado con la declaración de la misión de la universidad en la que se reconoce socialmente responsable (Ufro-PDE, 2013).

Las líneas de investigación que concurren en este macro proyecto, al ser sustentadas con los fondos institucionales, hacen que las iniciativas derivadas como el estudio que se comparte aquí, tengan una componente fuertemente social, lo que lo hace un candidato ideal para identificarse como el proyecto que sustenta las interrelaciones asociadas a la estrategia pedagógica A-S, mostrada en la Figura 4. La salvedad y a la vez contribución de este estudio, es que se trata de proyectos de investigación aplicada con componentes de interés social, por lo que la estrategia pedagógica se adapta a A-S-i, para significar la i de innovación que representa en general a la investigación aplicada en ingeniería.

Las competencias transversales o genéricas identificadas y compartidas en este estudio, derivan de las competencias del perfil del profesional de la Universidad de La Frontera (UFRO), declaradas en su política de formación en (Ufro-PFU, 2008) y presentes en la innovación curricular de las carreras de la Facultad de Ingeniería y Ciencias.

Figura 4. Modelo Conceptual de la Estrategia Pedagógica Aprendizaje-Servicio.



Fuente: Vallaey 2013

De las once competencias genéricas o transversales del perfil del profesional UFRO, se seleccionaron cuatro por la relevancia para la comunidad de aprendizaje en el contexto de la Responsabilidad Social Universitaria y la Inclusión Digital, además del tiempo disponible para reforzarlas.

Estas son la competencia instrumentales, Comunicación Oral y Escrita en Castellano, Uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), la competencia sistémica Aprender a Aprender y la competencia interpersonal Responsabilidad Social.

Estas competencias tienen relevancia tanto para los miembros del equipo docente, profesores y estudiantes de pregrado, como para los estudiantes personas mayores que asisten al curso de la escuela de verano.

Las definiciones de estas competencias con las que el Grupo III C-TI trabajo se muestran a continuación siguiendo el orden de las nombradas y de interés para este estudio, es decir cuatro de once competencias genéricas o transversales. Estas definiciones son extraídas desde las políticas de formación del profesional de la Universidad de La Frontera en (Ufro-PFP, 2008) y del diccionario de competencias genéricas proporcionado por la dirección de pregrado de la universidad (Ufro-DCG, 2011).

Definición Competencia Comunicación Oral y Escrita en Castellano: Expresarse con claridad, fluidez, articulación, argumentación y con un repertorio lingüístico apropiado y pertinente a contextos formales e informales (Ufro-PFP, 2008).

Definición Competencia Uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC): Capacidad para utilizar la tecnología de la información y comunicación como herramientas de expresión, de acceso a diversas fuentes de información, como medio para archivar y clasificar documentación y como vehículo de aprendizaje, investigación y trabajo colaborativo (Ufro-PFP, 2008).

Definición Competencia Aprender a Aprender: Capacidad meta cognitiva para buscar diversos medios para el aprendizaje y la actualización del mismo (Ufro-PFP, 2008).

Definición Competencia Responsabilidad Social: "Responsabilidad Social es la capacidad y obligación de responder ante la sociedad como un todo, por acciones u omisiones y que se ejercen, cuando corresponde, desde algunas personas hacia todas las otras (Sáez, 2001). De acuerdo a Urzúa (2001) favorece la igualdad de oportunidades, pues permite la manifestación de las potencialidades más allá de impedimentos estructurales de carácter económico, social, político o cultural. Cuando se ejerce la Responsabilidad Social, se traduce en un compromiso personal con los demás y en acciones individuales y colectivas en un sentido que contribuya a generar oportunidades para el desarrollo de las potencialidades y para la satisfacción de necesidades de todos.

María Cristina de la Cruz señala que se debe empoderar a las y los estudiantes respecto a la responsabilidad que les compete como sujetos en formación profesional y como profesionales futuros (Ufro-DCG, 2011).

Revisión de las investigaciones previas

El trabajo de las distintas líneas de investigación que concurren en el macro proyecto **MiZona** del Grupo III C-TI, vienen desarrollándose desde el año 2007, pero aquí solo se revisan las relacionadas con los temas del estudio y en las que los autores han participado directamente.

La derivación de las competencias en base a la competencia uso de TIC, es decir, la constatación que las competencias transversales se pueden reforzar a través del reforzamiento de la competencia instrumental Uso de TIC, o dicho de otra manera, que el reforzamiento de las competencias TIC, permiten incidir en el reforzamiento de las otras competencias transversales en un contexto digital, se deriva de las investigaciones realizadas por los autores en los proyectos pertenecientes al Fondo de Desarrollo Educativo de la Facultad de Ingeniería y Ciencias (FDE) en los proyectos FDE0906 (2010) y FDE1006 (2012a).

La constatación de que las competencias transversales o genéricas deben ser reforzadas tanto en los miembros del equipo docente, profesores y ayudantes, como en los estudiantes de éstos, se deriva de la visión de la coherencia didáctica positiva mostrada en los proyectos FDE1006 (2012a); FDE1006 (2012b); FDE1304 (2014), cuyo resultado más relevante es el manual interactivo de reforzamiento de competencias TIC, RefComTIC.

La propuesta de didácticas TIC para desarrollar las actividades TIC, se deriva del proyecto FDE1305 (2014), cuyo resultado más relevante es el manual de reforzamiento de actividades didácticas TIC, RefDiTIC.

Uno de los conceptos que permea las líneas de investigación que concurren en este estudio, es la comunicación efectiva en contexto digital, mostrados sus modelos y estrategias, así como los modelos asociados, en el proyecto de investigación DI10-0017(2012).

Desde el punto de vista de las redes sociales e internet para facilitar la inclusión social a través de la inclusión digital, se cuenta con los aportes propios a través del proyecto FDE1301 (2014) y la contextualización para las personas mayores, se basa en los resultados de las investigaciones compartidos por Firth y Mellor (2009).

Conclusiones del marco teórico

Se constata la importancia de la inclusión digital en pro de las competencias docentes transversales desde algunos puntos de vista según la literatura se resume que dentro del contexto de la responsabilidad social universitaria las estrategias de aprendizaje de servicios que utilizan los docentes cumplen un rol fundamental en llevar a cabo la visión de responsabilidad universitaria.

Planteamiento de Objetivos e Hipótesis

La hipótesis de trabajo integra las hipótesis de seis proyectos previos que confluyen hacia esta experiencia. Ésta es que si se confirman los resultados esperados en el grupo etario a investigar, que presenta mayor dificultad de aprendizaje digital, entonces debería obtenerse éxito en otros grupos etarios, que en forma natural, tienen menores dificultades comparativas para desenvolverse con éxito en el mismo contexto digital individualizado.

En los proyectos FDE0906, FDE1006, DI10-0017, FDE1301, FDE1304 y FDE1305, interesó probar que un conjunto mínimo de competencias transversales pueden fortalecerse a través de la competencia uso de TIC (FDE0906, 2010; FDE1006, 2012a).

Que se puede gestionar la comunicación efectiva en contexto digital, para obtener óptimos resultados con el mínimo de recursos (DI10-0017, 2012).

Que la comunicación efectiva en una red social privada no supervisada, al ser iniciada con un mensaje adecuado, mantiene conversaciones entre los interesados el tiempo suficiente para analizar el tema propuesto con la profundidad necesaria al estudiar dos grupos de experiencias disimiles con un contexto común (FDE1301, 2013).

Que la inclusión digital sustentable permite integrar el reforzamiento de las competencias docentes transversales con las competencias transversales y TIC de los estudiantes. Además aporta en la evaluación de las políticas asociadas con las TIC y responsabilidad social universitaria (RSU) (FDE1304, 2013).

Método

Tipo de investigación

Para la realización del estudio se trabajó con un diseño metodológico de tipo no experimental, descriptivo, longitudinal con un grupo de prueba como muestra. Durante los años de investigación se ha ido refinando la experiencia, acomodándola a las necesidades prácticas identificadas durante el desarrollo de la misma, lo que orientó la decisión de aceptar a solo 20 estudiantes y a aumentar el equipo docente a nueve integrantes, para las últimas versiones.

Por restricciones de recursos, la experiencia se realiza una vez al año en el mes de enero, verano en el hemisferio austral y previo a las vacaciones de verano de la universidad.

Con estos grupos de prueba se espera confirmar las hipótesis de trabajo descritas, en los temas de usabilidad, accesibilidad, competencias transversales o genéricas, gestión de políticas de responsabilidad social universitaria y TIC a través de la inclusión digital sustentable.

Resultados

Participantes

La edad de los participantes fluctúa entre 60 y 84 años, datos reunidos de las últimas versiones del curso.

Los estudiantes son seleccionados aleatoriamente, ya que la inscripción es por orden de llegada con un cupo límite de 20 estudiantes por versión.

El equipo docente consta de tres profesores del departamento Ingeniería de Sistemas y seis ayudantes, estudiantes de pregrado de distintas carreras de Ingeniería. Tanto los profesores como los estudiantes van variando en cada versión del curso, debido a la disponibilidad de tiempo de realización prácticas de trabajo y pasantías en el caso de los estudiantes.

Instrumentos

La experiencia compartida está basada en los intereses convergentes de los seis proyectos del Grupo C-TI nombrados.

En el contexto de este estudio, los instrumentos se construyeron en base a la experiencia obtenida en estos proyectos orientando la construcción de los instrumentos aplicados al grupo etario, considerando su nivel de atención y concentración, manteniendo las preguntas de cada uno en un promedio de tres preguntas y utilizando dos escalas de Likert, con rangos de 0 a 4.

La experiencia compartida se basa en los estudios realizados en los últimos dos años, considerando los años anteriores de la realización del curso como las etapas exploratorias y piloto respectivamente.

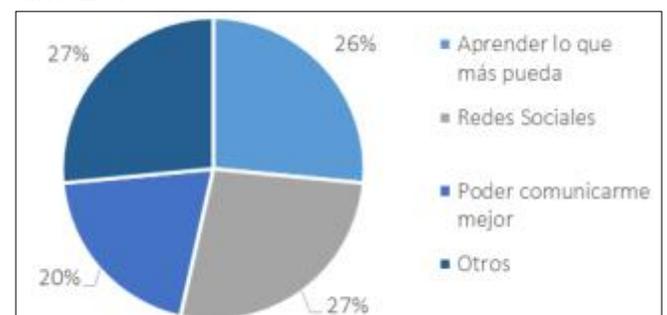
Descripción de resultados

Los resultados para el grupo de personas mayores son presentados en forma estratificada según los instrumentos de evaluación inicial y final y en los resultados obtenidos en los instrumentos orientados a los temas específicos que interesan.

Por motivos de espacio, solo se comparten aquellos atingentes a los temas descritos, es decir, los referidos al grupo social vulnerable, personas mayores, para mantener su inclusión social a través de la inclusión digital comprendiendo la usabilidad y accesibilidad a los recursos digitales tanto de hardware como de software y a las competencias transversales aprender a aprender y comunicación escrita desde la perspectiva de la comprensión del lenguaje usado en los apoyos escritos compartidos en el curso.

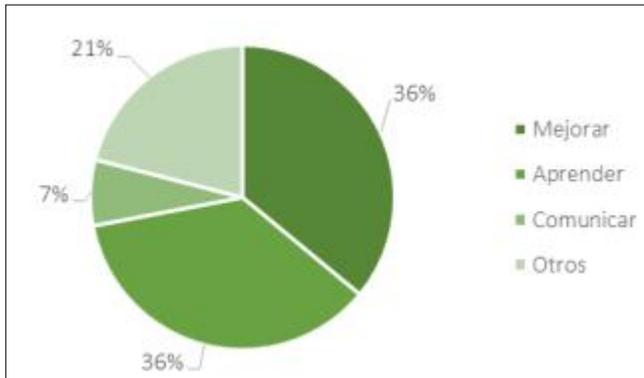
Se comparte en este apartado las preguntas asociadas a cuáles son las necesidades que motivan participar en el curso, cuáles son sus expectativas sobre él, pertenecientes al instrumento inicial y si consideran que alcanzaron sus expectativas, perteneciente al instrumento final, en las Figuras 5, 6 y 7.

Figura 5. Necesidades de los participantes año 2014



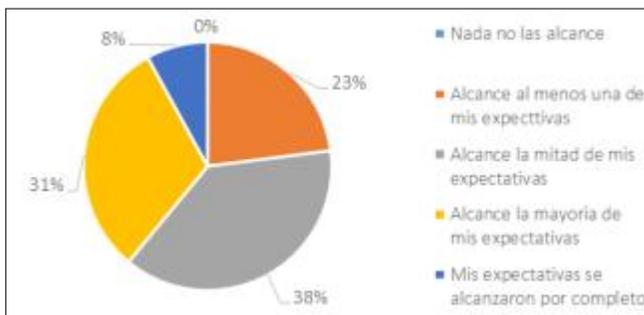
Fuente: Elaboración propia

Figura 6. Expectativas de los participantes 2014



Fuente: Elaboración propia

Figura 7. Nivel de expectativas cumplidas año 2014.



Fuente: Elaboración propia

Competencia transversal: Aprender a Aprender

Una de las razones que determinó el estudio de esta competencia es la tendencia de un 40% de los estudiantes a repetir el curso al menos durante dos años seguidos. Esto llevó a inferir que tenían dificultades de aprendizaje o de acceso a recursos digitales para practicar entre un curso y el siguiente.

Para confirmar esto se orientó la pregunta para responder desde distintos puntos de vista a este cuestionamiento ¿Cuál era el nivel de la competencia transversal aprender a aprender? En la Figura 8 se muestra un comparativo respecto del uso semanal de computador.

Figura 8. Uso por semana



Fuente: Elaboración propia

Otra pregunta que se utilizó para entender esta situación fue ¿Es adecuado el ambiente digital de aprendizaje actual? Esto lleva a cuestionarse sobre el ambiente que disponen en sus hogares, si poseen un computador o comparten uno. Esto es importante ya que determina si pueden replicar en su hogar las experiencias realizadas en el curso.

En las Figuras 9 y 10 se muestran los resultados que permiten resumir las respuestas a estas incógnitas, contextualizadas a las propias dificultades físicas (escuchar y mover el cursor en la pantalla).



Figura 9. Dificultad de Escuchar



Figura: Elaboración propia

Figura 10. Dificultad Uso de Cursor



Figura: Elaboración propia

La utilización de estos rasgos de observación, se justifica por los perfiles disímiles entre los estudiantes ya que algunos aún se mantenían activos laboralmente, lo que puede afectar los resultados respecto de las dificultades de aprendizaje o de las habilidades físicas de cada uno, es decir disminución de la vista, audición, coordinación motora fina, el estado de atención entre otros.

Resultados para el grupo de estudio:

En la Figura 11, se presenta el tipo de acceso de los estudiantes a los recursos tecnológicos, los cuales pueden compararse con los resultados mostrados en la Figura 8, respecto de si tenían acceso a un computador. Otras preguntas que se hicieron en el mismo ámbito, fueron si eran de su propiedad, si lo compartían, y si tenían acceso a internet.

Figura 11. Acceso a un computador años 2013 y 2014

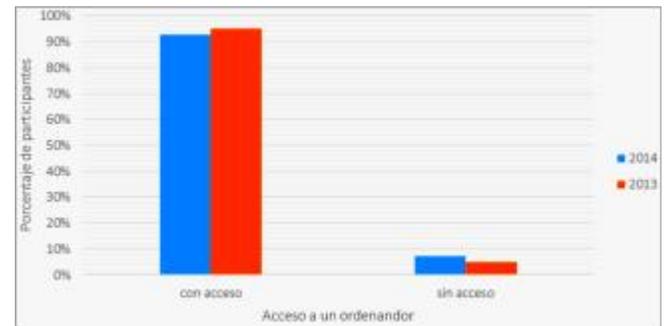


Figura: Elaboración propia

Discusión de resultados

De lo investigado, se confirma la necesidad de seguir profundizando nuevas líneas de investigación que incluyan a las personas mayores quienes requieren de estrategias metodológicas y diseños curriculares especiales que faciliten su inclusión digital (Isaila, 2012), esto a través de la inclusión digital sustentable.

Las investigaciones predecesoras proveen de datos que avalan las hipótesis de trabajo presentadas, en el entendido de que el equipo docente debería poseer la capacidad y las competencias adecuadas al curso y a los estudiantes. Los modelos conceptuales son válidos también en otros escenarios tal como el mostrado en esta experiencia.

Al observar en forma integrada los resultados, se desprende la necesidad de seguir trabajando para mejorar la utilización de los recursos tecnológicos y de los recursos metodológicos, de manera tal de facilitar la usabilidad de estos.

Asociados a las competencias anteriormente descritas, se visualizó otra variable que no había sido considerada hasta el momento, la comprensión del lenguaje técnico por parte de los estudiantes del rango de edad 66 a 70 años, quienes presentaban un desconocimiento de este lenguaje.

Esto tiene importancia al cruzar estos datos con el correspondiente a la experiencia profesional y tecnológica, que mostró una coincidencia del 100%.

Se destaca la necesidad de reorientar las políticas TIC y las estrategias de responsabilidad social universitaria, para mantener una coherencia institucional y un compromiso integral entre las políticas educacionales y la inclusión social (Isaila, 2012; Marien y Vleugels, 2011; Jordana et al., 2005). Sin duda es una tarea multidisciplinaria y que requiere de nuevas líneas de investigación.

Se considera este enfoque complementario a la visión del bienestar de las personas mayores en Internet (Firth & Mellor, 2009) y también complementario a las gestiones de las políticas universitarias en lo que se refiera a la gestión de la inclusión social a través de inversiones TIC, lo que se confirma con la visión de la estrategia de aprendizaje servicio (A-S) en el contexto de la responsabilidad social universitaria (Vallaeyes et al., 2009; González et al., 2008).

Lo presentado, busca acercar los elementos tecnológicos a las personas mayores de tal forma de promover la interacción entre generaciones y mejorar así, la comunicación multigeneracional y la calidad de vida de las personas mayores.

Así, se busca revertir la exclusión social de estas personas, en particular respecto de los avances tecnológicos de la sociedad actual y concienciar la responsabilidad social desde el punto de vista personal en todos los niveles de la comunidad universitaria y en el medio.

Conclusiones

Esta experiencia ha permitido concienciar la responsabilidad social en la comunidad de aprendizaje involucrada, resaltando el nivel de crecimiento personal y crecimiento emocional y la contribución al fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes personas mayores, al participar en un proyecto de investigación que trabaja por mejorar la calidad de vida de los usuarios de las tecnologías digitales, es decir en aportar a mejorar la calidad de vida de otros.

Desde el punto de vista de los estudiantes de pregrado que participan como facilitadores en el curso, la satisfacción de trabajar con este grupo etario para facilitar su inclusión social a través de la inclusión digital, tema que ellos manejan con destreza.

Desde el punto de vista de los profesores que participan en el curso, diseñando manuales, coordinando a los ayudantes y atendiendo a las necesidades de las personas mayores que son sus estudiantes, se recoge la experiencia de su lenguaje profesional da por sentado detalles que a su nivel son considerados obvios, pero que en la realidad de estudiantes sin la experiencia equivalente a la suya, no es así.

Esta experiencia se replicó en varias ocasiones, por lo que se tomó la decisión de que los profesores tomaran la posición de tutores / facilitadores y sus ayudantes el rol de ellos frente a los estudiantes personas mayores, consiguiendo esta estrategia mejores resultados de comunicación.

Para el equipo de investigación, esta experiencia, además de traer satisfacción por desarrollar la dimensión social de sus investigaciones, provee de los datos que permiten sustentar sus hipótesis de trabajo y alinearlas con las políticas universitarias experimentando de primera mano la necesidad de realizar la gestión de estas políticas, de bajar las políticas a nivel operacional, tema que se está desarrollando bajo la denominación de Gestión de Políticas Universitarias.

Desde el punto de vista integrado e interdisciplinario con el que se trabaja, queda la satisfacción de compartir esta experiencia que es factible de replicar en su totalidad o de intencionar desde la perspectiva que otros investigadores consideren necesario.

Agradecimientos

Los autores agradecen la colaboración permanente de sus estudiantes en las pruebas pilotos, actividades de vinculación y sus ayudantes de investigación en el desarrollo de sus proyectos, a los miembros del Grupo III C-TI y su proyecto **MiZona** y, el apoyo y financiamiento para sus proyectos de parte de la Facultad de Ingeniería y Ciencias y la Dirección de Investigación, de la Universidad de La Frontera, de los cuales deriva este estudio. Proyectos FDE0906, FDE1006, FDE1301, FDE1304, FDE1305, FDE1403 y DI10-0017 respectivamente.

Referencias Bibliográficas

- Carreras, J. S., Hernandis, S. P., & Martínez, M. S. (2008). La construcción de los conceptos y su uso en las políticas sociales orientadas a la vejez: la noción de exclusión y vulnerabilidad en el marco del envejecimiento. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (75), 75-94.
- DI10-0017. (2012). *Informe Final Proyecto - Desarrollo de un Modelo Integral de Comunicación Efectiva y su Validación en Ambientes Digitales, Dirección de Investigación*, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- FDE0906. (2010). *Informe Final Proyecto del Fondo de Desarrollo Educativo de la FICA. Evaluación Integrada de Herramientas TICs y Reforzamiento de Competencias Transversales para la Carrera Plan Común de Ingeniería Civil*, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- FDE1006. (2012a). *Informe Final Proyecto del Fondo de Desarrollo Educativo de la FICA. Evaluación Integrada de Herramientas TICs y Reforzamiento de Competencias Transversales para la Carrera Plan Común de Ingeniería Civil - Etapa II*, Facultad de Ingeniería y Ciencias, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- FDE1006. (2012b). *Proyecto RefComTIC, Manual RefComTIC - Informe de Proyecto, Fondo de Desarrollo Educativo*, Facultad de Ingeniería y Ciencias, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- FDE1301. (2014). *Proyecto Círculo de MiZona, Informe Final de Proyecto, Fondo de Desarrollo Educativo, Facultad de Ingeniería y Ciencias*, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- FDE1304. (2014). *Reforzamiento de Competencias Docentes Transversales utilizando TIC, Fondo de Desarrollo Educativo*, Facultad de Ingeniería y Ciencias, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- FDE1305. (2014). *Actividades Didácticas TIC para Reforzar Competencias Genéricas del Perfil del Profesional UFRO, Informe Final de Proyecto, Fondo de Desarrollo Educativo*, Facultad de Ingeniería y Ciencias, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, 2014.
- Firth L., Mellor D. (2009). Dilettantism in investigating the impact of the Internet on the wellbeing of the elderly. *Qual Quant*, 43, pp 185-196.
- González A. & Giorgetti D. (2008). *Educación Solidaria: Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Programa Nacional de Educación Solidaria, Unidad de Programas Especiales, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Argentina, 3era reimpresión.
- Herrán, A. (2008). Creatividad para la formación. *Compendio de Didáctica General*, 557-606.
- Isaila, N. (2012). Social inclusion in the context of informational society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1006-1009
- Jordana, J., Fernández, X., Sancho, D., & Welp, Y. (2005). Which Internet policy? Assessing regional initiatives in Spain. *The Information Society*, 21(5), 341-351. (DOI: 10.1080/01972240500253509).
- López P., Samek, T. (2009). Inclusión Digital: Un Nuevo Derecho Humano, *Educación y Biblioteca*, n° 172, julio/agosto 2009, pp. 114-118.

- Marien, I. & Vleugels, C. (2011). From digital divide to digital inclusion: towards a sustainable support of e-inclusion initiatives in Flanders. *Tijdschrift Voor Communicatiewetenschap*, 39(4), 104-+.
- Morales R. (2013). Competencias Docentes Transversales para la Inclusión Digital, Congreso Internacional sobre Innovación, Aprendizaje y Competitividad., Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.
- Morales R. (2013b). Inclusión Digital Sustentable en las Políticas TIC Universitarias, SOCHEDI, Viña del Mar.
- Morales R., Cabrera J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección **MiZona** - CDT. REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a las Competencias docentes en la Educación Superior. 10 (2). 75-101. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Morales R., Diéguez M., Hochstetter J., Sotomayor J.J., Rubilar F. (2014). Vinculación con el Medio a Través de la R.S.U. XXVII Congreso de Educación en Ingeniería. Sociedad Chilena de Educación en Ingeniería (SOCHEDI), Universidad de Concepción, 22-24 Octubre, Concepción, Chile.
- Vallaeyes F. (2013): El Voluntariado Solidario: Ventajas y Peligros, Material Didáctico Curso Latinoamericano de Gestión del Voluntariado Universitario, Universidad Tecnológica Nacional, Argentina, Octubre - Diciembre.
- Vallaeyes F., de la Cruz Cr., Sasia P.M. (2009). **Responsabilidad Social Universitaria: Manual de Primeros Pasos**, McCraw-Hill Interamericana Editores S.A., Banco Interamericano de Desarrollo, ISBN: 978-1-59782-082-0, ISBN:1-59782-082-2
- Valdez, E. A., Pérez, R. R., & Rodríguez, M. J. C. (2014). Análisis de la oferta de servicios para adultos mayores y sus necesidades manifiestas. **Psicología y salud**, 15(1), 127-133.
- Ufro-DCG. (2011). Diccionario de Competencias Genéricas Versión 2011, Dirección de Pregrado, Universidad de La Frontera. Temuco, Chile, http://pregrado.ufro.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=55
- Ufro-PDE. (2013): Plan de Desarrollo Estratégico 2013-2023 de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. <http://www.ufro.cl/index.php/la-universidad-72/mision-y-vision>
- Ufro-PFP. (2008). Política de Formación de Pregrado de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. http://pregrado.ufro.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=55



“La responsabilidad social en la formación de grado en ciencias económicas.

Una aproximación a las iniciativas de inserción en las currículas”

"The social responsibility in education degree in economics.

An approach to integration initiatives in the curricula"

Marcela Cavallo - Alicia Ledesma
Facultad de Ciencias Económicas y Estadística
Universidad Nacional de Rosario
Argentina

Resumen

En este siglo XXI, los imperativos para la empresa no solo se orientan a la mera consecución de un beneficio, sino a la educación, igualdad de oportunidades, desarrollo humano, lucha contra la contaminación, conservadorismo de especies (...) y cultura (Lozano, 1999) como una forma de retribuir y contribuir a la sociedad. En este marco, el futuro graduado en ciencias económicas necesita desarrollar nociones teórico-prácticas acerca de responsabilidad social (RS) y Ética empresarial, que le permitan asumir estos nuevos retos, integrándolos a su formación tradicional, articulándolos con prácticas comunitarias, culturales y productivas como aprendizajes socialmente significativos (Orozco Fuentes, 2009). El objetivo del presente estudio exploratorio fue conocer las iniciativas de inserción del tema de la RS en las currículas de carreras de grado dictadas en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística (UNR) y comprender los fundamentos que las sustentan para aportar una mirada sistematizada sobre el tema. Se apeló al análisis de los programas de las asignaturas y, en aquellas en las que se hallaron contenidos relacionados se realizaron entrevistas con los profesores titulares para indagar motivaciones y metodologías de enseñanza pensadas para su abordaje. Las evidencias empíricas permiten vislumbrar que, con diferentes matices y conforme a las características de cada cátedra, se pretende fomentar en los estudiantes un sentido crítico que exceda al tradicional enfoque de la empresa y aprendizaje de nociones teórico-prácticas referidas a RS, su gestión y comunicación, vislumbrándose un acercamiento entre la categoría ASS y las recientes modificaciones incorporadas en las currículas de ciencias económicas.

Palabras claves: Aprendizaje socialmente significativo, responsabilidad social, inserción de la temática

Abstract

In this century, the imperatives for the company is not only aimed at the mere pursuit of a profit, but to education, equal opportunities, human development, pollution, species conservation (...) and culture (Lozano, 1999) as a way to give back and contribute to society. In this context, the future graduate in Economics needs to develop theoretical and practical notions about social responsibility (SR) and business ethics, which enable him to assume these new challenges by integrating their traditional training, linking with community, cultural and productive practices and socially meaningful learning (Orozco Fuentes, 2009). The purpose of this exploratory study was to recognize the SR's insertion initiatives in the undergraduate's curricula offered at the Faculty of Economics and Statistical Sciences (UNR) and also understand the fundamentals that support them in order to provide a systematic look at the topic. Each program course was analyzed and in those in which related content was found, teachers were interviewed in order to investigate motivations and teaching methodologies designed to address them. Empirical evidence shows, with different shades and according to the characteristics of each cathedra, that a critical sense that goes beyond the traditional approach of a company, is intended to foster in students as well as learning practices-theoretical notions regarding SR, management and communication. All of this allow us see a closer approach between socially meaningful learning category and recent changes incorporated in the curricula.

Keywords: Socially significant learning , social responsibility, thematic insertion

Introducción

Los cambios políticos, económicos y sociales ocurridos en las últimas décadas han agregado complejidad a los escenarios en los que las organizaciones están inmersas. En la contemporaneidad, los imperativos para la empresa no solo se orientan a la mera consecución de un beneficio, sino a la educación, igualdad de oportunidades, desarrollo humano, lucha contra la contaminación, conservadorismo de especies (...) y cultura (Lozano, 1999) como una forma de retribuir y contribuir a la sociedad. Emerge así un nuevo paradigma empresarial diferente al asignado por la tradición económica. De esta manera, en este nuevo enfoque ampliado de la empresa, ésta aparece sintetizando una serie de objetivos, que exceden los planteos tradicionales del beneficio económico. Lozano, citando a Epstein (1987:5) cuando refiere al "Comitee for Economic Development de 1971", enfatiza en la idea de rol ampliado de la empresa al expresar que su rol se asocia a: "...una herramienta importante para el progreso social en una sociedad pluralista" (Lozano, 1999).

En este marco se espera que las organizaciones requieran a los profesionales en ciencias económicas encargados de su dirección y gestión, nuevas competencias prácticas, interactivas e intelectuales sin resignar cuestiones claves que hacen a la autonomía y permanencia organizacional.

Es así como el futuro graduado en ciencias económicas necesita desarrollar nociones teórico-prácticas acerca de Responsabilidad Social y Ética empresarial, que le permitan asumir estos nuevos retos,

integrándolos a su formación tradicional para articularlos con prácticas comunitarias, culturales y productivas como aprendizajes socialmente significativos (Orozco. B, 2009).

Considerando el pensamiento de Paladino (2004), para quién las instituciones educativas en ciencias económicas son criticadas en todo el mundo por "enseñar pseudohabilidades, cuando los estudiantes deben ser formados por la experiencia en el trabajo o adquiriendo habilidades genuinas" (...) "Los profesores son castigados por construir modelos elegantes y abstractos y sus graduados condenados por ser critters con cerebros desbalanceados, corazones fríos y almas marchitas"; se asume la necesidad de incluir en la formación académica de los futuros profesionales aspectos relacionados con una gestión socialmente responsable de las organizaciones que vaya más allá de la perspectiva económica y del beneficio a corto plazo de dueños y accionistas e incluya como criterios de decisión cuestiones sociales, éticas y medioambientales (Cavallo, 2009).

Se desprende entonces la urgencia por considerar e incluir en el currículum de las carreras de ciencias económicas, aspectos para la toma de decisiones en las organizaciones, que vayan más allá de los criterios tradicionales de rentabilidad y beneficios económicos para dueños y accionistas, como un modo de promover el pensamiento crítico y cambio social necesario.

Modalidades de inserción de contenidos en la currícula

La innovación curricular en los planes de estudio de carreras universitarias puede plasmarse de acuerdo a diversas modalidades. No obstante esta plétora, es fundamental la necesaria integración de aspectos teóricos y prácticos sobre el tema en el desarrollo áulico tal como lo expresa Mc Laren al decir que, (...) la relación entre teoría y práctica debe ser entendida como dialéctica, de modo tal que la teoría resulta emerger siempre de la práctica, y la práctica se configura siempre de acuerdo con una forma de teoría. (...) la teoría conduce a lo que Matthew Lamb denomina la "complejidad de lo concreto", que revela las tensiones contradictorias de la realidad. De esa manera la teoría puede guiar las transformaciones de la realidad, (1984:30-43).

Una primera forma, más tradicional, consiste en la inserción de nuevos temas en una unidad existente o a través de una nueva unidad didáctica o bloque de contenidos. Esta forma de incorporación de nuevos temas es plenamente eficaz cuando se trata de sumar temas de igual o semejante status conceptual o axiológico al de los contenidos preexistentes.

Por otra parte, cuando el rediseño del currículum consiste en agregar un tema que, por su trascendencia, importa relacionarlo con otros contenidos de la materia, aquella incorporación sumativa pierde sentido. En estas situaciones se justifica plenamente el abordaje transversal de la nueva temática (Cavallo y Casari, 2010).

Según Lucini (1999), estos temas transversales se definen por tres características: hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales, están referidos a valores o actitudes y han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares como parte consustancial de sus planteamientos y de los procesos de enseñar y aprender.

El autor sostiene que, estos contenidos se desarrollan dentro de la asignatura redimensionándola en una doble perspectiva: acercándola y contextualizándola en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y a la vez dotándola de un valor funcional o de aplicación inmediata a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas.

Por la esencia misma de la RSE, configurada como una nueva forma de gestionar la empresa atendiendo a la racionalidad ética, que hace foco en aspectos económicos, sociales y medioambientales, se justifica claramente la incorporación de estos temas atravesando cada uno de los contenidos de una carrera. Cuando esta opción no es posible, es válido como puntapié inicial la transversalidad aplicada en asignaturas. (Cavallo y Casari, 2010)

Un tercer enfoque del diseño de planes de estudio permite incorporar estos contenidos en asignaturas autónomas de carácter obligatorio o electivo, en los últimos tramos del desarrollo de las carreras, incluidas en los espacios de formación profesional. Al decir de Pérez Gómez que “el carácter efímero del pensamiento académico que los alumnos adquieren en la institución escolar, ya sea en la enseñanza primaria o en la universitaria, es la consecuencia, entre otras razones, de su escasa relevancia para contribuir a formar el pensamiento práctico” (1993:29), resulta conveniente en este tipo de asignaturas proponer estudio de casos para que sean debatidos en las clases, aplicando la estrategia de grupo de discusión, por ejemplo, con el ánimo de invitar a los alumnos a la reflexión, la apertura a la participación y la valoración de la opinión de los otros. Su inclusión tiene por objeto fomentar el pensamiento crítico de los alumnos a través de la resolución de problemas tomados de casos reales.

De todas maneras e independientemente de cuál sea la modalidad de inserción de los temas humanísticos o sociales en la currícula de carreras en ciencias económicas, la propuesta debe procurar que los nuevos contenidos cobren sentido para el alumno intentando el logro de la significatividad. En consonancia con este pensamiento Coll (2001:39) va a decir que mediante “la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye la realidad atribuyéndole significados.”

En este marco, es pertinente la categoría de Aprendizajes Socialmente Significativos (ASS), anclada en la noción de Saberes Socialmente Productivos (Gagliano y Puiggrós, (2004) en Orozco B., 2009), como un modo de interpelación al discurso actual en favor de las competencias en educación. Los ASS articulan prácticas escolares con prácticas comunitarias, culturales y productivas. En este sentido, Orozco B. (2009) sostiene que hace falta avanzar en el plano metodológico del diseño didáctico y curricular para proponer nuevos sentidos del aprendizaje y de la enseñanza que se dirijan al horizonte del aprender a ser de la formación de sujetos restituidos en su subjetividad, libertad, autonomía personal y comunitaria. La categoría de Aprendizajes Socialmente Significativos (ASS) de Orozco, interroga aquel concepto y en esa interpelación, lo potencia y lo completa con una extensión de los aprendizajes al ámbito social, político y cultural. Es así como la noción ASS permite explicar la necesidad de aprendizajes acerca de la RSE y el rol de la empresa en la sociedad en las carreras de ciencias económicas.

El objetivo del presente estudio exploratorio fue conocer las iniciativas de inserción del tema de la RS en las currículas de las carreras de grado dictadas en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario (UNR - Argentina) y comprender los fundamentos que las sustentan para aportar una mirada sistematizada sobre el tema.

Objetivos

Se apeló al análisis de los programas de las asignaturas y, en aquellas en las que se hallaron contenidos relacionados, se realizaron entrevistas con los profesores titulares para indagar las motivaciones y metodologías de enseñanza pensadas para su abordaje.

La RS en el currículo de carreras de ciencias económicas en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la UNR

Del recorrido conceptual realizado, se desprende que la RS se inscribe en el camino hacia el logro de aprendizajes socialmente significativos, al forjar en los estudiantes de grado en ciencias económicas saberes acerca del nuevo rol de la empresa en la sociedad y la ampliación de sus responsabilidades económicas tradicionales hacia lo social y lo medioambiental, con sustento en un comportamiento ético. A la luz de las argumentaciones señaladas se han encontrado modificaciones en los currículums de algunas asignaturas de los planes de estudio vigentes desde el año 2003 en las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía - carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la UNR- y que se sintetizan a continuación:

Introducción a la Administración (1er. Año- Ciclo introductorio común):

Incorporación del tema RSE imbricado con el tema Ética gerencial en la Unidad II. Las funciones Administrativas y Roles gerenciales son abordados teniendo en cuenta la nueva figura del Gerente social.

En forma breve se aborda la evolución del concepto, los gradientes de responsabilidad de las organizaciones y las dimensiones que componen la noción de RSE. El abordaje es principalmente teórico pero mediante ejemplos es posible articular con la práctica

Introducción a la Teoría Contable (1er. Año- Ciclo introductorio común):

En respuesta a la actual demanda de todos los grupos de interés que interactúan con las organizaciones, interpelando por una conciencia Socialmente Responsable, se modifica el Programa introduciendo en la Unidad II, la Responsabilidad Social de las Empresas y Organizaciones en general. Los tópicos desarrollados en forma breve son: fundamentación, algunos antecedentes, la necesidad de su tratamiento transversal en las organizaciones, principales normas relacionadas y la labor del profesional en Ciencias Económicas.

Información para la Competitividad (3er. Año Licenciatura en Administración) e Información para la Gestión (4to. Año Contador Público):

La RSE se incorpora como contenido transversal al recorrido de los temas que forman parte del programa de las asignaturas. Se lo relaciona con costos para la toma de decisiones, gestión presupuestaria, tablero de comando, formación de precios, gestión de la calidad y reducción de costos, entre otros.

Con esta propuesta se pretende que los nuevos contenidos posean “(...) un mayor nivel de significatividad, adquiriendo su verdadero sentido como contenidos curriculares que impregnan, de forma global, todos los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lucini, 1999: 33).

La propuesta pedagógica es teórico-práctica y permite a los alumnos reflexionar críticamente sobre aspectos tradicionales de la gestión de costos y la toma de decisiones en la empresa aportando una mirada más compleja sobre los contenidos de las materias.

Asignatura electiva “Empresa y Sociedad”

(Licenciatura en Administración de Empresas y Licenciatura en Economía)

A partir de las teorías del desarrollo se aborda el nuevo rol de la empresa en la sociedad. Los valores sociales y la toma de decisiones a la luz de la racionalidad técnica y ética precedentes al tratamiento de la RS.

El modelo de gestión de la RSE, estrategias y modalidades para finalmente abordar el rol del profesional en ciencias económicas en estos nuevos paradigmas.

El abordaje es teórico- práctico a través de ejemplos y estudios de casos en los que los alumnos deben resolver cuestiones planteadas por los docentes, que cumplen la función de guías del aprendizaje. En la evaluación final los alumnos deben abordar un problema de investigación en un caso real de una organización para indagar posibles tensiones entre discursos acerca de la RSE e implementación efectiva de la misma.

Contabilidad Social y ambiental (Asignatura electiva carrera de Contador Público)

Incorpora conocimientos, aptitudes y valores relacionados con el Sistema de Información Contable necesario para la captación, procesamiento, difusión y posterior auditoría de la Responsabilidad Social (RSO, RSC, RSE). Las clases teórico-prácticas procuran no solo transmitir conocimiento, sino también desarrollar habilidades tales como análisis, fundamentación, búsqueda de información, expresión oral y escrita, capacidad en la elaboración de informes sobre RS, verificación y posterior emisión de informe de auditoría, etc.

A Modo de cierre

Las evidencias empíricas permiten aseverar que, con diferentes matices y conforme a las características de cada cátedra y a las posibilidades y flexibilidad que ofrecen los planes de estudio actuales, se pretende fomentar en los estudiantes un sentido crítico que excede al tradicional enfoque de las organizaciones incorporando la enseñanza y el aprendizaje de nociones teórico - prácticas referidas a RS, su gestión y comunicación. Esto se sustenta en el claro objetivo de la incorporación de estas temáticas, que se focaliza en que los estudiantes sumen nuevas competencias de carácter humanístico- social a las ya requeridas por el diseño de perfiles de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía.

Respecto de las modalidades de inserción de contenidos descriptas a lo largo de este trabajo, es posible observar que se apeló a tres modalidades: sumativa en asignatura, mediante el agregado de un tema incluido en una unidad didáctica; transversal en asignatura, impregnando cada tema del programa con racionalidades sociales y ambientales; y nuevas materias electivas con programas completos que incluyen conceptos, teorías divergentes, evolución, y estudio de casos.

Todas estas modalidades permiten la incorporación de nuevos contenidos sin necesidad de promover cambios en los planes de estudio, ya que se trata de modificaciones en los programas de asignaturas o la incorporación de materias de carácter no obligatorio como son las electivas. La opción por este tipo de modalidades es probable se asocie con las dificultades que implicaría optar por la alternativa de transversalidad a los planes de carrera, que importaría un cambio en los planes de estudio, implicando procesos más complejos y prolongados.

Otro aspecto común en este estudio, es la idea de articulación de teoría con práctica acerca del tema, asumiendo el nexo indisoluble entre ambas, idea que se sostiene en la aseveración del aprendizaje significativo. A partir de los hallazgos de este estudio se vislumbra un acercamiento en el camino hacia el logro de aprendizajes socialmente significativos evidenciado en los múltiples planteos que desde diversos actores de la vida universitaria han podido plasmarse en los planes de estudio de las carreras.

Referencias Bibliográficas

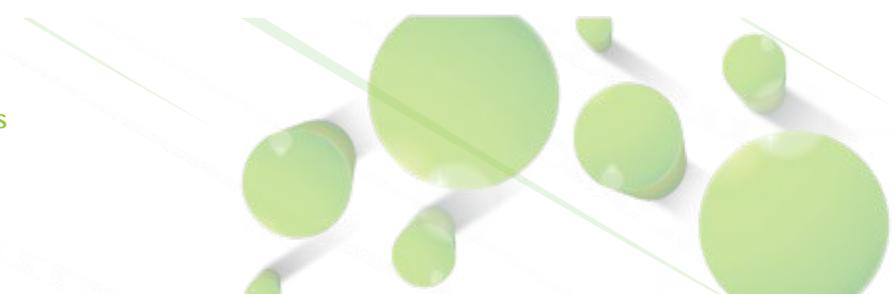
- Cavallo, M. (2009) Aprendizaje de competencias para una gestión socialmente responsable. Un estudio acerca de la experiencia de integración de contenidos de "Responsabilidad Social Empresaria en el currículo de la carrera de Contador Público". Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La universidad como objeto de investigación: "Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso" llevado a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Cavallo, M. Y CASARI M. (2010) La Rse como Contenido Transversal en Materias de Costos y Gestión. Análisis de una Innovación Curricular, ponencia presentada en el XXXIII Congreso Argentino De Profesores Universitarios de Costos llevado a cabo en Mar del Plata. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas.
- Lozano, J. (1999) **Ética y empresa**. Editorial Trotta. Madrid
- Lucini, F. (1999) **Temas transversales y áreas curriculares**, Alauda Anaya, Madrid.
- Orozco, B. (2009) Competencias y curriculum: una relación tensa y compleja, Recuperado de http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0057.pdf



Aportes de una experiencia pedagógica a la formación de psicólogos socialmente responsables.

Contributions from a pedagogic experience to the professional formation of socially responsible psychologists.

Paula Boero - María José Baeza - Mónica Rodríguez - Natalia Salinas - Ailín Sandoval - María José Sandoval
Departamento de Psicología
Universidad de La Frontera
Temuco
Chile



Resumen

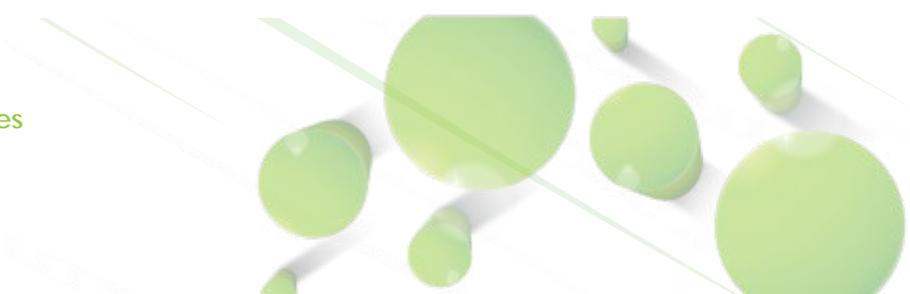
Se muestra el aporte de la asignatura Práctica Institucional al desarrollo de la competencia genérica responsabilidad social vinculada a las competencias psicológicas específicas: diseñar, implementar y evaluar intervenciones psicosociales en el ámbito de la promoción de la salud mental en grupos humanos. Se utilizó una metodología cualitativa con un diseño descriptivo de casos múltiples. El instrumento fue un cuestionario de respuesta abierta sobre la formación profesional, responsabilidad social y la experiencia en la asignatura. Los participantes fueron estudiantes de ambos sexos, de cuarto semestre de la carrera de Psicología de la Universidad de La Frontera, quienes conformaron 19 grupos, de entre tres y cuatro alumnos, que respondieron grupalmente el instrumento. Se realizó un análisis de contenido de las respuestas, las que fueron organizadas según categoría, trianguladas para asegurar su validez y determinada su frecuencia. Los resultados muestran aquellos valores más frecuentemente reconocidos como guía, entre ellos, la aceptación y aprecio a la diversidad, la dignidad y la integridad. Los aspectos de la responsabilidad social más identificados fueron la justicia y el cuidado por otros. Entre las reflexiones surgidas destacan los ámbitos de vulneración de las personas y las consecuencias que tienen para ellas. Finalmente, emerge una concepción de psicólogo socialmente responsable como aquel inmerso y comprometido con su realidad social y consciente del impacto de su actuar. Se concluye la importancia de incorporar tempranamente en la malla curricular asignaturas que estimulen el desarrollo de la responsabilidad social vinculada a las competencias propias de la profesión.

Palabras clave: Psicólogos, formación profesional, responsabilidad social.

Abstract

This paper aims to display the contributions of an "Institutional Practice" module regarding the development of the Social Responsibility generic skill, and specific skills in relation to the design, implementation and evaluation of psychosocial interventions in the context of mental health promotion in human groups. A qualitative approach was used with a descriptive design of multiple cases. An open-response interview questionnaire was used as instrument. The topics of the interviews were Professional Development, Social Responsibility, and their own experiences during the module. Participants were male and female students, attending the fourth semester of the psychology degree at the Universidad de La Frontera. Students formed 19 groups of three to four people and responded together to the interview. A content analysis was performed on their answers, which were coded according to category, were later triangulated to ensure the validity of the analyses and determined frequency. In the results, it was found that Acceptance and Appreciation of Diversity, Dignity and Integrity were among the most frequently mentioned issues. Among the aspects of Social Responsibility more often referred to, were Justice and Caring for Others. Among other emerging thoughts were issues of related to the Scopes of Vulnerability of People, and their Consequences. Finally, among respondents it was found that a conception of a socially responsible psychologist referred to those who are involved and compromised with their social reality, and who are aware of the impacts of their own behavior. It is concluded that it is important to incorporate early in the curriculum modules that encourage the development of Social Responsibility in relation to specific skills of the discipline.

Keywords: Psychologists, professional development, social responsibility



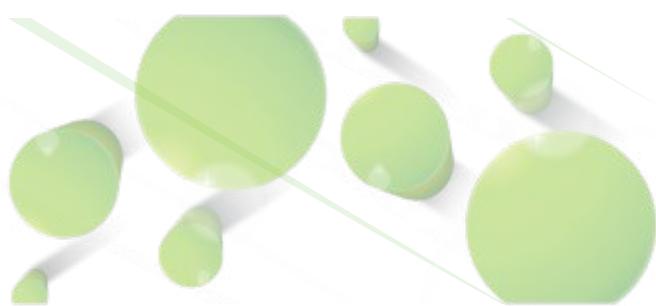
Introducción

La preocupación por una formación profesional de calidad es una inquietud que ha sido impulsada en vista de las transformaciones del mundo laboral y la búsqueda de respuestas más oportunas que potencien el desarrollo de los países y el bienestar social de la humanidad (Juliá, 2012). Uno de los aspectos vinculados a la calidad, es la formación ética y ciudadana de los profesionales que como argumenta Martínez (2006), obedece a tres razones principales: la primera, relativa al concepto actual de formación superior, ya que el mundo laboral reclama un profesional formado no sólo en las competencias específicas de su profesión sino en competencias genéricas que dicen relación con la “dimensión social y expresiva de la persona” (p.90). La segunda, con el objetivo de cohesión social, debido a que los problemas actuales del desarrollo científico y tecnológico “no se resuelven con respuestas científicas y técnicas, sino que necesitan respuestas sociales y éticas” (p.91). Y la tercera, derivada de las investigaciones sobre desarrollo moral, las cuales postulan que en la medida que la educación requiere niveles más elevados de razonamiento general existe también la posibilidad de incrementar los niveles de razonamiento moral. Luego, la calidad en la educación superior aparece estrechamente vinculada a la formación ética por medio de: la formación deontológica relativa al ejercicio profesional; la formación ciudadana y cívica de los estudiantes; y la formación humana, personal y social, que contribuye a la optimización ética y moral de los estudiantes como nos indica Martínez (2006, 2010).

La búsqueda de calidad relacionada a los aspectos éticos y ciudadanos en la formación del profesional psicólogo en Chile, ha estado presente permanentemente, a través del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile (1999), algunas universidades en particular (Proyectos MECESUP UCO 0303, 2004, MECESUP UCO 0714, 2007) y en la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUE) (2007).

En la carrera de Psicología de la Universidad de La Frontera, se sustentan ambos principios, responsabilidad social (RS) y compromiso ciudadano, mediante la adscripción del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile (1999) y de la adhesión voluntaria a los tres proyectos MECESUP mencionados, lo que se ha plasmado en el perfil profesional del titulado a través de la afirmación del comportamiento ético y concretado a través de distintas disciplinas contempladas en el Plan Curricular, entre ellas la asignatura de Práctica Institucional (PI). La PI, es una disciplina obligatoria de formación básica, de carácter teórico y práctico, que está ubicada en el tercer semestre de un plan curricular de 10 semestres lectivos y que utiliza la metodología de “Aprendizaje-Servicio” (A+S) (Boero, Castillo, Román y Rodríguez, 2012).

El A+S es una metodología definida como la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículo académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad (Berman, 2006).



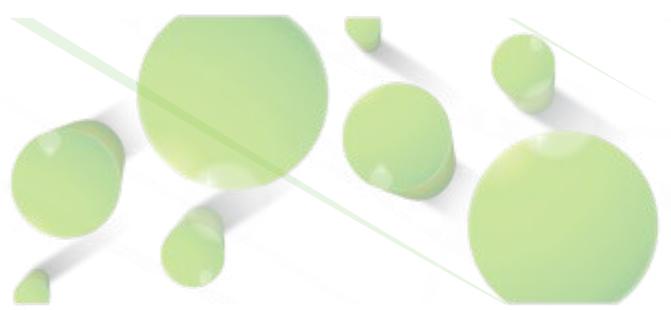
A través de esta articulación explícita de las acciones de servicio con los contenidos del aprendizaje académico, el aprendizaje en el servicio se integra transversalmente con los aprendizajes disciplinares (Tapia, 2000). Así, el A+S cumple una doble intencionalidad y tiene un doble impacto: en lo pedagógico y en lo social. En la práctica pedagógica, es protagonizada por los estudiantes, atiende solidariamente una necesidad real y sentida por una comunidad (intencionalidad solidaria) y, al mismo tiempo, mejora la calidad de los aprendizajes (intencionalidad pedagógica) (Tapia, 2000).

La asignatura tiene como propósito fundamental, desde el punto de vista de las competencias específicas de psicólogo desarrollar en los estudiantes habilidades básicas para diseñar, implementar y evaluar intervenciones psicosociales en el ámbito de la promoción de la salud mental en distintos grupos objetivo y, como competencia genérica, aportar al desarrollo de la RS del estudiante mediante la formación y expresión de los valores humanistas y principios éticos explícitos en el perfil del titulado.

La RS, ha sido entendida como la inversión personal en el bienestar propio, de otros y del planeta y se traduce en un compromiso personal con los demás, incluyendo tres dimensiones: entender que cada persona pertenece a una red social más amplia cuya influencia es decisiva en la construcción de la propia identidad; mantener relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros; y actuar con integridad, consistentemente con los propios valores (Berman, 1990, 1997).

Es decir, una persona sólo puede ser socialmente responsable si es capaz de concretar la responsabilidad social a través de una conducta moral. Esta última entendida, en la concepción aristotélica del término, es decir, actos virtuosos que por un lado exigen el conocimiento intelectual del bien y por otro lado, que se realicen bajo dos condiciones: voluntarios y producto de una libre elección (Bravo, 2006). Luego, el comportamiento socialmente responsable es comprendido como “aquellas conductas morales (pro sociales, cooperativas, de participación y de autocontrol) que pueden darse en diferentes ámbitos y que tienen a la base una intención orientada hacia el bienestar común (...) implica alcanzar la capacidad de conciliar la satisfacción de las propias necesidades con las necesidades de los otros” (Navarro, 2012, pp.33-34).

Los valores sustentados en el plano personal son la dignidad de la persona, la libertad y la integridad. En el plano social, se aboga por el bien común y la equidad social, el desarrollo sostenible y el medio ambiente, la sociabilidad y solidaridad para la convivencia, la aceptación y aprecio de la diversidad y la ciudadanía, democracia y participación. Por último, en el plano universitario se sostiene el compromiso con la verdad, la excelencia, la inter-dependencia e inter-disciplina (Universidad Construye País, 2002).



Sin embargo, ¿Cómo se logra la formación de profesionales de excelencia con un sello de responsabilidad social y ciudadanía? y específicamente, ¿Qué significa ser un psicólogo socialmente responsable? Estás, son algunas interrogantes que se intentarán responder a través de este artículo que busca aportar los resultados del trabajo de los estudiantes en la asignatura PI.

Metodología

Diseño

Se utilizó metodología cualitativa con un diseño descriptivo de casos múltiples, donde se entregaron cuestionarios de respuesta abierta con preguntas referentes a la formación profesional, responsabilidad social y la experiencia en la asignatura de PI. Participantes

La muestra estuvo constituida por 73 estudiantes de ambos sexos, de cuarto semestre de la carrera de Psicología de la Universidad de La Frontera, quienes conformaron 19 grupos de entre tres y cuatro alumnos. Sus edades fluctúan entre los 19 y 22 años de edad. Un 63% eran mujeres y 37% eran hombres.

Instrumentos

Como técnica de recolección de datos se utilizó un cuestionario estructurado con cuatro preguntas, las que aludían a su formación profesional y su experiencia en la asignatura de PI asociado a la responsabilidad social. Específicamente se preguntó:

a) ¿Qué valores guiaron mi trabajo en la Práctica Institucional?

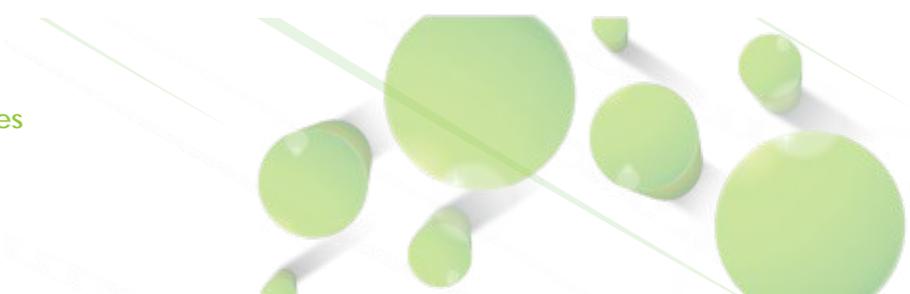
b) ¿Qué aspectos de la responsabilidad social distingo que puse en juego en la Práctica Institucional?

c) ¿Cuáles fueron las reflexiones más importantes que me surgieron en torno a las problemáticas sociales que percibí en la Práctica?

d) ¿Qué significa ser un psicólogo socialmente responsable?

Procedimiento

Para recolectar la información, se utilizó un trabajo práctico realizado en el contexto de la asignatura Psicología Evolutiva, específicamente ligado al contenido de RS. Los estudiantes organizados en grupos, realizaron una discusión grupal de cada una de las preguntas que contenía el instrumento y elaboraron un informe. Una vez solicitados los consentimientos informados a los estudiantes de la asignatura y recolectados los trabajos, se realizó un análisis de contenido simple de las respuestas de los grupos. Las entrevistas fueron codificadas por cuatro personas, posteriormente se trianguló la información obtenida a fin de evitar potenciales sesgos en el proceso y cumplir con el criterio de rigor de comprobabilidad. El cual se fundamenta en la comprobación de la adecuación, calidad y coherencia del análisis de contenido de las entrevistas por parte de un investigador externo de gran experiencia (Guba, 1989). Una vez trianguladas, se determinó la frecuencia de cada una de las categorías identificadas.



Resultados

Los resultados muestran que frente a la pregunta sobre los valores que guiaron el trabajo de la asignatura PI, los estudiantes reportaron con mayor frecuencia la “aceptación y aprecio a la diversidad”, seguidos por la “dignidad” de las personas y la “integridad” como aparece en la tabla 1.

Tabla 1: Frecuencia de respuesta en relación a los valores que guiaron el comportamiento de los estudiantes de la asignatura PI.

Valores	Frecuencia
Aceptación y aprecio a la diversidad	11
Dignidad	08
Integridad	08
Sociabilidad y solidaridad	07
Excelencia	06
Interdependencia e inter disciplina	05
Bien común y equidad	04
Compromiso con la verdad	04
Ciudadanía y participación	01
Desarrollo sostenible y ambiente	00

Fuente: Elaboración propia

Respecto de los tres aspectos de la responsabilidad social que los estudiantes fueron capaces de distinguir que pusieron en juego en la PI, destaca “la mantención de relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros” con la mayor frecuencia, en donde las consideraciones por la preocupación por los otros fue el aspecto dominante (tabla 2).

Tabla 2: Frecuencia de respuesta sobre los aspectos de la RS que los estudiantes de la asignatura PI perciben que ejercitaron.

Aspectos de la RS	Frecuencia
Mantener relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y preocupación por los otros.	24
Actuar con integridad, consistentemente con los propios valores.	20
Entender que cada persona pertenece a una red social más amplia.	14

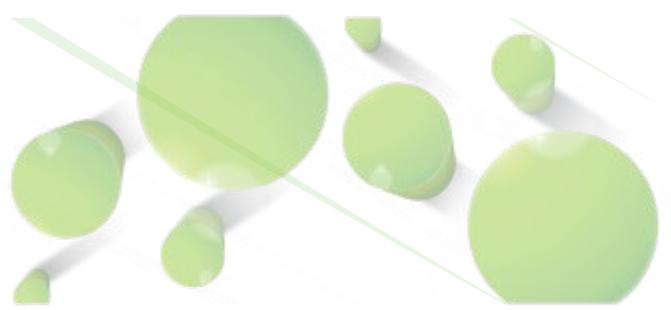
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las reflexiones en torno a las problemáticas sociales que los estudiantes reportaron haber percibido en la experiencia de PI destacan la percepción de vulneración de derechos de las personas con las cuales trabajaron y las reflexiones sobre las instituciones en las cuales desarrollaron su trabajo, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3: Frecuencia de respuesta sobre las reflexiones más importantes surgidas en los estudiantes en torno a las problemáticas sociales percibidas en la asignatura PI.

Reflexiones	Frecuencia
Vulneración	44
Instituciones	24
Críticas	17
Necesidades	12
Aprendizajes	10
Competencias en ejercicio	09
Factores protectores	06
Percepción del Psicólogo	05

Fuente: Elaboración propia



En relación a la vulneración de derechos, se hace referencia a los tipos de vulneración, sus consecuencias y las características del trabajo desarrollado en las instituciones.

Así, las reflexiones más frecuentes en torno a los tipos de vulneración, se refieren a la negligencia, el maltrato, la marginación y la discriminación sufrida por las personas antes de ser acogidas en las instituciones con que se trabaja, así como las consecuencias que se percibe derivan de la vulneración como la agresividad, inestabilidad, baja autoestima, desadaptación de esas personas, problemas de aprendizaje y problemas de conducta.

También, reflexionaron sobre los efectos que la vulneración tiene sobre el trabajo en la institución como la lentitud con que se implementan las tareas, la percepción de resistencia a los cambios y a la vez, lo desafiante que puede resultar trabajar en instituciones con estas características.

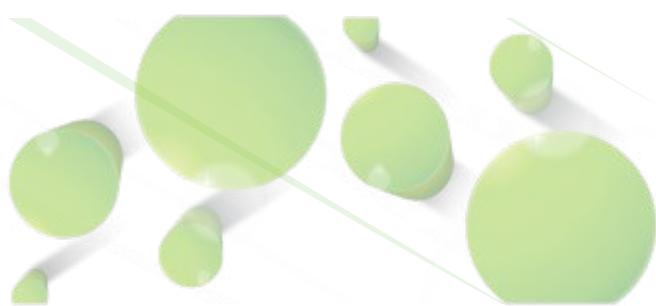
Asimismo, otras reflexiones surgen en torno a las instituciones a las que asisten para realizar la práctica, entre ellas, el rol positivo que cumplen estas instituciones como cuidadores, potenciadores de desarrollos y espacio de inclusión.

Reconocen la importancia que tiene para los usuarios y la sociedad, pero al mismo tiempo, reportan estar consciente de las limitaciones de recursos humanos y materiales que tienen estas instituciones y del poco cuidado que prodigan hacia su personal, hecho que es percibido como baja responsabilidad de parte de las organizaciones.

Otra reflexión que surge, es en torno al sistema educacional, los estudiantes critican la falta de una formación más pertinente en relación al tipo de problemas y necesidades detectados, así como la falta de información sobre estas problemáticas desde la educación media en adelante, luego, dan cuenta de un potenciamiento de habilidades equivocadas y deficiencias en la formación de las relaciones interpersonales. También, acusan, deficiencias en el rol del Estado en cuanto a una falta de integración de los procesos educativos a la realidad social.

Los estudiantes reflexionan además, acerca de las necesidades percibidas, como la de modelos de intervención más complejos, sistémicos, equipos profesionales comprometidos, más satisfechos y menos estresados, un mayor involucramiento del Estado y necesidad de mayor consciencia social de la ciudadanía. Hubo también reflexiones sobre la importancia de los factores protectores, como los soportes afectivos y psicológicos y sobre la importancia de fomentar actitudes de cuidado, protección y fomento de relaciones positivas entre las personas que asisten y trabajan en las instituciones.

Respecto de los aprendizajes, los alumnos reportan que aprendieron a tener consciencia de los problemas de otros, el significado de vivir otras realidades y a cambiar la percepción acerca de la realidad en general.



. Sobre las competencias puestas en práctica, los estudiantes reconocieron en su reflexión la importancia del comportamiento empático, solidario, respetuoso, paciente, dedicado, dialogante y que promueva una buena convivencia. Por último, también reflexionaron acerca del Psicólogo, reportando que se trata de profesionales que cumplen un rol importante, aportador, que deben ser pro-activos y competentes en las propuestas y realización de intervenciones.

En relación a la última pregunta sobre el significado de ser un psicólogo socialmente responsable, los estudiantes aludieron con mayor frecuencia a los valores en ejercicio, a los comportamientos, las capacidades, la valoración del contexto social, su rol como psicólogos hasta los conocimientos y la preparación adecuada que deben poseer (tabla 4).

Tabla 4: Frecuencia de respuesta sobre el significado de ser un psicólogo socialmente responsable de los estudiantes de la asignatura PI.

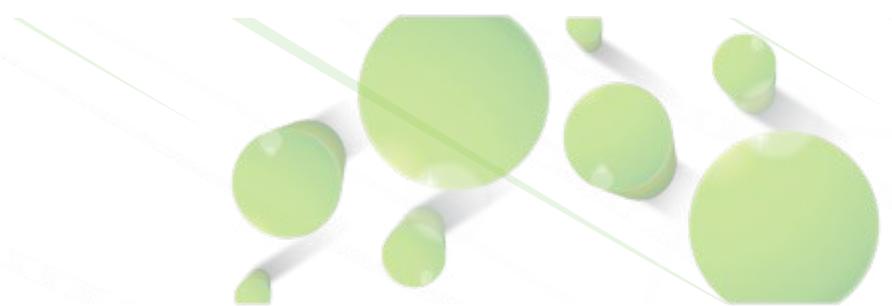
Significados	Frecuencia
Valores	33
Comportamientos	27
Capacidades	17
Hacer una valoración del contexto social	14
Rol	12
Conocimiento y preparación adecuada	10

Fuente: Elaboración propia

Ser un psicólogo socialmente responsable significa, según los estudiantes, ejercitar valores como: la integridad, la dignidad de las personas, tolerancia y no discriminación, el respeto, la excelencia, el bien común. Las conductas que caracterizan a este psicólogo aluden al comportamiento ético, responsable, comprometido, auténtico, confidencial, de servicio a la comunidad y de auto-cuidado.

Sus capacidades se dividen en cognitivas y afectivas, las primeras como el uso del pensamiento crítico, la toma de perspectiva social y las segundas como la empatía. También, un psicólogo socialmente responsable valora el contexto social, comprendiendo que está inmerso en una determinada realidad social, además, está consciente del impacto que tiene su actuar y se compromete con esa realidad.

Perciben al psicólogo en un rol activo, propositivo, como agente de cambio, preocupado por el bien común, entre otros. Y para ello reportan que es necesario prepararse adecuadamente, a través de una actualización permanente, del trabajo inter-disciplinario y la creación de conocimiento.

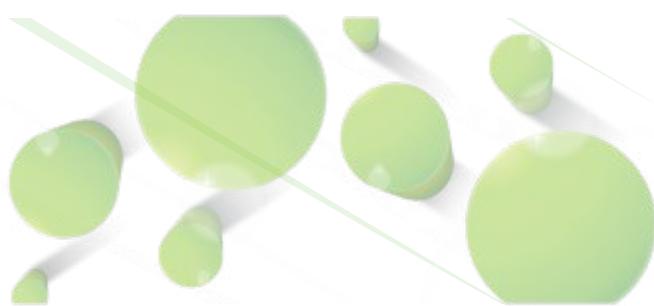


Discusión y Conclusiones

Considerando que el objetivo de este artículo es aportar los resultados de una experiencia educativa realizada en el contexto de una asignatura inserta en el currículo de formación del profesional psicólogo de la Universidad de La Frontera, a fin de responder a las interrogantes ¿Cómo se logra la formación de profesionales de excelencia con un sello de responsabilidad social y ciudadanía? y específicamente, ¿Qué significa ser un psicólogo socialmente responsable? Es necesario explicitar que, para responder a la primera pregunta de forma satisfactoria es posible identificar, al menos, dos desafíos. El primero, concerniente a la articulación de las competencias genéricas y las competencias específicas de la profesión de una forma en que ambas cobren sentido y sinergia para el logro del perfil deseado, en este caso en relación a la calidad ligada a la formación ética y ciudadana de los profesionales. Y el segundo desafío, relativo a las prácticas pedagógicas que permitan la adquisición y ejercicio de estas competencias a través de metodologías que aseguren los resultados de aprendizaje que se esperan.

En relación al primer desafío, la asignatura PI muestra que es posible hacer una articulación percibida, demostrada y valorada por los estudiantes: Los resultados revelan que los alumnos fueron capaces de tomar consciencia de la importancia de su propia formación, estimulados y motivados por el enfrentamiento a una realidad concreta que exigía de ellos, no sólo las competencias específicas de la profesión sino también, las competencias genéricas que dicen relación con la dimensión social y expresiva de las personas como lo señala Martínez (2006, 2010).

Los estudiantes además de diseñar, implementar y evaluar intervenciones psicosociales en el ámbito de la promoción de la salud mental en distintos grupos objetivo, desarrollar el pensamiento crítico, la toma de perspectiva social y la empatía, valoraron el contexto social en donde desarrollaron su práctica, la responsabilidad y el compromiso percibido y sentido, hacia esa comunidad en específico. Es más, estas últimas competencias fueron identificadas como claves para un buen desempeño y logro de los resultados de aprendizaje del curso y también para las competencias específicas alcanzadas. Asimismo, se reconoció no sólo la necesidad de respuestas científicas y técnicas, sino que también de respuestas sociales y éticas tanto individuales, como ciudadanas y de parte del Estado. Del mismo modo, fue identificado, el segundo principio propuesto por Berman (1990, 1997), la mantención de relaciones de interpersonales basadas en consideraciones de éticas de justicia y preocupación por los otros, como el aspecto más ejercitado durante su trabajo de PI. En relación a esto último, resultó interesante observar la necesidad manifiesta de tener tempranamente, desde la Enseñanza Media en adelante, un contacto más estrecho entre los procesos educativos y la realidad social, haciendo presente el deseo de contar con una formación más pertinente en relación al tipo de problemas y necesidades detectados, así como a las habilidades que se busca potenciar, especialmente aquellas relativas a la optimización de las relaciones interpersonales.

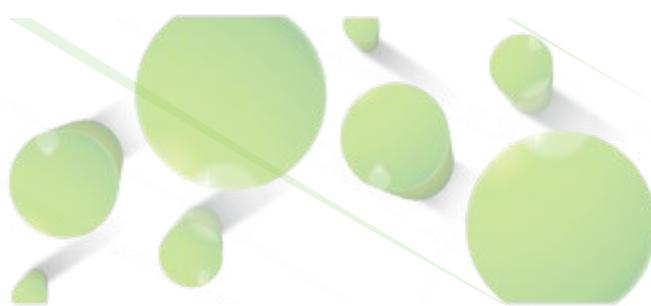


Respecto del segundo desafío, esto es, proporcionar una experiencia que intencione un impacto tanto en lo pedagógico como en lo social con el fin de conseguir una real influencia sobre los procesos formativos y una integración a la profesión de modo estable, duradero y no sólo, como una cuestión de “buenas intenciones”. Se muestra que, a través de una metodología como el A+S, se proporciona la posibilidad de integración dinámica de ambos tipos de competencias en una actividad concreta y real que permite a los alumnos, identificar una serie de valores y compromisos como los mostrados en los resultados. Además, ella facilita en los estudiantes la apropiación de responsabilidades respecto de las personas con quienes interactúan, así como también, la percepción de las consecuencias que derivan para su formación profesional, motivándoles, con mayor claridad, a prepararse académicamente para desempeñar un rol activo, promotor del bienestar, la justicia y el cuidado de los demás. La práctica del A+S como estrategia pedagógica es valiosa y fructífera para la formación profesional, pues tiene una serie de ventajas respecto de las metodologías que tradicionalmente se emplean y perpetúan en las universidades, como las asignaturas de ética discursiva o iniciativas de voluntariado asistemático externos al currículo, que han mostrado una baja efectividad y no propician verdaderos aprendizajes (Tapia, 2000, Freitag, 2005).

En relación a la segunda interrogante ¿Qué significa ser un psicólogo socialmente responsable?

Se observa que los estudiantes lo vinculan principalmente a determinados valores, como la aceptación y aprecio a la diversidad, la dignidad y la integridad. Estos, se materializan en comportamientos y en la puesta en marcha de capacidades que les permitieron cumplir un rol evaluado de forma positiva, no sólo por las instituciones en las que realizaron sus prácticas sino también por los propios alumnos, quienes desde el punto de vista afectivo valoraron el contexto social y el papel que cumple el psicólogo y desde el punto de vista cognitivo, reconocieron que para intervenir en este tipo de escenarios se necesitan conocimientos y una preparación adecuada a las exigencias de esas tareas, en sus palabras: es necesaria una permanente actualización, trabajar interdisciplinariamente y crear conocimiento nuevo.

Para concluir, la propuesta que se hace a través del reporte de esta experiencia pedagógica ofrece una respuesta más que satisfactoria a las preguntas formuladas en un principio. Se promueven valores que conducen a una formación profesional sólida en la búsqueda de la excelencia, pertinencia y compromiso en la construcción consciente de una sociedad más justa y equitativa. Y en ese sentido, la invitación a las instituciones de educación superior y a sus académicos es a impulsar este tipo de experiencias tempranas que se adaptan a todas las carreras profesionales y que permiten la integración de las competencias genéricas relativas al comportamiento ético y socialmente responsable a las competencias profesionales específicas con el fin de lograr un profesional de excelencia, más íntegro, integral y al servicio de su sociedad.



Referencias Bibliográficas

- Berman, S. (1990). The real ropes course: The development of social consciousness. *ESR Journal*, 1, 1-18. Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.
- Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. New York: New York State University Press.
- Berman, S. (2006) *Service Learning: A Guide to Planning, Implementing and Assessing Student Projects* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Boero, P., Castillo, M., Román, F., Rodríguez, M. (2012). Responsabilidad social universitaria: Dimensión ética en la educación superior. En Ana Arellano Obreque (Comp.). *Innovaciones pedagógicas en el aula (pp.109-119)*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Bravo, F. (2006). Teoría aristotélica de la responsabilidad. *Estudios de Filosofía*, 32, 109-132.
- Colegio de Psicólogos de Chile (1999). *Código de Ética Profesional*. Santiago de Chile: Autor.
- Freitag, B. (2005). *Itinerários de Antígona: A questão da moralidade*. Campinas: Papirus.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148-165). Madrid: Editorial Akal.
- Juliá, M. (2012). Innovación en la formación de psicólogos/as de la Red Psicología del Consorcio de Universidades Estatales de Chile: Proyecciones hacia la calidad con equidad. En C. Zuñiga Rivas (Edit.). *Psicología, Sociedad y Equidad: Aportes y Desafíos* (pp 65-83). Santiago de Chile: Colección Praxis Psicológica.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En Miquel Martínez (Ed.). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. (2006). Formación para la Ciudadanía y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación* 42, 85-102.
- Navarro, G. (2012). *Moralidad y responsabilidad social: Bases para su desarrollo y educación*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Proyecto MECESUP UCO 0303 (2005). *Formación de profesionales con valores, actitudes y comportamientos que favorezcan el ejercicio de su Responsabilidad Social*. Navarro, G., Jiménez, G, Tapia, L., San Martín, M.E., Hollander, R., Boero, P. Concepción, octubre 2004.
- Proyecto MECESUP UCO 0714 (2007). *Modelo para educar la responsabilidad social en estudiantes universitarios*. Navarro, G., Jiménez, G, Baeza, M., Ardiles, M. Concepción, octubre 2007.
- Proyecto MECESUP ULS 0601 (2007). *Mejoramiento de la formación general y específica de los profesionales psicólogos del Consorcio de Universidades del Estado mediante el diseño y la implementación de un marco curricular común basado en competencias*. Juliá, M., Denegri, M., Calderón, C., González, S., Redondo, J., Moyano, E., Campos, M., Cuadra, A. La Serena, octubre 2007.
- Tapia, M. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Universidad Construye País (2002). *Observando la Responsabilidad Social Universitaria*. Santiago de Chile: Autor.



Percepción de estudiantes internacionales sobre el desarrollo de competencias genéricas en el nivel de magíster.

Perception of international students of the development of generic competencies in the master level.

María Gracia González Navarro
Universidad de Sheffield
Inglaterra

Resumen

Esta investigación busca conocer la percepción de alumnos internacionales sobre el desarrollo de competencias genéricas (CGs) en el nivel de máster, utilizando un estudio de caso. El caso corresponde al máster de educación de la Universidad de Sheffield (MEd, University of Sheffield). Se entrevistó a 5 estudiantes y se analizó a través de la metodología de análisis temático con enfoque inductivo. Los resultados sugieren que los participantes perciben haber desarrollado competencias genéricas y que la principal variable influenciando ese proceso, es la experiencia como alumno internacional. Consideran además que el programa de estudios y la universidad no son determinantes para desarrollar competencias genéricas, siendo principalmente el espacio que permite hacerlo. Sin embargo, se reconoce que de las estrategias utilizadas en el curso, el trabajo directo con el supervisor sería la que más facilita el desarrollo de CGs. Se discute también la transferibilidad de las CGs, planteándose que aún cuando sí es posible transferirlas, el valor que se les otorga en diferentes culturas y contextos, implica que no siempre signifiquen un aumento en la empleabilidad. Por último, se discute que la universidad debería responsabilizarse del desarrollo de las Competencias Genéricas, siendo explícita al respecto e implementando estrategias que permitan hacerlo, considerando los estudiantes que atiende. En este caso, alumnos internacionales de posgrado.

Palabras clave: Competencias genéricas, Universidad, posgrado.

Abstract

This research explores the perception of international students of the development of generic competencies (GCs) in the Master level, by using a case study methodology. The case is situated in the Master in Education of the University of Sheffield. Five postgraduate students are interviewed and an inductive approach to thematic analysis is used to analyze the data gathered. Results suggest that participants perceive to have developed GCs and that their experience of being an international students as the main variable influencing the development of generic competencies during the master programme. On the other hand, the University or the programme itself are not perceived as decisive to develop generic competencies, being primarily considered as the environment to do it. However, from the strategies provided for the MEd to develop generic competencies, the most appreciated by the students is the work one-on-one with the supervisor. Transferability is discussed and it is suggested that even when it is possible to transfer GCs, the value that is given to them might vary according to the culture and context where they are implemented, thus, they may or may not increase the employability. Finally, it is said that the University should be responsible of the development of generic competencies, being explicit about the GCs developed and the strategies used, always considering the students that the university caters, in this case, international postgraduate students.

Keywords: Generic competencies, higher education, postgraduate.

Introducción

La creación del Espacio Europeo de Educación superior (EES) y proyecto Tuning, dejaron en evidencia que los graduados de educación superior no estaban dando respuesta a las necesidades de la sociedad europea, la cual en ese momento se había planteado ser un mercado líder a nivel mundial (Bennett y cols., 2000; Robley y cols., 2005). Así, se buscaron formas que permitieran aumentar la empleabilidad de los graduados trayendo a discusión las competencias específicas y competencias genéricas. Las competencias específicas son las competencias disciplinares, mientras que las genéricas son aquellas que todos los alumnos egresados del sistema educacional debería poseer independiente del área disciplinar de estudio (González y Wagenaar, 2006). El proyecto Tuning definió una serie de CGs que, de acuerdo a la comunidad educativa y empleadores europeos, deberían poseer los profesionales. El paso de los años y los cambios sociales, implicaron que los valores y principios que orientaban a cada sociedad fueran variando, por lo tanto, también lo hicieron los sistemas educacionales, los cuales debería responder a las necesidades de la sociedad. Así, valores como la responsabilidad social (Navarro, 2012) y el desarrollo sostenible (Barth y cols., 2007) se hicieron más importantes. La importancia entregada a las CGs se fundamenta en que han sido consideradas como una forma de responder a las necesidades sociales (Brewerton, 2004; Mashitoh, 2012; OCA, 2004), por lo tanto, las instituciones de educación superior (IES), deberían considerar desarrollarlas (Corominas y cols., 2006; González V. y González R., 2008).

Este trabajo buscó conocer la percepción de estudiantes internacionales de posgrado que cursan un máster en Inglaterra, país que ha declarado su intención de formar en CGs (Dearing, 1997).

Aun cuando los estudiantes son considerados como el principal grupo de interés (Kavanagha y Drennan, 2008), la literatura especializada sobre ellos sigue siendo reducida (Leggett y cols., 2004). Por último, esta investigación se realizó en el contexto de una tesis para obtener el grado de MEd en la Universidad de Sheffield y buscó ser un aporte a la literatura especializada, además de retroalimentar sobre el proceso a la institución en la cual se realizó el estudio.

Marco Teórico

Las competencias genéricas (CGs) son entendidas como un sistema complejo de conocimientos integrados por las dimensiones cognitiva, actitudinal-afectiva y procedimental, observables en el desempeño y que pueden ser implementadas en diferentes contextos (Modelo de enseñanza UdeC para la formación en macrocompetencias genéricas, 2013). La transferibilidad implica que una vez aprendidas en el aula pueden ser utilizadas en otros contextos (Bridges, 1993).

Dado que las CGs responden a un modelo educativo y social en particular y, por lo tanto, a la formación de profesionales que se busca en un momento determinado en una sociedad determinada (Barth y cols., 2007); no existe una lista conclusiva de CGs (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013), sino que diferentes listas en diferentes sistemas educativos (Lloyd y Jacyniuk-Lloyd, 2012).

La discusión sobre competencias genéricas quedó establecida alrededor de los 2000s y poco a poco, diferentes países y sistemas educativos fueron incorporándose a ella. En el caso del Reino Unido, el Reporte Dearing (1997) establece que el aprendizaje de los estudiantes debería dar respuesta a las necesidades de los empleadores e incluir el desarrollo de habilidades que sean bien valoradas en el mundo laboral. Este reporte señala una serie de recomendaciones para mejorar la educación superior de ese país, entre ellas, el desarrollo de competencias claves que permitan el aumento de la empleabilidad de los estudiantes egresados de las universidades inglesas.

A partir de la investigación que se desarrolla en este reporte, se establecieron cuatro CGs cuyo desarrollo contribuiría a que los estudiantes alcancen los objetivos del aprendizaje: comunicación, aritmética, tecnología e información y aprendizaje para toda la vida.

Por otra parte, el reporte también establece la imposibilidad de exigir a las universidades que sigan esta lista de competencias ya que cada institución atiende a diferente tipo de estudiantes, por lo tanto, las prioridades en las competencias a desarrollar variará.

El rol de las instituciones de educación superior en el desarrollo de competencias genéricas ha sido ampliamente discutido, sin embargo, en las últimas décadas parece existir acuerdo acerca de la posición activa que deben tener las universidades en relación a la formación de CGs en sus estudiantes (Luca y Oliver, 2002; Corominas y cols., 2006). Esto se relaciona con la misión de estas instituciones de servir a la sociedad a través de los profesionales que egresan de ella y la misión de ayudarlos a alcanzar todo su potencial (Bennett y cols., 2000; Brewerton, 2004).

Las universidades que han aceptado la responsabilidad de desarrollar competencias genéricas en sus estudiantes, han adoptado principalmente dos modelos educativos: el primero, es un currículum integrado y que persigue la integración de las CGs a las asignaturas disciplinares. Mientras que el segundo modelo, corresponde a un currículum complementario, es decir, implica que además de las asignaturas que ya existen, se incorporen en los planes de estudio cursos específicos para el desarrollo de competencias genéricas. Las dos opciones tienen ventajas y desventajas de ser implementadas. En el caso del currículum integrado, se facilita la transferencia de las CGs, ya que los estudiantes las aprenden en situaciones similares a las cuales deberán aplicarlas una vez egresados de la universidad. Por otra parte, una desventaja de este modelo, es que debido a que exige modificaciones curriculares profundas, es más lento de implementar y usualmente genera mayor resistencia al cambio por parte de los académicos de la institución (Robley y cols., 2005).

El currículum complementario podría ser más rápido de implementar y encontrarse con menor resistencia al cambio por parte del cuerpo docente, sin embargo, dificulta la transferencia de estas competencias (Gilbert y cols., 2004). De acuerdo a Willcoxson y colaboradores (2010), la única forma de garantizar una formación efectiva en competencias genéricas es a través de un currículum integrado, pero además armónico, donde cada curso busca contribuir al perfil de egreso. Se ha sugerido que las universidades deberían considerar un modelo mixto, es decir, integrar los aspectos genéricos y disciplinares en las asignaturas curriculares, incorporar cursos específicos para el desarrollo de competencias genéricas impartidos por especialistas (Corominas, 2001) y por último, implementar acciones institucionales formales a las cuales los estudiantes pueden acceder de forma frecuente y voluntaria, siendo promovidas además, por servicios de ayuda al estudiante (Corominas, 2006).

En el proceso de desarrollo de competencias genéricas, los estudiantes son el principal grupo de interés, sin embargo, la literatura especializada se ha centrado principalmente en la percepción de los empleadores e instituciones de educación superior en este aspecto. Esta investigación busca atender al espacio que ha quedado pendiente, la experiencia de los estudiantes en cuanto al desarrollo de CGs en sus programas de estudio (Kavanagha y Drennan, 2008; Leggett y cols., 2004).

Los estudiantes de educación superior, perciben que las instituciones están realizando esfuerzos importantes para desarrollar CGs, sin embargo, estos esfuerzos no estarían orientados a las competencias que ellos consideran prioritarias para fomentar su carrera (Kavanagha y Drennan, 2008) y, por lo tanto, se deberían incorporar estrategias adicionales para desarrollarlas (Crebert y cols., 2004). Por otra parte, perciben que no hay una conexión explícita entre las CGs aprendidas durante la universidad y su implementación en el futuro (ibid.), ni reconocen fácilmente cuáles son aquellas aprendidas durante la carrera universitaria ni las estrategias a través de las cuales las aprendieron (Bennet y cols., 2000).

En el estudio de Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez (2013), se identificó que las competencias genéricas que los estudiantes perciben como más desarrolladas durante su carrera son capacidad de análisis, resolución de problemas y trabajo en equipo; mientras las que perciben como menos desarrolladas son conocimiento de una lengua extranjera y capacidad para consensuar. La investigación en este tema se ha llevado a cabo principalmente con estudiantes nacionales, por lo tanto, la transferabilidad ha sido investigada en el mismo contexto de los estudios universitarios. Como se discutió previamente, cada sistema educacional prioriza distintos principios y valores, por lo tanto, el desarrollo de diferentes CGs.

Por otra parte, por definición, las competencias genéricas son transferibles, pero ¿serían valoradas de la misma forma en diferentes contextos? ¿Esto afectaría el desempeño de las competencias genéricas en nuevos contextos y por lo tanto, la extinción de ese comportamiento? ¿Qué ocurre con los estudiantes internacionales y el desarrollo de las competencias genéricas?

Una de las experiencias con estudiantes internacionales, se desarrolló en Australia (Campbell, 2009). Las universidades de ese país atienden al 20% de los estudiantes internacionales, sin embargo, en relación a las competencias genéricas desarrolladas en estas instituciones, existe poca consideración de la medida en que serían valoradas también en otras culturas. Keneley y Jackling (2011) realizaron un estudio comparativo entre el nivel de empleabilidad de los estudiantes internacionales y nacionales que cursaron un mismo programa de estudios, el cual también desarrollaba competencias genéricas. Los resultados mostraron que los estudiantes nacionales son contratados en mayor medida que los internacionales, lo cual se relacionó con que los estudiantes nacionales siempre tendrán la ventaja cultural en cuanto a estos temas. Los estudiantes internacionales consideran que aun cuando desarrollan CGs a lo largo de su carrera, el proceso es definitivamente más difícil para ellos que para estudiantes del país de estudio. Campbell (2010) identificó que los estudiantes internacionales consideran que una de las mejores oportunidades para desarrollar CGs es el proceso de adaptación a los contextos desconocidos.

Para esta autora, en un contexto globalizado como el actual, la competencia genérica que se debería desarrollar de forma prioritaria, es la capacidad para desarrollar diferentes habilidades y adquirir conocimientos relevantes a los diferentes contextos en los cuales los profesionales de vayan a desempeñar.

Por último, es importante destacar que esta investigación se llevó a cabo en Inglaterra, el segundo país del mundo en recibir el mayor número de alumnos internacionales (Browne, 2010), por lo tanto, la transferibilidad de las competencias genérica desarrolladas se vuelve fundamental.

Los supuestos teóricos que guiaron esta investigación fueron los siguientes:

- Las competencias genéricas responden a los principios y valores de una sociedad, por consiguiente a aquellos que guían un sistema educacional.
- Las competencias genéricas son transferibles a diferentes contextos, sin embargo, no serán valorizadas de la misma forma en todos ellos.
- Las competencias genéricas son una forma de dar respuesta a las necesidades sociales.
- Las universidades como parte del sistema educacional, deben dar respuesta a las necesidades sociales, por lo tanto, ser responsables activos en la formación de estudiantes que puedan responder a aquellas

Esta investigación buscó conocer la percepción de alumnos internacionales cursando un programa de posgrado en una universidad inglesa, sobre el desarrollo de las competencias genéricas en su nivel de estudio, las preguntas que se plantearon son las siguientes:

1. ¿Qué creen los estudiantes internacionales sobre el rol que tienen las competencias genéricas en su futuro?
2. ¿Qué creen los estudiantes internacionales sobre el rol que tienen las universidades en el desarrollo de competencias genéricas?
3. ¿Qué creen los estudiantes internacionales sobre el rol que tiene el nivel de master en el desarrollo de competencias genéricas?
4. ¿Qué creen los estudiantes internacionales sobre la transferibilidad de las competencias genéricas a sus propios países?
5. ¿Cuáles son las competencias genéricas que los estudiantes internacionales perciben haber desarrollado durante su programa de estudio?

Metodología

Estudio de caso y entrevista semi-estructurada.

Esta investigación se enmarca en una ontología nominalista y una epistemología correspondiente al interpretativismo, es decir, una concepción del mundo como variable, en el cual no hay una realidad absoluta, sino que tantas realidades como individuos que la observen (Burrell y Morgan, 2005).

Por lo tanto, un investigador no podría establecer que una realidad es, sino que sólo describirla y establecer posibles relaciones (Jonassen, 1991). Por otra parte, se presume que la realidad es construida por las personas durante su interacción con el medio, existiendo tantas construcciones de realidades como personas hay, siendo cada una válida por sí sola (ibid.). De lo anterior, el proceso clave durante la investigación sería el entendimiento de los puntos de vista de otros (Burrell y Morgan, 2005; Thomas, 2013).

Se utilizó la metodología Estudio de Caso, la cual se consideró como la mejor opción para conocer la percepción de los estudiantes, ya que permite indagar un fenómeno en profundidad en su contexto real y desde diferentes perspectivas (Thomas, 2011) investigando situaciones en una forma que no siempre permite ser descrita en términos de números (Cohen y cols., 2007). Sin embargo, dado que investiga la singularidad de un fenómeno (Bassegry, 1999), no permite generalizaciones. El método utilizado es la entrevista semi-estructurada, ya que permite la estructura necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación, combinándola con la libertad para profundizar en asuntos que aparezcan de forma no planificada (Thomas, 2013).

Por último, antes de comenzar el proceso de recogida de datos, se realizó un estudio piloto con tres participantes, el cual permitió mejorar el instrumento y adecuarlo a las características de los alumnos internacionales. Así, la entrevista fue conformada finalmente por 7 preguntas y en un tiempo aproximado de 30 minutos.



Muestra

Esta investigación buscó conocer la percepción de estudiantes internacionales sobre el desarrollo de competencias genéricas en el nivel de máster. El curso corresponde a una maestría en educación de la Universidad de Sheffield, es un curso a tiempo completo que comenzó en septiembre del año 2013 y finalizó en octubre del 2014. La maestría tiene alrededor de 90 estudiantes, de los cuales sólo una estudiante es de Inglaterra y todos los demás provienen de diferentes países. Durante el periodo de investigación, los estudiantes se encontraban realizando sus tesis para finalizar la maestría, por lo tanto, fue difícil contactarlos y conseguir su participación, por lo tanto, se realizó un muestreo bola de nieve, el cual consiste en contactar una persona que el investigador considera que es adecuado para la investigación, entrevistarla y a través de él, contactar a otras personas (Atkinson y Flint, 2001). Una de las ventajas de este muestreo, es que permite ubicar participantes que al momento de la investigación no son tan visibles (Biernacki y Waldorf, 1981). Finalmente, la muestra consistió en cinco estudiantes internacionales, provenientes de diferentes países.

Procedimiento

Esta investigación es exploratoria-descriptiva y buscó conocer la percepción de los estudiantes en cuanto al desarrollo de las competencias genéricas en su programa de estudio.

La metodología de análisis utilizada corresponde al Análisis Temático el cual consiste en identificar, analizar y reportar patrones en los datos (Braun y Clarke, 2006) los cuales son considerados importantes para describir el fenómeno (Fereday y Muir-Cochrane, 2006). Dado que la investigación es exploratoria-descriptiva, durante el proceso de análisis, se trabajó bajo un enfoque inductivo, es decir, a partir de los datos recogidos se busca generar conclusiones (Braun y Clarke, 2006).

Una vez identificados los participantes, el proceso de recogida de datos se llevó a cabo durante una semana en julio del año 2014. Luego, comenzó el proceso de transcripción el cual tuvo como principal dificultad que tanto el entrevistador como los entrevistadores no eran hablantes nativos del inglés, por lo tanto, habían diferentes acentos y niveles gramaticales. Sin embargo, se logró transcribir de forma literal las entrevistas y proceder al proceso de codificación y análisis de la información.

Consideraciones éticas

Es importante destacar que esta investigación cuenta con la aprobación ética de la Universidad de Sheffield. Además, a cada participante se le solicitó la firma de un consentimiento informado, en el cual declaran su voluntad de participar en la investigación. Por último, en el momento de la entrevista se les entregó una hoja de información que describía la investigación.

Resultados

A continuación se describen y discuten los principales resultados de esta investigación. A partir del análisis temático, se identificaron dos temas principales, los cuales a su vez están compuestos por cinco subtemas cada uno.

Tema 1: Percepción de los estudiantes internacionales sobre el desarrollo de competencias genéricas en el nivel de máster.

a) *Entendimiento de las competencias genéricas:* El 100% de los participantes desconoce el concepto, sin embargo, saben de qué se trata y dan ejemplos que son adecuados.

b) *Valor de las competencias genéricas:* El 60% de los participantes considera que el principal valor que tienen las CGs es el aumento de empleabilidad; otra razón (60%) de su valor fue el que el desarrollo de las competencias genéricas contribuye a la independencia y a enfrentar los desafíos diarios, entre ellos viajar, conocer gente, hacer trámites personales. Un 40% mencionó que el valor de las competencias genéricas tiene relación con la participación en la sociedad. Finalmente, un 20% de los participantes mencionó que el valor de las competencias genéricas está en relación a los aspectos académicos y futura carrera de estudios (PhD).

c) *Variables influyendo el desarrollo de competencias:* El 100% de los participantes percibe haber desarrollado algún tipo de competencias genéricas. Las cuales, para efectos de facilitar la lectura de resultados, fueron separadas en dos categorías.

La primera corresponde a la categoría individual, es decir, a todo aquello que se consideró como responsabilidad del estudiante, dentro de ella la variable más frecuente es el ser un alumno internacional y la adaptación a una nueva cultura (100%). El 60% de los participantes percibe que una variable importante en el desarrollo de las CGs son las personas con las que se interactúa durante el programa de formación. Por último, un 20% percibe que el desarrollo de las competencias genéricas tiene relación con algún tipo de conocimiento previo en cuanto a las competencias, de lo contrario, no es posible un desarrollo profundo, sino que sólo uno superficial. La segunda categoría corresponde a los aspectos ambientales o que no son considerados como responsabilidad del individuo directamente. Dentro de esta categoría el 80% de los participantes considera que un trabajo frecuente y directo con el supervisor y la posibilidad de retroalimentación que éste ofrece, influye el desarrollo de las CGs.

Un 40% de los participantes considera que una metodología práctica, donde los aprendizajes del magíster pueden ser aplicados, influye el desarrollo de las competencias genéricas. Es importante destacar que el 100% de los participantes considera que la universidad en la que se haya estudiado no es determinante en el desarrollo de las competencias genéricas.

d) *Transferibilidad de las Competencias Genéricas:* En relación al uso de las competencias genéricas en contextos diferentes, el 60% de los participantes considera que podrán aplicarlas en sus países de origen una vez que regresen a ellos.

Por otra parte, el 40% restante considera que no podrán aplicarlas en su país de origen, ya que debido a las diferencias culturales no serán requeridas en el nuevo contexto y por lo tanto, al no necesitarlas se terminarán extinguiendo de su comportamiento. Uno de los participantes mencionó que el haber desarrollado competencias que no son valoradas en el país de origen, podría implicar que tengan dificultades para insertarse en el mundo laboral, ya que sus características no serán las deseadas en el nuevo contexto.

e) *Rol del máster en el desarrollo de competencias genéricas:* El 100% de los participantes consideran el programa como una oportunidad para desarrollar las competencias genéricas y consideran que el proceso ocurre de forma espontánea y no dirigido por el curso. Por lo tanto, no se considera como responsable, sino que como facilitador del proceso.

Tema 2: Percepción de los estudiantes internacionales sobre el desarrollo de competencias genéricas en el MEd de la Universidad de Sheffield.

a) *Oportunidades para desarrollar CGs:* El 100% de los participantes considera haber desarrollado competencias genéricas durante el curso. Las oportunidades mencionadas fueron: Trabajo con el supervisor (80%), rodearse de estudiantes internacionales (60%) y una presentación grupal que hubo al inicio del curso y que implicó trabajar en grupo con estudiantes de otros países, por lo tanto, llegar a acuerdos traspasando la barrera del idioma (40%).

b) *Competencias genéricas desarrolladas:* Se nombraron 13 competencias: pensamiento crítico (80%), trabajo en equipo (60%), comunicación en segundo idioma (60%), habilidades de escritura/lectura (60%), habilidades de estudio, independencia, habilidades interpersonales, habilidades para la vida, confianza, conciencia social, flexibilidad, adaptabilidad y, encontrar y organizar información.

c) *Limitaciones para el desarrollo y transferencia de competencias genéricas:* La principal limitación que se infiere a partir de las respuestas de los estudiantes, es que no se explicitan cuáles son las competencias genéricas a desarrollar en el curso. Otras limitaciones fueron el que no se promueve la interacción entre los estudiantes (20%) y que no hay acceso a contextos reales de aprendizaje, todo se queda en el aula (20%).

d) *Rol de la Universidad de Sheffield en el desarrollo de CGs:* Los participantes coinciden en que el rol de esta universidad no es determinante en el desarrollo de CGs determinadas. Consideran que cualquier universidad inglesa les habría entregado las mismas oportunidades, ya que la principal variable es ser estudiantes internacionales.

e) *Áreas de mejora:* Existen dos aspectos a mejorar de acuerdo a los participantes, en primer lugar el generar mayor interacción entre los alumnos de un curso y por otra parte, facilitar actividades que pongan en contexto real los aprendizajes adquiridos, de tal forma que se promueva la transferencia de ellos.

Discusión

Si una universidad busca dar respuesta a las necesidades de la sociedad y las competencias genéricas se proponen como una alternativa para hacerlo, las universidades deberían hacerse responsables de aquella formación. En ese contexto, toman importancia las estrategias que se utilicen para el desarrollo de las CGs. Al contrario de lo que se sugiere en la literatura, los participantes de esta investigación, no ven a la universidad como responsable y no identifican cuáles son las estrategias utilizadas para el desarrollo de competencias genéricas. Sin embargo, al preguntarles por las CGs que ellos consideran haber desarrollado, identifican algunas acciones de la universidad y del programa, como una presentación grupal y el trabajo directo con supervisor. Los resultados indican que la principal variable influyendo el desarrollo de CGs en los participantes, es el ambiente internacional y el desafío que la adaptación a éste implica, por lo tanto, observan que la universidad les entrega aquella oportunidad, pero esto reafirma que el proceso de formación de CGs, es algo que ocurre de forma paralela al curso. En cuanto a la transferencia de las competencias genéricas, los participantes coinciden en que son transferibles, sin embargo, es la valoración la que consideran que varía dependiendo del contexto en el que se busque aplicar. Este aspecto es importante ya que generalmente las competencias genéricas se describen como competencias que aumentan el nivel de empleabilidad de los estudiantes, pero de acuerdo a los participantes de esta investigación, podría aumentar sólo cuando los valores perseguidos por el sistema educacional son los mismos que los del contexto donde buscan ser aplicados.

Por el contrario, tener CGs que no sean valoradas, puede disminuir las posibilidades de empleo. Este aspecto se vuelve esencial para aquellas instituciones que trabajan con alto porcentaje de alumnos extranjeros, como son las inglesas, las cuales de acuerdo a los criterios del investigador, deberían considerar el desarrollo de CGs que sean deseables en contextos internacionales, como lo es la adaptación y flexibilidad para desempeñarse en diversos ambientes. Por otra parte, estas instituciones deberían desarrollar estrategias que permitan que alumnos internacionales se formen en competencias genéricas, estrategias que serán diferentes a las requeridas para formar alumnos nacionales y que requieren la consideración de la multidimensionalidad de las CGs. Es importante destacar que aun cuando las IES han comenzado a desarrollar CGs, lo han hecho principalmente a nivel de pregrado y con estudiantes nacionales. Por lo tanto, era de esperar que a nivel de posgrado existiera menor nivel de implementación de un modelo de formación para el desarrollo de CGs. De acuerdo a la literatura especializada, una de las estrategias que podría utilizar la Universidad de Sheffield es el explicitar las estrategias utilizadas para el desarrollo de CGs y las CGs a desarrollar. Por otra parte, los estudiantes recomiendan más actividades prácticas y situaciones que les permitan aplicar las competencias genéricas. Finalmente, una de las principales limitaciones de este estudio es que debido a la metodología utilizada no permite generalizar los resultados. Se sugiere seguir generando investigación acerca del desarrollo de competencias genéricas en educación superior e incluir a los estudiantes en ellas.

Referencias bibliográficas

- Atkinson, R. y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: snowball research strategies. ***Social Research Update***, 33, 1-5.
- Barth, M., Godemann, J. y Rieckmann, M. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. ***International Journal of Sustainability in Higher Education***, 8(4), 416-130.
- Bassey, M. (1999). ***Case study research in educational settings***. Buckingham: Open University Press.
- Bennett, N., Dunne, E. y Carré, C. (2000). ***Skills development in higher education and employment***. Buckingham: SRHE.
- Biernacki, P. y Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sampling. ***Sociological Methods and Research***, 10(2), 141-163.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. ***Qualitative Research in Psychology***, 3, 77-101.
- Brewerton, M. (2004). Reframing the essential skills: implications of the OECD. Obtenido de Ministry of Education of New Zeland. Recuperado de http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/whats_happening_e.php
- Bridges, D. (1993). Transferable skills: a philosophical perspective. ***Studies in Higher Education***, 18(1), 43-51.
- Browne, J. (2010). ***Browne Report - Securing a sustainable future for higher education. Belfast***. Department for Employment and Learning.
- Burrell, G. y Morgan, G. (2005). ***Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life***. Hants: Ashgate Publishing Limited.
- Campbell, A. (2009). ***Developing Global Graduates***. Hamburg: DVM.
- Campbell, A. (2010). Developing generic skills and attributes of international students: the (ir)relevance of the Australian university experience. ***Journal of Higher Education Policy and Management***, 32(5), 487-497.
- Clemente-Ricolfe, J. y Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. ***Revista de Educación***, 362, 535-561.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). ***Research methods in education***. London: Routledge.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. ***Revista de Educación***(325), 299-321.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. ***Revista de Educación***, 341, 301-336.
- Dearing, R. (1997). ***The national committee of inquiry into higher education: higher education in the learning Society***. Norwich: HMSO.
- Fereday, J. y Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. ***International Journal of Qualitative Methods***, 5(1), 1-11.
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P. y Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. ***Higher Education Research & Development***, 23(3), 375-388.

- González, V. y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. **Revista Iberoamericana de Educación**, 47, 185-209.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). **Tuning educational structures in Europe**. Bilbao: Tuning project.
- Jonassen, D. (1991). Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm?. **Educational Technology Research and Development**, 39(3), 5-14.
- Kavanagha, M. y Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. **Accounting and Finance**, 48, 279-300.
- Keneley, M. y Jackling, B. (2011). The acquisition of generic skills of culturally-diverse student cohorts. **Accounting Education: an international journal**, 20(6), 605- 623.
- Leggett, M., Kinnear, A., Boyce, M. y Bennett, I. (2004). Student and staff perceptions of the importance of generic skills in science. **Higher Education Research & Development**, 23(3), 295-312.
- Lloyd, N. y Jacyniuk-Lloyd, M. (2012). PROPOUND Integrating key competences into post-graduate courses –achieving reform PROPOUND Project. Recuperado de http://files.eurashe.eu/wp-content/uploads/2012/11/EURASHE_AC_Split_130509-10_pres_LLOYD.pdf
- Luca, J. y Oliver, R. (2002). Developing an instructional design strategy to support generic skills development.
- Winds of change in the sea of learning : proceedings of the 19th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE) : 8-11 December 2002, 2002 (ISBN: 0473091194) (págs. 401-411). Institute of Technology: UNITEC.
- Mashitoh, Y. (2012). Integrating generic competencies (GCs) into University's compulsory courses: perspectives of lecturers and students. **Procedia**, 59, 574 – 583.
- Navarro, G. (2012). **Moralidad y responsabilidad social: bases para su desarrollo**. Concepción: UDEC.
- QCA (2004). **The key skills qualifications standards and guidance**. London: QCA.
- Robley, W., Whittle, S. y Murdoch-Eaton, D. (2005). Mapping generic skills curricula: a recommended methodology. **Journal of Further and Higher Education**, 29(3), 221-231.
- Thomas, G. (2011). **How to do your case study: a guide for students and researchers**. London: Sage.
- Thomas, G. (2013). **How to do your research project: a guide for students in education and applied social sciences**. London: SAGE.
- Universidad de Concepción (2013). Modelo de enseñanza para la formación en Macrocompetencias Genéricas. Concepción: UdeC.
- Willcoxson, L., Wynder, M. y Laing, G. (2010). A whole-of-program approach to the development of generic and professional skills in a university accounting program. **Accounting Education: an international journal**, 19(1-2), 65-91.



¿La Práctica hace al maestro?: ¿Quién enseña y quién evalúa la formación en responsabilidad social durante la práctica profesional?

Does the practice makes the professor?: Who teaches and who evaluate the training in social responsibility during the professional practice?

Hernán Benavides Jiménez - Andrés Gamboa Jiménez
Gladys Jiménez Alvarado - Maite Jiménez Peralta
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Resumen

Marco: La tradición universitaria, presume el uso de experiencias en terreno para la apropiación de un espacio formativo que no es replicable en condiciones de aula. Usualmente es denominada como "práctica profesional" y enfocado como un espacio para la entrega de contenidos y habilidades técnicas. **Objetivo:** Este trabajo propone que existe un potencial para la entrega de elementos valóricos del perfil de egreso, determinantes para una formación profesional pertinente y socialmente responsable. **Método:** Se desarrolla un protocolo de evaluación, con base en un modelo formativo en responsabilidad pro-social que incorpora dimensiones de Responsabilidad Social, prosocialidad y comunicación de calidad, en niveles de sensibilización, valorización e integración. Se aplica el procedimiento evaluativo al final de dicha práctica y se establece una apreciación acerca del nivel de avance. Los resultados muestran que un modelo evaluativo como el que se ha desarrollado, permite la configuración de una relación formativa virtuosa entre universidad y espacios de práctica, impactando en forma integral la formación profesional para el logro de aspectos actitudinales y valóricos. También muestra que actualmente hay un déficit en cómo los actuales modelos se hacen parte de este aspecto. **Conclusiones:** Dos elementos son preponderantes para este logro; contar con una triada (docentes, empleadores y estudiantes co-formadores), y con procedimientos evaluativos que permitan reunir evidencias de estos aprendizajes a través del diálogo y la reflexión, teniendo en cuenta la multidimensionalidad de la persona.

Palabras claves: Responsabilidad Social, Prácticas profesionales, Evaluación Auténtica.

Abstract

Frame: The university tradition presumes the use of field experiences for the appropriation of a teaching space which cannot be replicated in the classroom. It is usually named "professional practice" and focused as an space to deliver technical contents and abilities. **Objective:** This work proposes the existence of a potential in the delivery of the graduate profile value items, which are determinant in a pertinent and socially responsible professional formation. **Method:** An evaluation protocol is developed, based in a pro-social responsibility teaching model, incorporating dimensions of Social Responsibility, prosocial behavior and high quality communication, in different levels of sensitization, valuation and integration. The evaluation procedure is applied at the end of said practice and an appreciation is established regarding the level of advancement. The results show that an evaluation model like the one developed here additionally allows for the configuration of a virtuous teaching relation between universities and practice places, with an integral impact on the professional formation for the fulfillment of attitude and value aspects, however, it also shows that there is a shortfall in how current models become part of this aspect. **Conclusions:** Two aspects are preponderant in this goal; being able to count on a teachers, employers and students triad, and with evaluation procedures allowing to gather evidence of this learning through both dialog and reflection, while considering the person multiple dimensions.

Key words: Social Responsibility, Professional practices, Authentic Evaluation.

Introducción

La Responsabilidad Social universitaria, es un concepto que se posiciona públicamente en Chile en el año 2001 con el proyecto Universidad Construye País (UCP). En él, se agrupan 13 universidades y se establece un conjunto de valores y principios para la gestión, docencia, investigación y extensión de toda universidad y comunidad universitaria que se declare socialmente responsable. Con el fin de contribuir al desarrollo de una mejor convivencia de la propia comunidad universitaria, como responder a las necesidades del país y del mundo globalizado; por tanto, se esperaría que de cara a un proyecto país, los profesionales formados y académicos ejerzan un liderazgo social contribuyendo a crear las condiciones humanas para que la responsabilidad y talentos del resto de la sociedad se desarrollen y se expresen al máximo (UCP, 2004).

El concepto de RSU que se ha construido como marco ético, “un modo de ser Universidad”, que define “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”, recupera el sentido original de la Universidad como motor y garante de los procesos de desarrollo de la sociedad (UCP, 2004)

Reconociendo entonces que no hay organización sin comunidad, en la docencia universitaria se hace necesario asumir la Responsabilidad Social que corresponde a cada uno y la manera en que se articula con las organizaciones en las que se impacta (Saravia, 2012), y manifestarse en los distintos aspectos que son propios de la actividad institucional (Vallaey, 2009); entre ellos la formación profesional, para formación de ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con la sociedad (Viteri-Moya, Jacome-Villacres y Medina-Leon, 2013).

En contraposición con esta perspectiva, se afirma que aún la formación profesional en las universidades, se diseña bajo un enfoque reproductor de las estructuras sociales vigentes, en vez de orientar hacia un ejercicio profesional socialmente responsable, hecho que repercute en una baja movilidad social y en un detrimento de la equidad social (SPRING, 2012).

La dimensión docente en la Responsabilidad Social universitaria

La sociedad requiere de profesionales capaces de pensar y actuar desde un sistema de conocimientos, habilidades y comportamientos que consideren las consecuencias e impactos de los desarrollos y la solución de los problemas que afectan a la sociedad (Arana, Duque, Quiroga y Vargas, 2008).

Así, la necesaria voluntad de las universidades, les permite constituirse en agentes privilegiados para la transformación social, a través de la formación de sus graduados en normas éticas y valores que incentiven un compromiso social que priorice la atención de los sectores más desfavorecidos (Tünnermann, 2010).

En la búsqueda de estrategias y parámetros, que permitan una adecuada respuesta a estas demandas, se han generado iniciativas que buscan implementar modelos de Responsabilidad Social Universitaria. El proyecto AISHE (Assessment Instrument for Sustainability in Higher Education), de la organización alemana DHO, es uno de ellos y promueve una escala en cinco principios, donde se entiende el proceso formativo no como una más de las actividades universitarias, sino como parte de una cadena que enlaza y forma redes hacia los empleadores, no solo bajo un propósito de empleabilidad sino considerándolos como partes interesadas ("stakeholders"). Otras iniciativas son; Higher Education Partnership for Sustainability; New Jersey Higher Education Partnership for Sustainability; Global Higher Education Partnership for Sustainability; Global University Network for Innovation (Aldenueva y Jimenez 2013), aunque en general se orientan hacia una implementación institucional más que a un modelo formativo.

A nivel curricular, las iniciativas se orientan a la medición de percepciones (Osuna y Luna, 2008; Merino y Pastorino, 2013; Stankowitz, Da Luz, Henrique de Vasconcelos, Gomes y De Francisco 2013), al diseño de cursos sobre temáticas en Responsabilidad Social, e implementando estrategias metodológicas como aprendizaje y servicio (Arratia, 2008; Barros, Rubio, Gutiérrez y Sepúlveda, 2013), sin embargo, estas acciones mantienen la tendencia a que la Responsabilidad Social es un complemento y por tanto ocupan un espacio menor en el currículo de formación.

Berman (1997) sostiene que la Responsabilidad Social tendría tres dimensiones básicas: la primera se refiere a que las personas comprendan que están vinculadas por una extensa red que los relaciona con una comunidad local y global, y que ésta tiene una influencia decisiva en la formación de su identidad. La segunda señala que las relaciones con otros, y con la sociedad, están formadas por consideraciones éticas de justicia y preocupación. La tercera se refiere a que las personas actúen con integridad, es decir en coherencia con sus valores.

De La Cruz y Sasía (2008), coinciden con una visión en tres planos, planteando la existencia de tres niveles de Responsabilidad Social, uno personal, otro interpersonal o intersubjetivo y el tercero prospectivo multipersonal o complejo. Vallaey (2013), por otro lado plantea la distinción entre responsabilidad moral (persona), jurídica (ética de mínimos) y una social, enfocada en los impactos que producen los actos. En lo que parece haber coincidencia es que empatía, ética, ciudadanía, servicio comunitario, han demostrado ser componentes ineludibles y comunes al concepto de Responsabilidad Social, con independencia del enfoque desde el cual nazca (Rivera y Lisi, 2004).

Es por ello, que en la formación profesional, se hace necesario integrar de manera transversal el modelo de formación en responsabilidad social, ya que de otro modo queda sujeto a la voluntariedad del acto y no a la responsabilidad sobre el impacto del ejercicio profesional y al debido resguardo del bien social que le es propio (Cortina, 2000).

Una competencia de responsabilidad social y un modelo integrador: Las triadas-Alfa-Sping

Reconociendo la existencia de diferentes enfoques, se hace necesario enunciar la Responsabilidad Social Universitaria integrando los propósitos enunciados por diversos autores (De La Cruz y Sasía, 2008; Vallaey, De La Cruz y Sasía, 2009). Es así que se entenderá como un

valor o 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.

Con esta definición, es posible interpretar la existencia de una competencia enunciada como de responsabilidad social: Actuar con convicción, intencionalidad, voluntad, actitud, creatividad, iniciativa y compromiso activo en la aplicación del valor de la responsabilidad prosocial según sus principios de: (1) respeto por la dignidad, (2) estima y (3) empatía y unidad para con el otro, sea persona u organización, contribuyendo en la búsqueda de la justicia y el bien común. Este enunciado recoge el planteamiento propuesto por Cristina De La Cruz (2008), y de Prosocialidad y Comunicación de Calidad prosocial de Robert Roche (2001).

Con esta base, es posible elaborar una estrategia para integrarla dentro del currículo de formación, ya que puede desarrollarse en diferentes momentos de la formación profesional, generando un itinerario curricular o ruta formativa, la que es descrita en la figura 1.

Figura 1

Modelo SPRING de itinerario curricular



Espacios de intervención: La práctica profesional

El modelo Alfa-SPRING, en sus diferentes niveles, permite la identificación de espacios de intervención, de ellos, la práctica profesional es uno privilegiado pues pone en interacción a la triada docente-alumno empleador. La práctica profesional, por esta característica, responde al tercer nivel de formación, donde se espera que el estudiante actúe como un líder prosocialmente responsable y desde una perspectiva transformadora y emancipadora de su realidad y del ámbito laboral donde la realiza. Ello implica deliberar, gestionar y actuar en esta realidad, integrando los principios, fundamentos y valores éticos de la responsabilidad, como así mismo, establecer relaciones de confianza y generar un clima social positivo y satisfactorio para las personas involucradas, especialmente para los grupos de interés con quienes se interrelaciona. Entonces, la práctica profesional, como espacio formativo debe generar la instancia que permita validar que el estudiante es:

Capaz de discernir éticamente y tomar decisiones responsables pro-socialmente en el ejercicio profesional

Diagnosticar, planificar, desarrollar, ejecutar y evaluar la acción de su ejercicio profesional incorporando en ésta la mirada de los sujetos y/o comunidades beneficiaras de su acción.

Interactuar prosocialmente en un equipo / grupo profesional, discernir éticamente y gestionar la resolución de conflictos, creando o manteniendo relaciones y/o estructuras de confianza recíprocas de calidad.

La práctica profesional "en clave" de responsabilidad social

El ejercicio profesional conlleva la responsabilidad de parte de cada profesional que gestiona un bien y que, en cuanto tal, debe estar al servicio de ese proceso de construcción de una sociedad justa, lo que hace de la práctica profesional una instancia de formación privilegiada. Decir que está "en clave" de responsabilidad social es que su diseño debe permitir una mirada descentrada y amplia, porque es un otro distinto y presente que interpela frente a unos requerimientos sociales determinados.

En términos globales puede ser comprendida con un enfoque transaccional, donde hay un intercambio entre un demandante de prácticas (universidad-alumno) y un ofertante de prácticas (empleador- centro profesional) y se articula con el currículo como una actividad complementaria.

Con independencia del modelo, es posible estructurar y distinguir tres grandes momentos concatenados entre sí:

- Un primer momento de Selección donde existe un proceso de catastro de los posibles centros de práctica, ya sea por el estudiante o por la universidad
- Un segundo momento de Ejecución, donde el estudiante participa de un ambiente laboral en el centro donde fue seleccionado
- Un tercer momento de Evaluación donde finalmente el alumno puede optar a que sea reconocida la actividad como parte de su formación

Desde el modelo Alfa-Spring, el proceso de práctica identifica tres nodos críticos:

a) En la selección, es necesario establecer centros de confianza, articulando la relación con proveedores de práctica que faciliten espacios de ejercicio profesional enriquecedores desde el punto de vista de la formación.

b) En la ejecución, se debe tutelar que exista una instancia que permita al estudiante reflexionar y apropiarse en forma consciente y no solo como una experiencia vital, de los aprendizajes vinculados a la responsabilidad pro-social

c) En la evaluación, entendida también como instancia de formación, debe contener instrumentos que retroalimenten al estudiante, al empleador y a la unidad docente, ya que el modelo reconoce a los tres como participantes activos del proceso formativo.

Pregunta de investigación

Este trabajo indagó en el espacio de práctica, respecto de la apropiación y reflexión que hacen los estudiantes, respecto de elementos valóricos presentes en su perfil de egreso y que son determinantes para una formación profesional pertinente y socialmente responsable

Método

Diseño del estudio

La presente investigación fue de tipo cualitativa siguiendo las orientaciones de la Grounded Theory (Glasser y Strauss 1967) mediante caso instrumental (Stake, 1994), por cuanto éste sirve de escenario para la indagación. El caso es la aplicación piloto de una rúbrica de autoevaluación. El estudio se realizó en una institución de educación superior, una universidad, la cual posee una larga trayectoria como institución en el sistema nacional, abordando con destacada presencia los ámbitos de educación, investigación y gestión institucional. En la declaración de sus propósitos, destaca el reconocimiento al rol trascendente de la persona y promueve una visión de hombre trascendente valórica, ofrece formación a nivel de pre-grado y post-grado, llegando a la formación doctoral. Su distribución geográfica es dispersa, coexistiendo siete campus. Académicamente, se organiza en facultades y éstas a la vez en Unidades Académicas, que son las que finalmente administran las carreras profesionales.

Participantes

En total participaron 20 estudiantes de esta institución. Éstos se distribuyeron en 11 mujeres pertenecientes a una carrera del área de Educación (carrera 1), dos hombres y dos mujeres de una ingeniería con énfasis en lo técnico (carrera 2) y tres mujeres y dos hombres de una ingeniería con énfasis en procesos biológicos (carrera 3). Las edades fluctuaron entre 17 y 24 años.

El estudio enfatiza en el resultado del tercer nivel de formación establecido en el modelo en triadas de Alfa-Spring, donde, se promueve una responsabilidad que supera la dimensión estrictamente normativa, que busca ser algo más que restitución por lo no cumplido o por el daño causado, y da relevancia a las intenciones futuras, al largo plazo.

Diseño del instrumento

Se desarrolla un instrumento que actúe como facilitador de la reflexión en el estudiante. Así se presenta como una rúbrica que evalúa tres dimensiones: Responsabilidad Social, Prosocialidad y Comunicación de calidad prosocialidad, en tres niveles de desempeño: Valoración, Sensibilización e Integración con la práctica.

Procedimiento

Producción de datos

Se constituyeron centros de práctica, integrados por una relación en triada entre el estudiante, la universidad, personalizado en sus respectivos representantes, y los profesionales guías de los centros de práctica. Estos centros facilitaron los procesos de aplicación y retroalimentación.

Un elemento fundamental que diferencia a los centros de práctica, es que tanto los responsables en el centro de práctica, como los tutores de la universidad, también aprenden durante el proceso, generando relaciones de horizontalidad y circularidad propios que no se establecen en los modelos tradicionales.

Análisis de los datos

Se elaboró a partir de la respuesta obtenida para cada estudiante, una matriz con el puntaje obtenido. La escala tenía un máximo de 33 puntos, para lo cual se definieron tres niveles de acuerdo a los puntajes obtenidos por cada estudiante: Nivel 1 o Sensibilización: de 11 a 18 Puntos.; Nivel 2 o Valoración: de 19 a 26 Puntos.; Nivel 3 o Integración a la práctica: de 27 a 33 Puntos.

Resultados

Este programa piloto de práctica profesional, mostró que existe una dificultad en integrar al empleador en los procesos evaluativos que demanden un mayor tiempo en su ejecución; se atribuye a la falta de modelos que integren al empleador como parte activa del proceso. Esta percepción se ve confirmada porque en la carrera del área de educación, quienes poseen una práctica que integra intencionada y activamente al empleador, el trabajo fue mucho más proactivo y se pudo implementar los centros de confianza según el diseño. La Tabla 1 muestra los puntajes obtenidos en las rúbricas de autoevaluación.

Tabla 1: 1º matriz: de comparación aplicaciones rúbricas de autoevaluación del desempeño profesional

Nombre Alumno	1º Aplicación	2º Aplicación
1. Rosa	29	33
2. Blanca	29	33
3. Celeste	25	31
4. Púrpura	29	29
5. Amarillo	27	28
6. Rojo	27	29
7. Carmín	26	28
8. Azul	26	28
9. Vermellón	29	20
10. Lila	21	19
11. Café	19	23
12. Margarita	***	15
13. Azucena	***	29
14. Liliun	***	28
15. Estrilicia	***	27
16. Panquehue	***	30
17. Riñihue	***	24
18. Curicó	***	26
19. Loncomilla	***	23
20. Cau-cau	***	32

Fuente: Elaboración propia

Nota: los nombres fueron alterados para mantener el anonimato.

La matriz, se muestra dividida en tres partes donde la primera, representada en color verde y corresponde a las estudiantes del área de educación (carrera 1); la segunda de color azul a los estudiantes de la carrera de ingeniería con énfasis técnico (Carrera 2), y la tercera, de color anaranjado corresponde a los estudiantes de la carrera de ingeniería con énfasis en procesos biológicos (carrera 3).

Las tablas 2 y 3 muestran el cómo los estudiantes de la carrera 1, se mueven entre los distintos niveles entre la primera aplicación y la segunda.

Tabla 2: Carrera 1; Cantidad de alumnos por nivel

Instrumento aplicado	Cantidad de alumnos		
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
1º Aplicación Rúbrica	0	5	6
2º Aplicación Rúbrica	0	3	8

Fuente: Elaboración propia

En base a los datos presentados en el apartado anterior, se presenta a continuación, el análisis de los mismos a fin de entender cómo se comportan los mismos en diferentes niveles. En primer lugar, se realizó una revisión general de los datos para posteriormente detenerse en lo que emergió al interior de los centros de confianza para la carrera 1.

Tabla 3: De los resultados generales

Instrumento aplicado	Cantidad de alumnos		
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
2º Aplicación Rúbrica	1	8	11

Fuente: Elaboración propia

A modo general, se inició este análisis desde la segunda aplicación del instrumento de evaluación, esto pues los estudiantes que participaron del programa piloto, de las carreras carrera 2 y 3, sólo se aplicaron la rúbrica una vez terminada su práctica profesional, lo que sería equivalente a la etapa final del programa y por ende, coincidente con la segunda aplicación del instrumento.

De esta manera se observó que del total de 20 estudiantes, una vez terminada su práctica, el 55% se ubica en el nivel 3 de "Integración a la práctica profesional" de los diferentes elementos de la responsabilidad social, prosocialidad y comunicación de calidad prosocial que evalúa el instrumento; un 40% se evalúa en un nivel de "Valoración" y solo el 5% (correspondiente a un estudiante) se sitúa en un nivel de "Sensibilización".

Los resultados intra-dimensiones, presentan cómo se comportan los distintos niveles de la escala en los distintos puntos evaluados para cada carrera. Para ello se evalúa el promedio obtenido para cada punto según las respuestas de los estudiantes.

Se observó, que la mayoría de las puntuaciones promedio para cada punto evaluado fluctuó entre el nivel de valoración y el de sensibilización, salvo por un caso particular de carrera 2. En general, la tendencia es a ubicarse en el nivel de valoración y solo en el ítem relativo a ayuda física se alcanza el nivel de integración. Este hecho da cuenta de la necesaria reflexión que se debe dar al interior de las carreras acerca de los tipos de aprendizaje que son apropiados en la práctica y cómo aspectos que atañen a una formación integral, también debieran ser atendidos, por cuánto son deficientes en los modelos actuales.

Se debe señalar que el caso del estudiante de la carrera 2 que se ubica en el nivel de sensibilización, obedece en gran parte a las características de su práctica, donde la complejidad y normativas no eran pertinentes los ítem evaluados por el instrumento. Al respecto, el estudiante señaló: **"Las acciones están restringidas por las normas de seguridad por lo tanto no puedo implementar muchas acciones dado el nivel de complejidad de la obra y la seguridad de los demás"**.

Respecto a la comunicación de calidad prosocial, también señaló, **"Al ser una práctica tan corta las posibilidades de hablar en reuniones es algo más complicado dado que estas conllevan datos técnicos y procedimientos generados por normas, así que la oportunidad de inclusión queda dada en las conversaciones con los trabajadores y el jefe de obra. Por esto creo que para poder mejorar estos aspectos tendría que evaluarme en una práctica que tuviera una instancia en la cual desenvolverme más libremente para poder ver mis falencias"**.

Al ser contrastada su percepción con su empleador, la visión es más optimista, lo cual refuerza o relevante de fortalecer el concepto de tríada como eje del trabajo en la práctica profesional, a modo de asegurar los debidos procesos reflexivos en torno a los aprendizajes.

El tiempo de permanencia del estudiante en estos espacios, resultó ser un factor que incide también en los procesos, pues señala un estudiante de la carrera 3 **“Adquirir mayor confianza, por falta de experiencia ya que se maneja la teoría pero no la práctica, por lo que éstas deberían ser de un tiempo mínimo de tres meses y no de un mes debido a que en éste periodo recién el alumno logra adaptarse al ambiente y trabajo, para lograr tomar decisiones de forma autónoma.”**. El tiempo se transforma en un elemento antagónico de la posibilidad de generar confianza en el estudiante para poder ser autónomo en la toma de decisiones, así como desarrollar otros elementos evaluados en la rúbrica.

Un elemento destacable, es que el instrumento permitió que incluso en los estudiantes de las carreras 1 y 2 que se sitúan en el nivel de integración a la práctica profesional, realizaran reflexiones respecto de sus prácticas. Por ejemplo, para la dimensión de Responsabilidad Social hay referidas a la puntualidad **“Tratar de llegar a la hora que se especifica en el contrato”**; y también hay otras que evidencian un análisis más profundo respecto de sus desempeños y de la interacción con los empleadores a cargo. Sin embargo, persiste una carencia en la apropiación de herramientas que les permitan actuar, fortalecido por una tradicional falta de retroalimentación en este sentido, por parte de los empleadores.

Lo anterior genera una cultura donde la ausencia de crítica, se traduce en el convencimiento de estar haciendo bien las cosas **“pedir una retroalimentación sobre las tareas encomendadas es una buena idea y lo tengo en cuenta pero no sé de qué manera puedo preguntar qué tal lo estoy haciendo, simplemente he asumido que está bien, porque no he tenido opiniones que digan lo contrario.”**

Finalmente, sobre este punto parece ser que la autonomía en la toma de decisiones, al igual que los estudiantes que se sitúan en el nivel de valoración, es un elemento que no logra ser desarrollado en su totalidad durante la práctica profesional **“Tomar decisiones de forma autónoma con mayor seguridad”**. Sobre esto la pregunta que cabe es, ¿Qué se puede hacer como universidad para entregar a los estudiantes la confianza en sí mismos para hacer frente a este problema?.

En el caso de la dimensión, Prosocialidad, los estudiantes reconocen el valor que la empatía y la capacidad de resaltar el valor de las personas aportan a su desempeño, sin embargo, suele ser el punto crítico pues en su relato se desprende elementos que bloquean poner en práctica estas conductas. Ellos declaran. **“tengo claro los principios que aquí se tratan, son parte de mi formación personal, sin embargo, no estoy acostumbrada a fomentar ese comportamiento en otros ni a comunicar explícitamente mi parecer”**, o bien, **“El manifestar más expresiones verbales que reafirmen el valor de las personas”**

Finalmente, en la dimensión de comunicación de calidad prosocial, los estudiantes que se sitúan en el nivel 3 de integración a la práctica, refieren a un cierto recelo a expresar sus ideas o a preguntar respecto de las dudas que se les aparecen durante su práctica profesional, esto va relacionado con la dimensión de prosocialidad y se infiere obedece a una falta de confianza o temor a la vergüenza que limita su capacidad de expresarse. En este punto, declaran: **“preguntar algo que no tenga conocimiento, ya que a veces existe el temor a la vergüenza”,** o bien, **“Expresarme de manera clara y precisa, manifestar en qué puedo mejorar, si bien soy autocrítica, pero no expreso posibles mejoras, me las reservo generalmente”**

La práctica profesional, en un contexto de centros de confianza

Como se señaló, debido a la relación tradicional entre las universidades y las carreras, en este programa piloto solo se pudo consolidar el modelo de centros de confianza en la carrera 1. Se infiere que ello fue posible ya que las carreras del área de educación integran siempre al profesional del centro de práctica como parte del proceso, de allí que la actual propuesta no les fue ajena. Sin embargo, en las carreras del área de ingeniería, prima un modelo más administrativo donde el empleador suele ser un usuario pasivo del proceso y su evaluación es más bien una certificación de la actividad que una acción educativa explícita.

El primer elemento que resultó notorio, fue la posibilidad de establecer una lectura en los dos momentos de la práctica, constatándose un estado al inicio y otro al término. Se observa con ello, que efectivamente muchos de los ítems se movieron al siguiente nivel y los que no lo hicieron, al menos se mantuvieron.

El valor para los estudiantes fue principalmente el poder disponer de espacios que favorezcan la reflexión en aspectos que aluden a sus desempeños, así los responsables en el centro de práctica reconocen hablar con los estudiantes respecto de cómo recibir críticas y como se ven al recibirlas, si bien perciben que aún les resulta difícil, pues son cosas que tampoco ha resuelto con sus propios colegas. Por lo mismo resaltan el valor y la perseverancia que requiere como elemento de aprendizaje.

Para la constitución de estos centros de práctica, se hizo necesaria una sensibilización tanto a los docentes como a los receptores de estos alumnos en los centros de práctica, de modo de consensuar aspectos de lenguaje y la comprensión de los términos.

Conclusiones

El desarrollo de este programa piloto permitió el logro de dos hitos, por un lado implementar el modelo propuesto por Alfa Spring y por otro implementar una forma menos tradicional de evaluar la práctica integrando elementos que rara vez son considerados en el proceso, aunque son definitorios del profesional que se está formando.

Durante la experiencia, queda en evidencia el carácter privilegiado de la práctica profesional, como un espacio formativo no replicable en aula y el alto potencial que presenta para el desarrollo de elementos de formación integral como Responsabilidad Social, Prosocialidad y Comunicación de Calidad prosocial

Complementariamente es posible reconocer una cierta plasticidad en el concepto, donde confluyen la responsabilidad Social, la prosocialidad y la comunicación de calidad, donde sin perder la integración es posible acentuar uno sobre los otros de acuerdo a las necesidades en las que cada profesión es demandada. Por ejemplo, es posible que una carrera de enfoque técnico requiera enfatizar la responsabilidad social, mientras que en educación lo hace en la comunicación de calidad y una carrera con ejercicio profesional en empresas, sea la prosocialidad, sin que ello signifique renunciar a la relevancia de los otros elementos.

Referencias Bibliográficas

- Arana, M.; Duque, P.; Quiroga M.; 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**. 1(8): 211-234
- Arratia, A. (2008). Ética, Solidaridad Y "Aprendizaje Servicio" en **La Educación Superior. Acta bioeth**. 14(1): 61-67
- Aldeanueva, I.; Jiménez J.(2013) International experiences. **University Social Responsibility**. Vis. Futuro [online]. 2013, vol.17, n.1 [citado 2014-11-04].
- Barrios, S.; Rubio, M.; Gutierrez, M.; Sepúlveda, C. (2012) **Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior**. Educ Med Super 26(4): 594-603
- Berman, S. (1997). **Children's social consciousness and the development of social responsibility**. New York: New York State University Press.
- Berman, S. (1998). The bridge to civility: Empathy, ethics and service. **Journal of the School Administrator**, 1(5): 27-32.
- Cortina, A. (2000). Presentación. El sentido de las profesiones. En A. Cortina, 10 **Palabras clave en ética de las profesiones** (pp. 13-28). Navarra, España: Verbo Divino

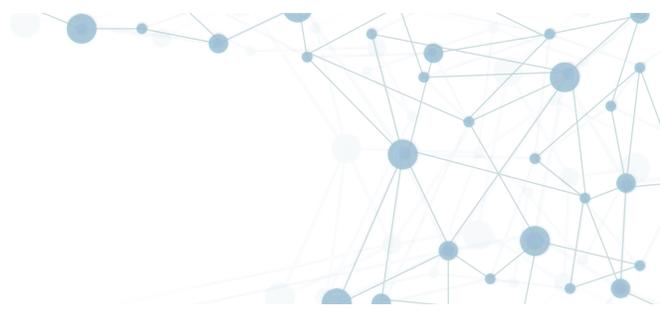
- De La Cruz, C. y Sasia, P. (2008). De la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. En Bessuri, H. (eds). **El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria**. Educación Superior y Sociedad, 13(2): 17-52
- Glaser, B.; Strauss, A. (1967) **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine
- Merino, M.; Nelson H.; Pastorino A. (2013) Percepción sobre el desarrollo sostenible de las MYPE en el Perú. Rev. **adm. empres**. 53(3): 290-302
- Osuna, C.; Luna, E. (2008) Características de ser un Buen Profesional de Ingeniería en la Universidad Autónoma de Baja California, México. Form. Univ. 1(1): 29-36
- UCP (2004) OBSERVANDO LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA, documento de equipo coordinado del proyecto Sociedad Construye País. Recuperado de http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/herramientas_RSU/ObservandolaRSU.pdf [citado 04-11-2014]
- Viteri-Moya, J.; Jacome-Villacres, M.; Medina-Leon, A. (2013) Modelo conceptual para la planificación estratégica con la incorporación de la responsabilidad social universitaria. **Ing. Ind.** 34(1):77-86
- 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. **Vis. Futuro** [online]. vol.16, n.2 [citado 2014-11-04
- SPRING (2012) Estado del Arte. Diagnóstico.
- Stankowitz, R. Percepción de los Estudiantes de Ingeniería: Tecnología y Curso Técnico sobre Responsabilidad Social Empresarial. **Journal of Technology Management & Innovation** 8(1): 12-12.
- Rivera, N.; Lissi M. (2004) La Responsabilidad Social: Cómo la Viven Tres Grupos de Estudiantes de Enseñanza Media en Chile. **Psykhé**. 13(2) :117-130 .
- Tünnermann, C. (2010); Prólogo. En: Torres, M.; Trápaga, M. (Eds.).**Responsabilidad social de la universidad: retos y perspectivas**. Buenos Aires: Paidós, p. 236
- Vallaeyes, F.; De La Cruz, C; Sasia, P. (2009). **Responsabilidad Social Universitaria. Manual de Primeros Pasos**. México: McGraw Hills Editores y BID, .
- Roche, R. (2010) Prosocialidad: **Nuevos Desafíos: Métodos Y Pautas Para La Optimización Creativa Del Entorno**. Ciudad Nueva: Buenos Aires
- Stake, R.. (1994). Case studies. En N. K. Denzin, & Y.S Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research** (pp. 236-247). Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Ed



Percepción de académicos sobre el impacto de Talentos UdeC en el ejercicio de la responsabilidad social

Perception of university professors of the impacts of Talentos UdeC in personal and institutional social responsibility.

Dra. Gracia Navarro Saldaña
Hania Sandoval Cartes
Universidad de Concepción
Chile



Resumen

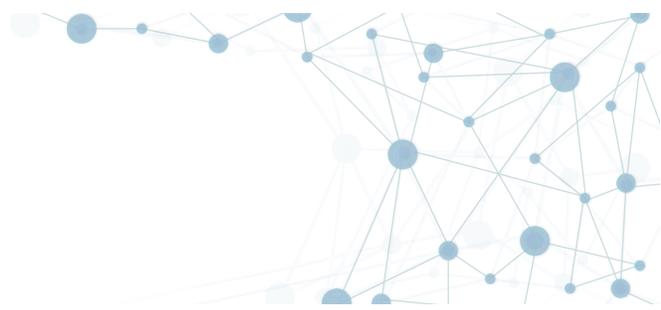
Talentos UdeC es un Programa Psicoeducativo de Enriquecimiento Extracurricular, de la Universidad de Concepción; busca brindar oportunidades en el ámbito educativo, para potenciar el desarrollo del talento académico, la adaptación socioemocional, el desarrollo moral y espiritual, en niños y jóvenes de la región del Biobío, que tienen una capacidad intelectual sobresaliente y necesidades educativas especiales asociadas a ella; busca ofrecer una oportunidad efectiva para la formación de competencias genéricas en estudiantes universitarios, a través del aprendizaje y servicio y ofrecer una oportunidad efectiva para el perfeccionamiento académico en docentes de la UdeC. Esta investigación buscó identificar desde la percepción de académicos universitarios impactos del Programa Talentos UdeC en la prosocialidad, en el bien común y en el ejercicio de la responsabilidad social de la Universidad. Se aplicó una entrevista escrita de tres preguntas a 18 académicos, hombres y mujeres de la Universidad de Concepción; se realizó análisis cualitativo de las respuestas. Los resultados muestran que, según la percepción de los académicos, el Programa Talentos UdeC genera impactos en sus alumnos de enseñanza básica y media; en estudiantes universitarios; en académicos universitarios; en la universidad y en la sociedad. Se concluye que Talentos UdeC aporta a la prosocialidad, a la conciencia de interdependencia y al bien común y constituye una alternativa a través de la cual la institución y las personas ejercen su responsabilidad social.

Palabras claves: prosocialidad, responsabilidad social, talento académico

Abstract

Talentos UdeC is an extracurricular educational programme for gifted children and adolescents from the BioBio region. This programme is offered by the University of Concepción and it holds out opportunities to promote the development of academic talent, socioemotional adaptation and moral development for students who participate in it. It also offers an opportunity to develop generic competencies for higher education students who collaborate as volunteers in the programme, this is done through the implementation of service-learning strategy. Finally, Talentos UdeC gives an opportunity to professional development for professors teaching in the programme. This research explores the perception of university professors of the impacts of Talentos UdeC in prosocial behavior, orientation toward common well and social responsible behavior among the university community. Eighteen professors from the University were interviewed and a qualitative analysis was made with their answers. Results show that according to professors' perception, Talentos Udec does provoke impacts in students from middle schools, high school and higher education. Professors also believe that the programme has an impact in themselves, the university itself and the society. It is concluded that Talentos UdeC contributes to prosocial behaviour, awareness of interdependence and orientation toward common well, thus the programme is thought to be an alternative through which the institution and people working on it can practice their social responsibility.

Key words: prosocial, social responsibility, gifted children, academic talent.



Marco Teórico

1. Responsabilidad Social Individual

La responsabilidad social individual se define como “la capacidad y obligación de responder ante la sociedad por acciones u omisiones, que se refleja en compromiso con los demás y se expresa en la orientación de actividades individuales y colectivas en un sentido que contribuya a generar equidad para el desarrollo de todos, incluso de los que aún no han nacido” (Navarro, 2012:7). Implica discernimiento sobre la realidad, a partir de la valoración que se realiza desde los criterios de justicia, equidad y democracia; significa desarrollar como horizonte de las prácticas sociales una razón ética, es decir, un juicio valorativo sobre los acontecimientos de la realidad, pero acompañado de una disposición a comportarse de acuerdo a algunas virtudes (Teixidó y Chavarri, 2002).

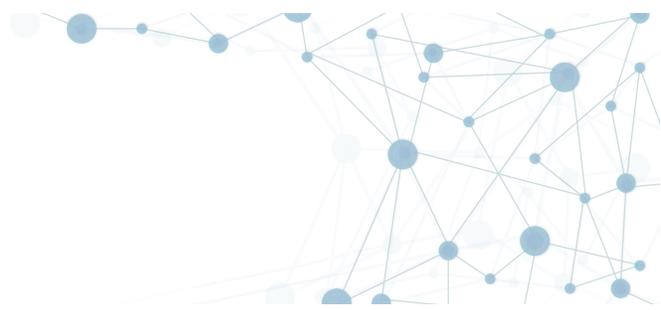
Lo anterior se expresa en las personas en tres dimensiones, definidas por Berman (1997): entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia decisiva en la construcción de su identidad, consideraciones éticas de justicia y preocupación por los otros en que deben enmarcarse las relaciones con los demás y actuar con integridad consistentemente con los propios valores; según Navarro (2012), la conducta socialmente responsable correspondería al nivel máximo del desarrollo moral.

Estudios de Berman (en Jiménez, 2002) sobre la RS demuestran que las personas construyen una relación con la sociedad desde muy temprano en sus vidas y que padres, profesores y otros modelos son críticos para que le den un carácter positivo a dicha relación, lo que será definido por la naturaleza de su participación social.

La experiencia social llevaría a la conciencia social, y ésta última a la responsabilidad social (Motivación; Conciencia y Compromiso).

Las personas son sujetos racionales, capaces de reflexión moral; seres constitutivamente morales. La conducta moral, es expresión del desarrollo bio-psico-social e incluye conductas prosociales, (Sánchez-Quija, Oliva y Parra, 2006; Eisenberg y Fabes, 1998; en Gutiérrez, Escartí & Pascual, 2011); de cooperación, de participación y de autocontrol (Hamama, Ronen y Rahav, 2008).

La opción por conductas morales y por acciones que tiendan al desarrollo social resultan de la conjugación de aspectos cognitivos, afectivos y cognitivo-afectivos (Navarro et al., 2007; en Navarro, 2012). Destacan: inteligencia, razonamiento y competencia cognitiva (Vigneux, 1990; Gardner, 1995); juicio o razonamiento moral (Eisenberg et al. (1991); en Navarro, 2012; Sepúlveda, 2003); apego. (Churchland, 2012; Navarro 2005 y 2012); empatía. (Navarro 2012); autoestima. (Gujjo, 2002; en Navarro, 2012); toma de perspectiva social. (Gracia et al., 2006).



Para Navarro (2012), las conductas y factores asociados al desarrollo de la moralidad se relacionan con el desarrollo del comportamiento socialmente responsable, en cuanto comparten una intención orientada hacia el bien común, la que implica alcanzar la capacidad de conciliar la satisfacción de las propias necesidades con la satisfacción de las necesidades de los otros.

La formación integral de profesionales socialmente responsables debiera llevarles a asumir un compromiso personal con los demás y con el entorno para ejercer su profesión como un servicio a la sociedad en la búsqueda del bien común (De la Calle y Jiménez, 2011).

El rol de las universidades

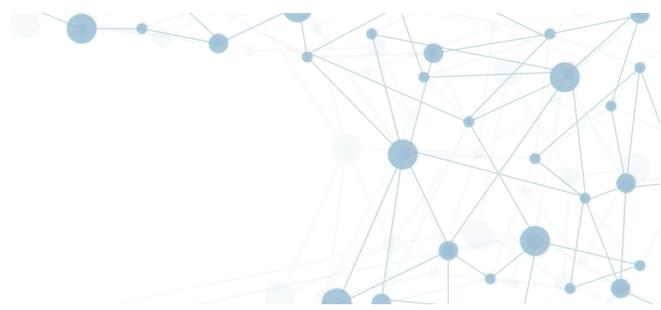
En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1999; en Marciales, 2003) se llama a las universidades para reforzar su servicio a la sociedad, las acciones para eliminar la pobreza, intolerancia, violencia, analfabetismo, hambre, degradación ambiental y enfermedad, utilizando enfoques transdisciplinarios e interdisciplinarios en el análisis de los problemas; un llamado a formar profesionales socialmente responsables (De la Calle y Jiménez; 2011).

François Vallaey (2005, De la Calle y Jiménez; 2011) define la responsabilidad social de las universidades recogiendo las ideas principales que delimitan el concepto: 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 sostenible.

Para ello es necesario alcanzar equilibrio entre el énfasis en la autorrealización y logro personal con el énfasis en la autorrealización social y el logro colectivo.

Es decir, transformar cada aula y escuela en una verdadera comunidad (Berman, 1990; en Jiménez, 2002) en la que los estudiantes tengan experiencias, tanto prácticas como teóricas, de cuidado hacia el prójimo y el mundo en general.

Jiménez (2002) presenta ocho elementos, considerados básicos por numerosos autores, a desarrollar por un currículum que incorpore la responsabilidad social: habilidades sociales, relación hacia la sociedad, conciencia social, comunidad, entender la interdependencia global, comprensión y habilidades básicas de participación, explorar temas del mundo real y, oportunidades para la contribución social.



Según Navarro (2012), desarrollar el comportamiento socialmente responsable, requiere un proceso educativo centrado en resultados de aprendizaje cognitivos, afectivos y conductuales. Por una parte, favorecer el desarrollo del juicio o razonamiento moral, la empatía, autoestima y perspectiva social y, por otra, entregar oportunidades de poner en práctica conductas prosociales, de cooperación, de autocontrol y participación y a través de ellas generar impactos en el contexto a través del progresivo empoderamiento del estudiante.

Como una forma de aportar a la equidad de la educación, a la atención de las necesidades educativas especiales de niños y niñas con alta dotación intelectual y potencial de talento académico y a la formación de profesionales socialmente responsables, el año 2004 se crea en la Universidad de Concepción, Chile, el Programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, para estudiantes de enseñanza básica y media con potencial de talento académico, denominado Talentos UdeC.

2. Talento Académico

2.1 Noción de Talento Académico

Gardner (1994, citado en Alegría, Lay, Calderón y Cárdenas, 2010), define el talento académico como una o varias habilidades, que le permiten al individuo resolver problemas y proponer productos apropiados a contextos culturales. Desde esta perspectiva, se rescata el carácter de potencialidad que poseerían los distintos tipos de inteligencia, cobrando importancia el contexto cultural en el que se encuentra el individuo, la educación que reciba y las oportunidades de desarrollo que el medio le ofrezca (Alegría et al., 2010).

Mandelman, Tan, Aljughaiman y Grigorenko (2010) señala que las definiciones de talento académico comparten que éste corresponde a las manifestaciones del potencial humano que diferencian de manera intelectual a una persona en relación a su grupo de referencia.

Idea compartida por Bralic y Romagnoli (2000), quienes señalan que el talento está culturalmente definido y refiere a capacidades superiores o habilidades excepcionales de un individuo en relación con sus pares en edad, experiencia y condiciones medioambientales similares.



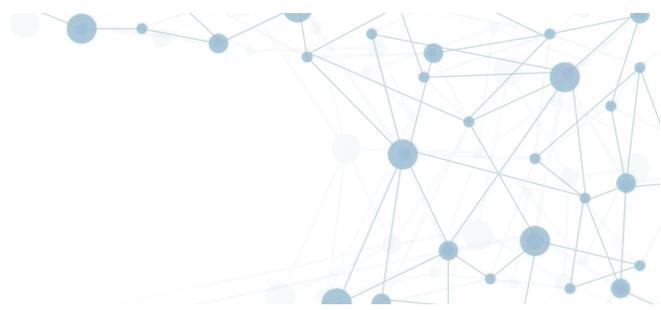
Sternberg (2000, citado en González, Leal, Segovia & Arancibia, 2012), sostiene que la inteligencia estaría determinada por la sinergia entre habilidades analíticas, sintéticas y prácticas, las que bien conjugadas y contextualizadas por el individuo le permitirían una adecuada resolución de conflictos; el talento académico se presentaría cuando en la persona existen altos niveles de sinergia entre las distintas dimensiones de su inteligencia. Renzulli (2004, citado en Alegría et al., 2010; UNESCO, 2004), en su modelo de excepcionalidad productivo-creativo sostiene que existirían desempeños excepcionales que reflejan una interacción entre tres grupos de rasgos humanos: capacidades generales o específicas por encima del promedio, alto nivel de compromiso con la tarea y alto nivel de creatividad.

Mönks (2003, citado en UNESCO, 2004) plantea un modelo que considera factores de personalidad (capacidades excepcionales, motivación y creatividad) y ambientales (familia, escuela y amigos o personas en caso similar).

Gagné, (2000, citado en Alegría, et al, 2010) señala que el talento se centra en el dominio destacado de habilidades, conocimientos o destrezas que han sido desarrolladas sistemáticamente en al menos un área; correspondería a una potencialidad que se traduce en una conducta talentosa superior a la de pares, y que es producto o fruto de un entrenamiento sistemático.

Para que la dotación se transforme en talento académico es necesario que se conjuguen aspectos genéticos y ambientales (Gagné, 1985, citado en Raglianti, 2009); para alcanzar un alto nivel de habilidad, se necesita la conjugación de factores personales, educativos y familiares. Entre factores personales o catalizadores intrapersonales están las capacidades, interés del estudiante, hábitos de trabajo y persistencia. Los factores educativos y familiares son oportunidades e incentivos de educación formal e informal, estímulos y refuerzos sociales y actitudes y acciones positivas hacia el talento, demostradas por los adultos significativos del niño (Gagné, 1985, Moss & Moss, 1990, citados en Raglianti, 2009).

El talento puede existir en forma latente o no manifiesto, o puede expresarse abiertamente (Bralic & Romagnoli, 2000; Raglianti, 2009). Es preciso que estudiantes con alto potencial sean estimulados por programas especiales de modo que tengan oportunidades educativas efectivas para el desarrollo personal evitando así que su talento quede en un nivel no expresado (Castro, Mathiesen, Mora, Merino, & Navarro, 2012).



En relación a identificación de niños y jóvenes con talento académico, éste se ubicaría dentro del 10% superior de un grupo de edad en un campo o dominio de actividad (Flanagan & Arancibia, 2005), llegando incluso hasta un 20% (Renzulli, 2006, citado en Alegría et al., 2010), observado también en población chilena (Alegría y cols, 2010). La UNESCO (2004) considera la propuesta de Gagné (1993) para la identificación del talento académico, quien clasifica los niveles de dotación o talento, como básico, moderado, alto y extremo, considerando como probabilidad de aparición, respectivamente, 1 en 5 o 6, 1 en 35, 1 en 600 y 1 en 500.000; con lo cual el 15% de la población tendría algún grado de talento, aunque sea del nivel básico.

La Organización Mundial de la Salud, sostiene que la persona talentosa tiene un CI mayor de 130 con buena capacidad creativa y motivación intrínseca para el aprendizaje (CERPA, s/f; en Suaste, 2012).

Alegría et al., (2010) y Borland y Wright (2000, citado en Arancibia, 2005) señalan que la manifestación del talento académico se distribuyen igual entre hombres y mujeres y entre niveles socioeconómicos, lo que permitiría señalar que el talento académico es una característica que se distribuye en forma homogénea en la población.

2.2 Características de los niños, niñas y jóvenes con talento académico

Se ha observado asincronía en su desarrollo, las características no se expresarían en forma homogénea, siendo posible que los estudiantes talentosos no manifiesten todas las características y expresar algunas en diferentes niveles (Alegría, et al., 2010; Terrasier, 1990, citado en Raglianti, 2009; George, 1992, citado en López, 2007). No obstante lo anterior se han descrito características en las diversas áreas del desarrollo:

Características cognitivas:
capacidades cognitivas sobresalientes como memoria, procesos autorreguladores, velocidad de procesos de aprendizaje, conocimiento procedural, facilidad para abstraer características relevantes de problemas, capacidad de categorización, flexibilidad cognitiva y preferencia por la complejidad (Shore & Kanevsky, 1993, citado en González et al., 2012). Silverman (1997, citado en Flanagan & Arancibia, 2005) incluyen curiosidad intelectual, creatividad, capacidad de concentración y Castro et al (2012), las habilidades de decodificación y reconocimiento léxico altas. Según PENTA UC (2000, citado en Cabrera, 2011), establecen relaciones conceptuales con diferentes campos del conocimiento y guían sus procesos de aprendizaje al trabajar en una tarea.

Características socioemocionales:
López (2007) presenta una síntesis de las principales características socioemocionales descritas para alumnos con talento académico:



a. Asincronía o disincronía evolutiva: un desfase en el desarrollo de las áreas cognitiva, social y afectiva de los niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas (véase Silverman, 1993; Terrasier, 1992).

b. Alta sensibilidad e intensidad emocional: mayor sensibilidad a experiencias personales y acontecimientos históricos que consideran injustos y dolorosos (véase Guignard & Zenasni, 2004; Morelock, 2000; Piechowski & Colangelo, 2004; Roeper, 1982).

c. Uso de estrategias distintivas de afrontamiento social: para hacer frente al hecho de sentirse diferente de los demás (véase Cross & Coleman, 1993; Cross, Coleman & Stewart, 1995; Rimm & Rimm-Kaufman, 2000; Swiatek & Dorr, 1998).

Raglianti (2009) advierte discrepancias entre autores sobre ajuste al medio social de estudiantes talentosos. López (2007) señala ventajas en cuanto a procesos cognitivos generales, los que actúan como facilitadores de los procesos referidos a las personas y su mundo social.

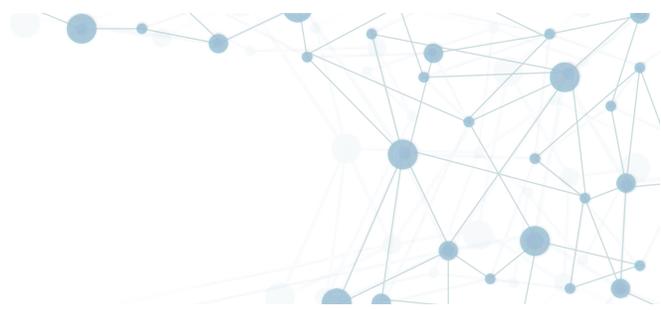
Neihart, Reis, Robinson & Moon (2002; citado en González et al., 2012) plantean que tienen una autoestima satisfactoria con mayor autovaloración en el área escolar e intelectual, caracterizada por una actitud desafiante frente a la tarea, capacidad para correr riesgos, buena disposición frente a tareas difíciles y exactitud para evaluar su funcionamiento o desempeño.

Sobre vínculos de amistad, Gross (2000, citado en López, 2007) han mostrado en ellos, desde temprana edad, la búsqueda de compañía de niños mayores y con similar desarrollo intelectual o con adultos (Hollingworth, 1931; O'Shea, 1960, en Bralic & Romagnoli, 2000, George, 1992; Terrasier, 1992; citados en López, 2007). Sin embargo, Shapiro, Sheined, Shore, Margiso y Udvari (2009) señalan que los estudiantes talentosos experimentan aislamiento, soledad y alienación.

Según Alvear (2006) los profesores tienen una visión estereotipada del talento académico, asociándolo a perfección o ejemplo para los demás. Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos y Boudah (2008), señalan que las relaciones sociales con pares, se pueden ver dificultadas cuando los alumnos con talento académico, son etiquetados por sus compañeros como "favoritos del profesor". Rinn (2006, citado en Barrientos, 2012) señala que adolescentes con talento académico, presentan menos intimidad en la relación con sus pares del mismo sexo, que los estudiantes regulares.

Programa Talentos UdeC

Es un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular. Busca potenciar el talento académico, motivación por aprender, emprender y perseverar; adaptación sociemocional y responsabilidad social, en estudiantes con alta dotación intelectual y necesidades educativas especiales asociadas a ella.



Se implementa con cursos y talleres ofrecidos por académicos de la Universidad en horario complementario al colegio, durante todo el año, sumando 324 Hrs. al currículo regular y, un programa educativo que promueve la formación integral desde la interacción de académicos y estudiantes de pre y post grado de la Universidad con los estudiantes de Talentos UdeC y la implementación de actividades específicas para su formación personal social.

Objetivos y Método

Se realizó una investigación descriptiva y de tipo transversal.

Objetivo: identificar, desde la percepción de académicos universitarios, los impactos del Programa Talentos UdeC en la prosocialidad, en el bien común y el ejercicio de la responsabilidad social de la Universidad en los alumnos, coordinadores estudiantiles (estudiantes universitarios de pregrado) y docentes del programa.

Muestra: 18 profesores del programa Talentos UdeC, temporada de Primavera 2014; con dos a diez años de participación en el Programa; que habían participado en un focus group previo, del cual se concluyó que Talentos UdeC es una oportunidad efectiva para el desarrollo de sus estudiantes, para la formación en competencias genéricas de estudiantes de pregrado y para el perfeccionamiento de académicos universitarios (Talentos UdeC, 2014).

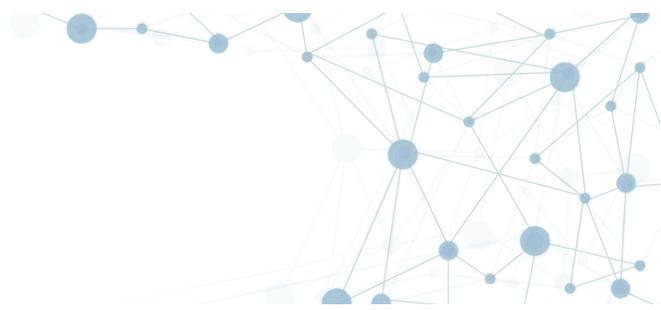
Instrumento: pauta de entrevista semiestructurada, de tres preguntas a responder de forma escrita. Las preguntas son:

1. ¿Por qué Talentos UdeC es una oportunidad efectiva para el desarrollo personal y del talento académico en estudiantes de la región del Bío Bío que tienen una alta dotación?
2. ¿Por qué Talentos UdeC es una oportunidad efectiva para la formación de competencias genéricas en estudiantes universitarios (coordinadores estudiantiles), a través del aprendizaje y servicio?
3. ¿Por qué Talentos UdeC es una oportunidad efectiva para el perfeccionamiento académico en docentes de la UdeC?

Se aplicó en forma grupal, en reunión de capacitación de profesores, con tiempo mínimo de 20 y máximo de 30 minutos.

Resultados

Se implementó con cursos y talleres ofrecidos por académicos de la Universidad en horario complementario al colegio, durante todo el año, sumando 324 Hrs. al currículo regular y, un programa educativo que promueve la formación integral desde la interacción de académicos y estudiantes de pre y post grado de la Universidad con los estudiantes de Talentos UdeC y la implementación de actividades específicas para su formación personal social.



En relación a la pregunta N°1, orientada hacia el impacto de Talentos UdeC en los alumnos, se constataron un total de 77 respuestas, las cuales fueron clasificadas en 5 categorías según muestra el detalle de la Tabla N° 1.

Tabla N° 1: Categorías de Respuesta Pregunta N° 1

Nombre Categoría	f	F
Facilita el establecimiento de relaciones interpersonales positivas	18	23.38
Aporta al autoconcepto de los alumnos	12	15.58
Permite el desarrollo de capacidades	22	28.57
Tiene una organización y planificación particular	15	19.48
Aporta a la sociedad	10	12.99
Total	77	100

Fuente: Elaboración propia

Los profesores de Talentos UdeC consideran que el Programa es una oportunidad efectiva para los alumnos, ya que permite el desarrollo de diversas capacidades (28.57%) y en segundo lugar, porque facilita el establecimiento de relaciones interpersonales positivas (23.38%).

Llama la atención las respuestas que fueron categorizadas como "Tiene una organización y planificación particular" que corresponden al 19.48%, ya que estas respuestas se orientan a características del programa que explican por qué este se constituye como una oportunidad de desarrollo para los alumnos.

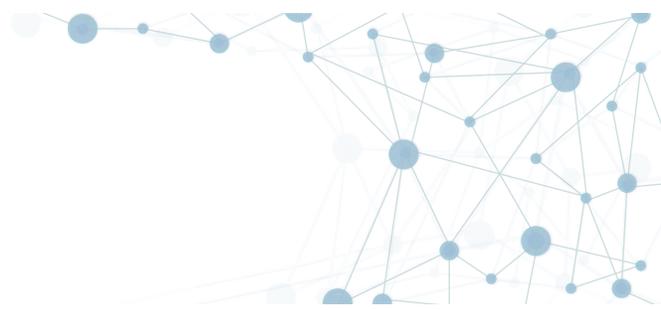
Con el fin de poder profundizar en las respuestas dadas por los profesores, las categorías fueron sub divididas en nuevas categorías según se señala en la Tabla N° 2.



Tabla N° 2: Sub Categorías de Respuesta para Pregunta N°1

Nombre de Categoría	Sub Categoría 1	Sub Categoría 2	F	F
Facilita el establecimiento de relaciones interpersonales positiva	Relaciones entre pares	Establecimiento de relaciones de amistad	4	5.19
		Posibilidad de compartir con pares de distintas realidades	5	6.49
	Relaciones con adultos	Relaciones con el equipo docente	5	6.49
		Característica de la relación con adultos	4	5.19
Aporta al autoconcepto de los alumnos	Aporta al autoestima de los alumnos		3	3.90
	Promueve una valoración de la diversidad		3	3.90
	Se respeta la identidad de los alumnos		2	2.60
	Facilita apoyo en elecciones profesionales	Facilita orientación vocacional	2	2.60
		Promueve la vinculación con la Universidad	2	2.60
Permite el desarrollo de capacidades	Aporta al desarrollo cognitivo	Fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento	3	3.90
		Promueve la adquisición de conocimiento	5	6.49
	Aporte al desarrollo socio emocional	Promueve el desarrollo de habilidades sociales	4	5.19
		Promueve el desarrollo de actitudes y valores	2	2.60
	Aporta al desarrollo de capacidades en general		8	10.39
Tiene una organización y planificación particular	Tiene un abordaje multidimensional		3	3.90
	Tiene un diseño de cursos y talleres particular	Características Generales	4	5.19
		Características de las metodologías de enseñanza	4	5.19
	Tiene características ambientales que aportan		4	5.19
Aporta a la sociedad	Realiza un aporte a través de la formación de los alumnos	Aporte Actual de los alumnos	3	3.90
		Proyección futura del aporte de los alumnos	4	5.19
	Realiza un aporte a la Universidad		3	3.90
Total			77	100

Fuente: Elaboración propia



En la categoría con mayor número de respuestas, "Permite el desarrollo de capacidades", 8 de las 22 respuestas son inespecíficas (36.36%), pues se refieren al desarrollo de capacidades en forma general, sin embargo, otras respuestas (6; 27.27% de las respuestas de esta categoría) se relacionan al aporte que realiza Talentos UdeC al desarrollo socioemocional de los alumnos a través de la promoción de habilidades sociales y de actitudes y valores.

Otro grupo de respuestas (8; correspondientes al 36.36% respuestas para esta categoría) se asocian al desarrollo cognitivo de los alumnos, a través del fomento de habilidades del pensamiento y de la adquisición de nuevos conocimientos. En relación a las relaciones de pares, los profesores destacan que el Programa facilita que los alumnos puedan desarrollar vínculos de amistad (4 respuestas, correspondientes al 5.19% del total), lo visualizan como oportunidad para conocer y compartir con pares de distintas realidades (5 respuestas, correspondientes al 6.49% del total).

Respecto a la relación con los adultos, las respuestas destacan las relaciones que se establecen con el equipo docente y las características de estas relaciones con respuestas como "Hay un trato personalizado"; "Hay una preocupación activa y una ayuda efectiva".

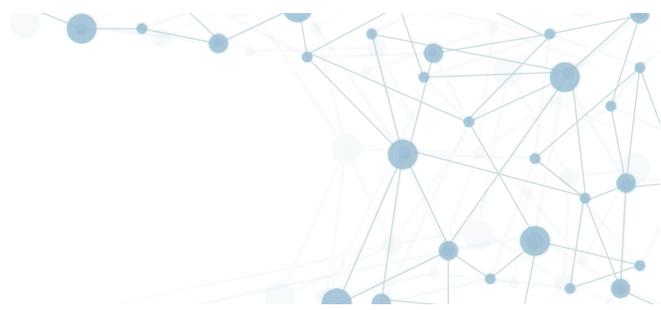
Respecto a las características del Programa identificadas por los profesores, refieren al abordaje multidimensional del programa, características de cursos y talleres ofrecidos a alumnos y aspecto ambientales como "Existe un ambiente estimulante y desafiante" y "Existen normas claras".

La segunda pregunta se orienta a identificar los impactos de Talentos UdeC en la formación de competencias genéricas en estudiantes universitarios, quienes cumplen el rol de coordinadores estudiantiles del Programa. Las respuestas fueron clasificadas en 4 categorías con un N=44. Las categorías con mayor número de frecuencia corresponden a "Brinda un espacio para el ejercicio de habilidades" (N= 16; F= 36.36% del total de respuestas) y "Brinda oportunidades para aprender a relacionarse con otros (N=14, correspondiente a 31.82% de las respuestas). El detalle de las categorías se observa en la Tabla N°3.

Tabla N° 3: Categorías de Respuesta Pregunta N° 2

Nombre de Categoría	f	F
Brinda un espacio para el ejercicio de habilidades	16	36.36
Permite el desarrollo de valores y actitudes	11	25
Brinda oportunidades para aprender a relacionarse con otros	14	31.82
Permite conocer otras visiones de mundo	3	6.82
Total	44	100

Fuente: Elaboración propia.



En la Tabla N° 4, se presenta la sub categorización de las respuestas. Se observa que Talentos UdeC brinda un espacio para el ejercicio de habilidades ligadas a la comunicación (11.36%) y al trabajo en equipo (11.36%). También se reconoce como instancia para el desarrollo de habilidades de liderazgo y de resolución de conflicto.

Talentos UdeC es reconocido como una oportunidad para aprender a relacionarse con otros, destacando la posibilidad de interactuar con alumnos con dotación intelectual superior y participar en la formación de otras personas (22.72%). Además, facilitaría las relaciones con adultos y con sus pares (9.09%)

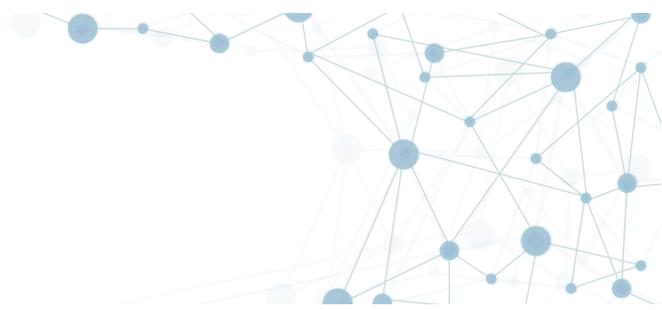
Otras respuestas se orientarían al desarrollo de actitudes y valores como la empatía y la responsabilidad social y el acceso a nuevas visiones de mundo.



Tabla N° 4: Sub Categorías de Respuesta para Pregunta N°2

Nombre de Categoría	Sub Categoría 1	Sub Categoría 2	F	F
Brinda un espacio para el ejercicio de habilidades	Permite el ejercicio de habilidades de comunicación		5	11.36
	Permite aprender a trabajar en equipo		5	11.36
	Desarrollo de habilidades de liderazgo		1	2.27
	Permite el desarrollo de habilidades generales		3	6.82
	Permite el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos		2	4.55
Permite el desarrollo de valores y actitudes	Valoración del talento académico		2	4.55
	Promueve el desarrollo de valores	Desarrollo de la empatía	1	2.27
		Desarrollo de la responsabilidad	2	4.55
		Promueve el desarrollo de la responsabilidad social	4	9.09
	Aporta a la motivación de los alumnos universitarios		2	4.55
Brinda oportunidades para aprender a relacionarse con otros	Interacción con alumnos	Relacionarse con los alumnos	7	15.91
		Participar en la formación de otros	3	6.82
	Interacción con adultos		3	6.82
	Relación con sus pares		1	2.27
	Permite conocer otras visiones de mundo	Visión en torno a la educación		1
Conocer otras realidades sociales			2	4.55

Fuente: Elaboración propia



Finalmente, en la pregunta N° 3, se solicita a los profesores identificar por qué Talentos UdeC permite el perfeccionamiento de los académicos de la universidad, obteniéndose un total de 32 respuestas. Se identifican 3 aspectos fundamentales, la promoción de aprendizajes de metodologías de enseñanza (31.25%), el aporte a la motivación de los académicos (31.25%) y la contribución al desarrollo personal (28.13%).

Tabla N° 5: Categorías de Respuesta Pregunta N° 3

Nombre de Categoría	f	F
Genera diversos espacios	3	9.38
Promueve el aprendizaje de metodologías de enseñanza	10	31.25
Aporta al ámbito motivacional de los docentes	10	31.25
Contribuye al desarrollo personal de los docentes	9	28.13
Total	32	100

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla N° 6 se describen las sub categorías que surgieron del análisis de las respuestas brindadas por los profesores. En relación al aprendizaje de metodologías, perciben que aprenden estrategias metodológicas (15.63%), las que además pueden ser transferidas a las asignaturas que dictan para la Universidad (9.38%). Además, reconocen una orientación permanente a la mejora de las metodologías de enseñanza (6.25%).

Respecto al ámbito motivacional, los profesores consideran que Talentos UdeC proporciona un desafío profesional (12.5%); mencionan que su participación en éste es “un desafío académico entregar docencia a niños sin conocimientos previos en la disciplina, pero con grandes habilidades de aprendizaje” y que “es un estímulo a la imaginación y a la creatividad a la hora de plantear una propuesta educativa”.

Además, señalan que fomenta la motivación por enseñar (9.38%) y consideran que en el Programa existe percepción positiva de la labor docente (9.38%). Los profesores perciben que Talentos UdeC es un aporte a su desarrollo personal, ya que potencia sus habilidades (12.5%) como la flexibilidad y les permite aprender a establecer relaciones positivas con sus alumnos (6.25%).

Finalmente, se observan 3 respuestas, correspondientes al 9.38%; que señalan que Talentos UdeC genera espacios, identificados como de encuentro, reflexión y servicio.

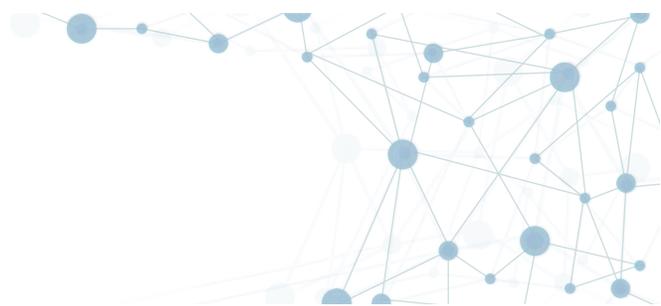
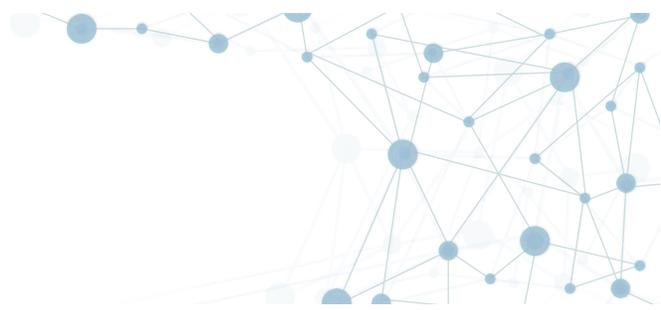


Tabla N° 6: Sub Categorías de Respuesta para Pregunta N° 3

Categoría	Sub categoría	f	F
Genera diversos espacios		3	9.38
Promueve el aprendizaje de metodologías de enseñanza	Permite la transferencia a cursos de la universidad	3	9.38
	Posee una orientación hacia la mejora de la metodología de enseñanza	2	6.25
	Permite el aprendizaje de estrategias metodológicas	5	15.63
Aporta al ámbito motivacional de los docentes	Proporciona un desafío profesional	4	12.5
	Fomenta la motivación por enseñar	3	9.38
	Desarrolla una percepción positiva de la labor docente	3	9.38
Contribuye al desarrollo personal de los docentes	Promueve el desarrollo personal	3	9.38
	Permite el desarrollo de habilidades	4	12.5
	Aprender a establecer relaciones positivas con los alumnos	2	6.25

Fuente: Elaboración propia



Conclusiones

Los profesores de Talentos UdeC tienen una percepción positiva del Programa y de sus impactos, los cuales alcanzarían a cada uno de los actores que participan de él: impactos en la prosocialidad, en el bien común y el ejercicio de la responsabilidad social de la Universidad en los alumnos, coordinadores estudiantiles (estudiantes universitarios de pregrado) y docentes del programa.

Los impactos en los alumnos se orientan al desarrollo de habilidades cognitivas y socio emocionales. Esto implicaría una efectividad de las diversas estrategias desplegadas por el programa y en consecuencia avances respecto al logro de su objetivo: fortalecer la motivación por aprender, emprender y perseverar, el ajuste socio emocional y la responsabilidad social. Talentos UdeC es un espacio de encuentro social, donde los alumnos tienen la oportunidad de conocer y compartir con pares de diversas realidades y generar vínculos de amistad a partir de la convivencia; establecen relaciones con los adultos del programa, profesores y coordinadores estudiantiles, relaciones que son evaluadas por los profesores como positivas. Genera impacto en el auto concepto de los alumnos, promoviendo el desarrollo de un autoestima positiva, a partir del respeto a la diversidad y del apoyo en las elecciones profesionales, lo que incidiría en el desarrollo positivo de dinámicas identitarias.

Lo anterior, podría comprenderse a partir de sentimientos de aceptación y acogida que los niños perciben en el Programa, además de la valoración positiva que se tiene del talento académico y las altas expectativas expresadas, lo cual debería ser estudiado con mayor profundidad. En conclusión, Talentos UdeC se constituye en un factor protector para niños y jóvenes.

Por otra parte, el Programa es identificado como aporte al desarrollo de la Universidad y de la sociedad, pues la formación de los alumnos, les lleva a aportar en otros contextos; así como también se proyecta un aporte futuro. La formación de los alumnos en el Programa estaría caracterizada por un ambiente que promueve el aprendizaje y el respeto entre ellos, aborda la multidimensionalidad de los niños y jóvenes y dispone de estrategias metodológicas acordes a sus características.

En relación a los estudiantes universitarios (Coordinadores estudiantiles), los profesores perciben Talentos UdeC como oportunidad efectiva para el ejercicio de habilidades de comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, resolución de conflictos, empatía, responsabilidad y responsabilidad social. Las habilidades y actitudes que según profesores se desarrollan en el Programa, están insertas, directa o indirectamente, en competencias genéricas declaradas por la Universidad de Concepción, por lo tanto el programa estaría alineado con intereses educativos de la universidad.



Referencias Bibliográficas

Sería interesante evaluar en profundidad la participación de estudiantes de pregrado en diferentes instancias universitarias y fomentar desarrollo de espacios donde los estudiantes puedan aportar y a la vez desarrollarse.

La vía de desarrollo de habilidades sería la oportunidad de participar en la formación de otros; relacionarse con una amplia diversidad de personas (alumnos, pares y adultos) y conocer múltiples realidades y visiones de mundo.

Para docentes de Talentos UdeC, el Programa sería oportunidad de encuentro y espacio de aporte recíproco: ellos comparten los conocimientos específicos de una disciplina y su propia historia de vida; aprenden diversas estrategias metodológicas, pudiendo transferirlas a cursos de pregrado y Talentos UdeC sería factor motivacional importante para su labor docente y contribuiría al desarrollo personal y de relaciones positivas con los alumnos.

Finalmente, se sugiere que en próximas investigaciones se incluya la percepción de otros actores como alumnos, coordinadores estudiantiles y apoderados. Además, se puede considerar estudiar en mayor profundidad alguno de los impactos que fueron relevados en esta investigación, por ejemplo el desarrollo de habilidades cognitivas de los alumnos y el desarrollo de vínculos positivos; en relación a los coordinadores estudiantiles se podría profundizar en las habilidades de comunicación y trabajo en equipo adquiridas en el programa y cómo los profesores transfieren lo aprendido en el programa a sus clases regulares.

Alegría, I., Lay, S., Calderón, C. y Cárdenas M. (2010) El proceso de construcción y validación de la escala de identificación de talento académico "EDITA". *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 25-39. doi: 10.4067/S0718-07052010000200001

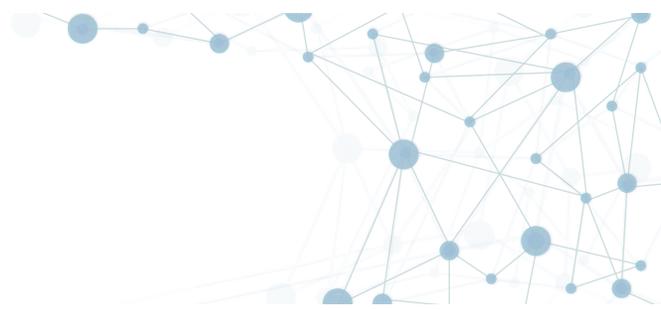
Alvear, P. (2006). Percepción de la vivencia del talento académico en mujeres adolescentes de nivel socioeconómico bajo (Tesis de Magister), Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 4(26). Recuperado de <http://www.pentauc.cl/wp/wp-content/uploads/2009/12/Doc-PoI%20C3%ADticas-P%20C3%BAblicas-Talento.pdf>

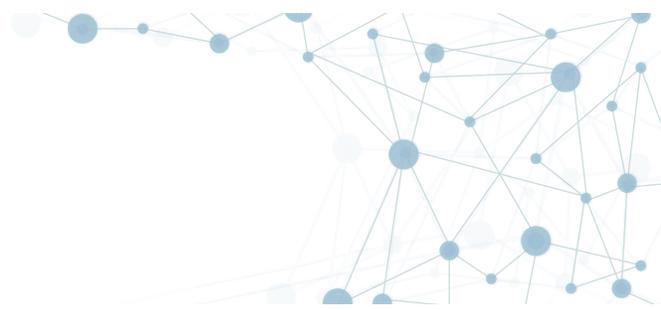
Barrientos, A. (2012). Niveles de autoestima social en estudiantes con talento académico: Un estudio longitudinal. (Tesis de Magister), Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. New York: New York State University Press.

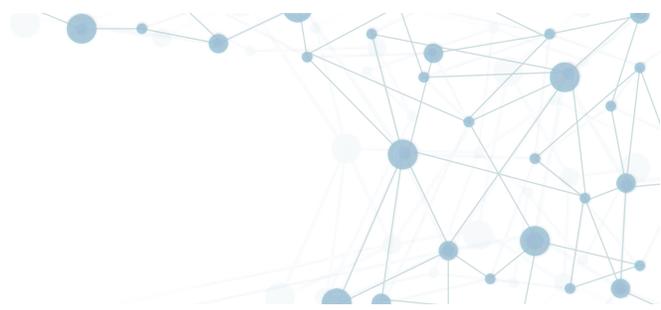
Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123. Recuperado de <https://engage.intel.com/servlet/JiveServlet/previewBody/25512-102-1-30973/EL%20LUGAR%20DE%20OLA%20%25C3%2589TICA%20PROFESSIONAL.pdf>



- Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). **Niños y Jóvenes con Talentos**. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.
- Cabrera, P. (2011) ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 43-59. doi: 10.4067/S0718-07052011000200002
- Castro, G., Mathiesen, M. E., Mora, O., Merino, J. M. & Navarro G. (2012). Habilidades lingüísticas y rendimiento académico en escolares talentosos. **Revista CES Psicología**, 5(2), 40-55. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2090/1759>
- De la Calle, C. y Jiménez, P. (2011) Aproximación al concepto de responsabilidad social del universitario. *Revista Comunicación y Hombre*, 7, 236-247. Recuperado de http://www.comunicacionyhombre.com/pdfs/07_i_delacallejimenenez.pdf
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P. & Boudah, D. (2008). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 136- 150. doi:10.1007/s10826-008-9214-1
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005). Talento Académico: Un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhé*, 14(1), 121-135. doi: 10.4067/S0718-22282005000100010
- García- Cepero M.C., Proestakis A., Lillo A., Muñoz E., López C., Guzmán M. (2012) Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. **Universitas Psychologica**, 11(4), 1327-1340. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/sccs/articulo.php?id=1658>
- Gardner, H. (1995). **Inteligencias múltiples la teoría en la práctica**. Barcelona, España Ed Paidós .
- González, M., Leal, D., Segovia, C. y Arancibia, V. (2012) Autoconcepto y Talento: Una relación que favorece el logro académico. **Psykhé**, 21(1), 37-53. doi:10.4067/S0718-22282012000100003
- Gracia, M., Gómez, I., Chávez, M. y Greer, D. (2006). Toma de perspectiva y teoría de la mente: aspectos conceptuales y empíricos: Una propuesta complementaria y pragmática. **Revista Salud mental**, ISSN 0185-3325, Vol. 29, N°. 6, 2006 , págs. 5-14
- Guijo, V. (2002) Estudio Multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años. (Tesis Doctoral), Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos, España
- Gutiérrez, M., Escartí, A. & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficiencia y responsabilidad personal y social de los escolares. **Psicothema**, 23(1), 13-19. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3843.pdf>



- Hamama, L., Ronen, T. y Rahav, G. (2008). Self-Control, Self-Efficacy, Role Overload, and Stress Responses among Siblings of Children with Cancer. **Health & Social Work**, 33, 121-132.
- Jiménez, M. (2002). Educar para la responsabilidad social. Universidad construye país. Recuperado de http://ucv.altavoz.net/prontus_unidaca/d/site/artic/20081113/asocfile/20081113180134/educar_para_rs.pdf
- López, V. (2007) La inteligencia social: Aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. **Psyche**, 16(2), 17-28. Doi:10.4067/S0718-22282007000200002
- Mandelman, S., Tan, M., Aljughaiman, A. & Grigorenko, E. (2010). Intellectual giftedness: economic, political, cultural and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 287-297. doi:10.1177/0734282911428199
- Marciales G. (2003) Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos (Tesis de Doctorado), Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España
- Morawska, A. & Sanders, M (2008). Parenting Gifted and Talented Children: What are the Key Child Behaviour and Parenting Issues? **The Australian and New Zealand journal of psychiatry**, 42(9), 819-827. doi:10.1080/00048670802277271
- Navarro, G. (2012). **Moralidad y responsabilidad social: bases para su desarrollo y educación**. Concepción, Chile: Ediciones Universidad de Concepción.
- Raglianti, M. (2009) Familias de niños con talento académico: Una experiencia en Chile a través de escuela para padres (Memoria de Doctorado), Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Sánchez-Quija, I., Oliva, A. & Parra, Á., (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. **Revista de Psicología Social**, 21(3), 259-271. Extraído de <http://personal.us.es/oliva/prosocial.pdf>
- Shapiro, M., Sheined, B., Shore, B., Margiso, J., & Udvari, S. (2009). Competitive Goal Orientations, Quality, and Stability in Gifted and Other Adolescents' Friendships: A Test of Sullivan's Theory About the Harm Caused by Rivalry. **Gifted Child Quarterly**, 53(2), 71-88. doi:10.1177/0016986208330566
- Sepúlveda, M. (2003) Autonomía moral: una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. **Revista de Psicología de la Universidad de Chile**, 12(1), 27-35. Extraído de <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17294/18034>
- Suaste A. (2012) Necesidades de atención en alumnos adolescentes con talento académico en Yucatán (Tesis de Magister), Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, México.



Talentos UdeC (2014) Informe taller de perfeccionamiento profesores. Documento de trabajo Programa Talentos UdeC.

Teixidó, S., Chavarri, R., Osorio, J. (2002) **La responsabilidad social: construyendo sentidos éticos para el desarrollo**. Chile: Prohumana Ediciones

UNESCO (2004) **La Educación de niños con talento en Iberoamérica**. Editorial Trineo SA: Santiago, Chile.

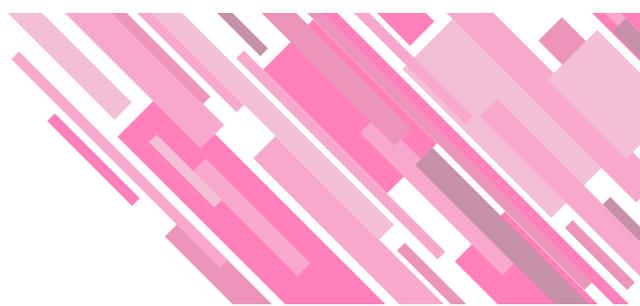
Vigneaux, ME. (1990). Adaptación de un instrumento para evaluar el desarrollo del juicio moral. (Tesis para obtener el título de Psicólogo), Pontificia Universidad Católica de Chile.



“Responsabilidad social en la formación de personas, un modo de construir organizaciones con sentido ético”

“Social responsibility in the training of people, a way to build ethic organizations”

Rocío Catalán V. - Javier Guzmán V.
Universidad de Concepción
Chile.



Resumen

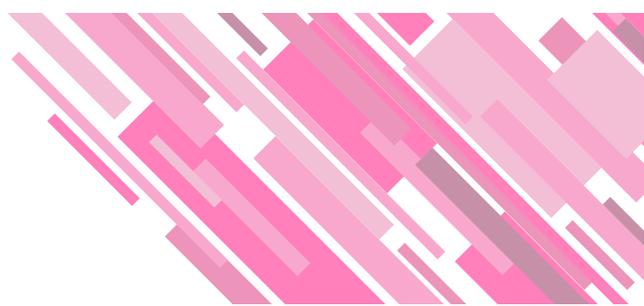
Día a día la responsabilidad social ha ido cobrando una fuerte importancia para el desarrollo sostenible, volviéndose un elemento fundamental para educar personas capaces de responder como profesionales integrales y conscientes de las necesidades del mundo de hoy. De esta manera y considerando que en la Universidad de Concepción, esta Macrocompetencia Genérica es uno de los pilares que fundamentan el modelo educativo de la universidad, resulta interesante conocer la percepción de los docentes respecto al aporte que ellos consideran que están haciendo para el desarrollo de los comportamientos profesionales socialmente responsables; así también conocer la percepción estudiantil, respecto de la contribución que hace su formación universitaria para el desarrollo de los comportamientos socialmente responsables; y finalmente, conocer la relevancia que tiene para el mundo empresarial, que sus profesionales actúen con responsabilidad social. Para ello, se aplicó una encuesta basada en los comportamientos profesionales socialmente responsables determinados por Navarro (2005) a estudiantes y académicos UdeC. y personas del mundo empresarial no vinculadas con la educación. A partir de ello se determinó el grado de relevancia que dan los diferentes grupos al desarrollo y fortalecimientos de estos comportamientos profesionales. Como resultados, se obtuvo que tanto para los estudiantes, docentes y las personas del mundo laboral, el desarrollo y fortalecimiento de los comportamientos socialmente responsables son relevantes el día de hoy. Resulta interesante llevar a cabo procesos que permitan evaluar la percepción del desarrollo de competencias genéricas como es la Responsabilidad Social para mantener la vinculación entre el contexto universitario y el mundo laboral.

Palabras claves: Competencias genéricas, desempeño profesional, modelo educativo.

Abstract

Everyday social responsibility has gained a strong importance for sustainable development, becoming a key to educate people able to respond as integral professional and aware of the needs of today's world element. In this way and considering that at the University of Concepción, this Generic competence is one of the pillars that support the educational model of the university, it is interesting to know the perception of docentes on the contributions they think they are doing for the development of professional conduct socially responsible; well know the student perception about the contribution made their university education for the development of socially responsible behavior; and finally, to know the relevance to the business world, his professional acting with social responsibility. To do this, a survey based on socially responsible professional behavior determined by Navarro (2005) students and scholars UdeC applied. and people from business not related to education. From this, the degree of relevance given the different development groups and fortifications of these professional behaviors are determined. As a result, it was found that for both students, teachers and people in the workplace, the development and strengthening of socially responsible behavior are relevant today. It is interesting to carry out processes to assess the perception of the development of generic skills such as social responsibility to maintain the link between the university context and the workplace.

Keywords: Generic competence, professional acting, educational model.



Marco Teórico

En el mundo de hoy, problemáticas como el calentamiento global, el agotamiento de la capa de ozono, la contaminación del agua, el aire y los suelos, el agotamiento de la cubierta forestal, la degradación del suelo, y la pérdida de especies, en el ámbito natural; así como la acentuación de las inequidades y contradicciones entre diversos grupos humanos, el menosprecio de múltiples identidades culturales, religiosas y minorías étnicas, el aumento del desempleo, de la exclusión y marginalidad social (Alea, 2007), se han configurado como un escenario habitual que hace cada vez más necesario que los seres humanos puedan construir un mundo realmente incluyente y equitativo.

De acuerdo a la declaración del milenio (2000), los beneficios y costos de la globalización mundial no se han distribuido de forma equitativa, es por ello que el llamado es a generar políticas que apunten hacia el desarrollo de todos con énfasis en el apoyo a quienes han tenido menos oportunidad de prosperar. Es en este marco donde las diferentes instituciones, organizaciones y gobiernos, deben buscar estrategias que les permitan contribuir con efectividad en la resolución de las problemáticas que hoy afectan al mundo.

Diferentes empresas y organizaciones han decidido contribuir, voluntariamente a mejorar la sociedad y a preservar el medio ambiente, por medio de la responsabilidad social empresarial, es a partir de este concepto, que las empresas toman conciencia del impacto de su acción sobre todos y expresan su compromiso de contribuir al desarrollo económico, junto con la mejora de la calidad de vida de los trabajadores y sus familias, de la comunidad local donde actúan y de la sociedad en su conjunto (Vallaey, 2006).

Responsabilidad Social

La responsabilidad social empresarial (RSE), es una nueva forma de hacer empresa, donde se enlaza el desarrollo creciente de la organización, con la contribución al desarrollo de la economía y globalización mundial. Surge de la convicción de que la necesidad de innovación empresarial para la competitividad y la sustentabilidad del negocio, debe ir más allá de lo puramente tecnológico para instalarse definitivamente en el ámbito de la gestión y del vínculo de la empresa con su entorno social y medio ambiental, particularmente, en el ámbito de lo laboral (Dirección del trabajo, 2005).

Para que las empresas logren actuar efectivamente con responsabilidad social, es fundamental que incorporen prácticas empresariales que estén en coherencia con sus declaraciones, valores y principios.



La generación de empresas socialmente responsables, conlleva que personas socialmente responsables, sean parte de ellas, de este modo, más que hacer referencia a responsabilidad social empresarial, es preciso definir la responsabilidad social como aquel comportamiento humano, no normativo que puede ser alcanzado en la edad adulta convirtiéndose en la cúspide del desarrollo moral humano (Dirección del trabajo, 2005).

La responsabilidad social es una abstracción, un valor y, por tanto, una persona no es socialmente responsable si sólo conoce intelectualmente el concepto; la responsabilidad social se ejerce y concreta a través de una conducta moral (Navarro, 2002). No basta con que la persona conozca y comprenda el concepto de responsabilidad social para ser considerada socialmente responsable, sino que es necesario que haya incorporado en su conducta, acciones benévolas, que apunten a la supervivencia y la felicidad del ser humano, es decir conductas constructivas, que contribuyan a satisfacer las propias necesidades con aporte en la satisfacción de las necesidades de otros. De este modo el ejercicio de la responsabilidad social implica que la persona reconozca sus propias necesidades a la vez que reconoce y valora las necesidades de otros, intentando desarrollar recursos que permitan responder desde y para el bien común (Navarro, 2005).

Para ser socialmente responsable es vital que las personas logren hacer los cambios y ajustes personales e interpersonales necesarios para lograr la confianza, el bienestar social y un sentido de comunidad de cara al desarrollo sustentable. Esto implica que cada persona asuma la responsabilidad adulta de construir su vida a partir de opciones personales y trabajar por el propio desarrollo y proyecto de vida, contribuyendo a su vez al desarrollo de otros (Declaración del milenio, 2000).

De acuerdo a lo planteado por Davidovich, Espina, Salazar y Navarro (2004) las intenciones a la base de cada comportamiento determinan si pueden ser consideradas socialmente responsables o no, es decir, una conducta se consideraría como más socialmente responsable cuando tiene la intención de beneficiar a todos, que cuando tiene una intención de beneficio personal. Se entiende el comportamiento socialmente responsable como aquellas conductas, que pueden darse en diferentes ámbitos, que tienen a la base una intención orientada hacia el bienestar de todos y que se ejercen con una determinada frecuencia.

De lo antes expuesto, se podría deducir que el profesional ejerce su responsabilidad social cuando tiene comportamientos e intenciones.



Educación de la Responsabilidad Social

A ser socialmente responsable, se aprende, esto implica que los diferentes actores sociales que intervienen en el desarrollo de los seres humanos, contribuyen de una u otra manera al desarrollo o no desarrollo del comportamiento socialmente responsable. Parte fundamental del proceso de educar en responsabilidad social, está estrechamente vinculado con el rol que juega la familia y la educación.

Para aprender a ser socialmente responsable, es necesario que se generen las oportunidades educativas necesarias, que permitan el desarrollo y fortalecimiento de valores y actitudes que lleven a la persona a actuar desde la ética (Plan Estratégico Institucional 2011-2015, 201).

De este modo, es posible decir que para tener empresas preocupadas por el bien común, es necesario haber generado, previamente, oportunidades de aprendizaje para las personas que las lideran y estructuran de modo que hayan podido aprender a liderar, emprender y conducir a otros desde el compromiso ético y la responsabilidad social. Es por medio de interacciones democráticas, tanto en las organizaciones como las universidades constituyen un motor importante para incrementar su desarrollo.

Responsabilidad social Universitaria

La Responsabilidad Social de la universidad, en tanto organización, es la integración voluntaria en su gestión, de las preocupaciones sociales, laborales, medio ambientales y de respeto a los derechos humanos, que surgen de la relación y el diálogo transparentes con sus grupos de interés, responsabilizándose así de las consecuencias y los impactos que se derivan de sus acciones. Implica avanzar hacia el equilibrio entre los resultados económicos, sociales y ambientales. Así también, en el plano de su función propiamente tal, implica la formación de profesionales socialmente responsables, la generación de investigación de calidad en y desde la responsabilidad social y la vinculación permanente con el medio desde sus tres funciones: formación de personas, investigación o generación de conocimiento y gestión (Vallaey, s/a).

Según Vallaey, hay 4 ejes de gestión socialmente responsable en la Universidad:

1. La 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.
2. La gestión socialmente responsable de la formación académica y la pedagogía, tanto en sus temáticas, organización curricular como metodologías didácticas.

3. La gestión socialmente responsable de la producción y difusión del saber, la Investigación, y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula.

4. La gestión socialmente responsable de la participación social en el Desarrollo Humano Sostenible de la comunidad.

De acuerdo a Navarro (2005), formar personas socialmente responsables implica que durante su formación se potencie la adquisición de valores y actitudes junto con la generación de oportunidades educativas que les permita ejercer conductas socialmente responsables durante su formación profesional.

1. Valores: Autonomía, diálogica, respeto, tolerancia, justicia, interdependencia, integridad, sociabilidad y solidaridad, bien común y equidad, excelencia e interdisciplinariedad.

2. Actitudes: prosocial y de compromiso con el bienestar de los demás, altruistas, cooperativas y solidarias, aceptación de la diversidad, respeto por dignidad de la persona, de servicio a los demás, de participación ciudadana.

3. Conductas socialmente responsables que pueden darse en diez ámbitos: responsabilidad académica, actividad de voluntariado, ayuda social, actividad religiosa, convivencia social, responsabilidad cívica universitaria, autocuidado, desarrollo cultural, ecología y medio ambiente y, respeto por espacios compartidos (Davidovich, Espina, Salazar y Navarro, 2004 citado en Navarro, 2005)

Conclusiones

Los profesionales que se insertan hoy en el mundo del trabajo, requieren de una mirada abierta y capaz de responder de manera oportuna ante las problemáticas que se presentan en la actualidad, que busquen contribuir al desarrollo y satisfacción de sus propias necesidades, con aporte al desarrollo y satisfacción de las necesidades de otros.

Pero alcanzar esta meta, no es tarea fácil, para lograrlo es preciso abrir espacios y generar oportunidades que permitan a las personas adquirir comportamientos socialmente responsables durante su proceso de formación profesional

La educación universitaria, juega un importante rol en el desafío de contribuir con la generación de profesionales integrales, ya que es en este contexto donde se desarrollarán y fortalecerán, tanto las habilidades propias de la disciplina, como aquellas habilidades personales que favorezcan respuestas oportunas y efectivas de parte de los profesionales.

En este estudio, se buscó comparar la percepción de docentes, estudiantes y profesionales no vinculados al mundo académico, respecto de la importancia de que los futuros profesionales puedan desempeñarse en el mundo laboral incluyendo en su actuar, comportamientos socialmente responsables.

Objetivos

- Conocer la percepción de docentes universitarios respecto del aporte que ellos consideran que están haciendo para el desarrollo de los comportamientos profesionales socialmente responsables.
- Conocer la percepción de estudiantes respecto de la contribución que hace su formación universitaria para el desarrollo de comportamientos profesionales socialmente responsables.
- Conocer la relevancia que tiene para personas pertenecientes al mundo empresarial, que sus profesionales actúen con Responsabilidad Social.

Método

El diseño de investigación, es entendido como un plan estructurado de acción, que se rige a partir de los objetivos planteados y está orientado a recolectar datos relevantes para la resolución del problema en cuestión (Buendía, Colás, y Hernández, 1998).

De acuerdo a los objetivos propuestos para esta investigación, en la cual se buscó conocer la percepción de los participantes, con respecto a las características necesarias que requiere un profesional socialmente responsable en el mundo actual, es que se ha realizado una recolección de datos que permite medir una variable en un tiempo o momento determinado, sin grupo de control y sin la necesidad de hacer un seguimiento a través del tiempo a los participantes; lo cual se cataloga dentro de un diseño transversal exploratorio, no experimental (Buendía y cols., 1998). Este diseño, es uno de los más utilizados dentro de las investigaciones a través de encuesta, donde se recogen los datos de uno o más grupos de sujetos en un solo momento temporal (Buendía y cols., 1998).

En este caso, los grupos o sujetos que conforman la muestra de la cual se recolectó la información, corresponden a tres distintos grupos compuestos por treinta personas, dentro de las cuales, diez son estudiantes secundarios de entre dieciocho y veinticinco años, de la Universidad de Concepción, que cursan una asignatura complementario llamado "Liderazgo socialmente responsable"; por otro lado, diez docentes, también pertenecientes a la Universidad de Concepción, que tienen en común haber participado y aprobado el curso de Macrocompetencias Genéricas que imparte la UdeC y finalmente, diez profesionales de distintas áreas, no vinculadas con la educación.

El instrumento utilizado se basó en los comportamientos profesionales socialmente responsables determinados por Navarro (2005). Estos comportamientos fueron estructurados en una encuesta, la cual posee un foco distinto, dependiendo del grupo consultado.

Para los docentes: ***Desde su rol como docente ¿En qué grado cree que está aportando al desarrollo de estas características en los futuros profesionales de su disciplina?***

Para los estudiantes: ***¿En qué grado aporta mi formación Universitaria al desarrollo de comportamientos profesionales socialmente responsables?***

Para los profesionales no vinculados al mundo académico: ***¿En qué grado considera importante que los profesionales con quienes trabaja, desarrollen estas conductas en el contexto laboral?***

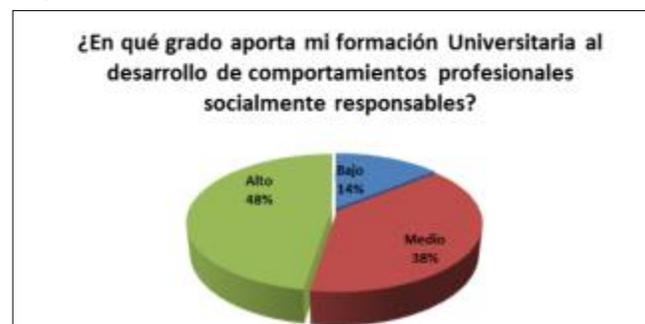
El eje común entre los 3 grupos consultados, fue el conocer la relevancia que identifican en el desarrollo de comportamientos socialmente responsables, en los futuros profesionales.

La encuesta fue enviada vía correo electrónico, a los participantes, quienes pertenecen a tres grupos específicos, 10 docentes universitarios, 10 estudiantes universitarios y 10 profesionales no académicos vinculados al mundo académico.

Con los resultados obtenidos se esperó conocer la percepción de personas pertenecientes a diferentes grupos, para distinguir posibles similitudes o disparidades que den cuenta de las apreciaciones que tienen los encuestados, respecto del comportamiento profesional socialmente responsable.

El 48% de los estudiantes consultados consideran que su formación universitaria apunta en el alto grado al desarrollo de comportamientos socialmente responsables. El 38% de los alumnos consultados, considera que su formación apunta en un nivel medio, al desarrollo de comportamientos socialmente responsables. El 14% de lo encuestados, considera su formación universitaria aporta en un bajo nivel a la educación de la responsabilidad social. (Ver Figura 1)

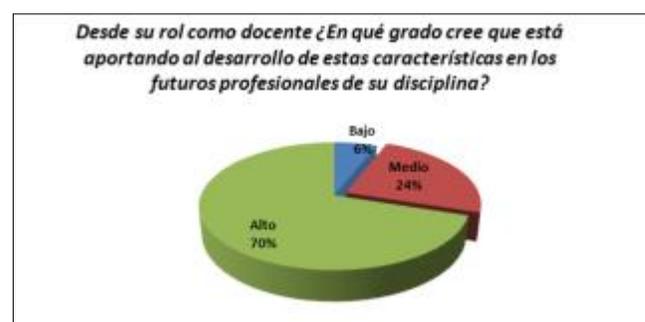
Figura 1: Resultados- estudiantes



Fuente : Elaboración propia

En el caso de los docentes consultados, el 70% de ellos estima que hace una alta contribución al desarrollo de comportamientos socialmente responsables en sus estudiantes. El 24% de ellos, considera que su aporte en la educación de responsabilidad social es media y 6% restante, considera que su aporte a la educación de la responsabilidad social es bajo (Ver Figura 2).

Figura 2: Resultados- docentes



Fuente : Elaboración propia

Discusión de Resultados

En relación a los profesionales no académicos consultados, el 75% de ellos otorga una alta valoración a que los profesionales actúen con responsabilidad social. El 25% restante considera que la importancia de contar con profesionales socialmente responsables es media. No hubo apreciaciones en el bajo nivel. Esto quiere decir que para los profesionales no académicos encuestados, el desarrollo de comportamientos socialmente responsables en los profesionales, resulta relevante (Ver Figura 3).

Figura 3: Resultados- profesionales no vinculados al mundo académico



Fuente : Elaboración propia

A partir de lo comentado por los participantes de la encuesta y la revisión bibliográfica realizada, es posible decir que en términos generales, para las personas de los tres grupos el desarrollo de comportamiento socialmente responsable resulta importante disciplina. Un aspecto que llama la atención es que, aún cuando, para estudiantes y docentes la tendencia es hacia percepciones positivas, los docentes consultados consideran que su contribución con la formación en responsabilidad social es más alta que lo que perciben los estudiantes, frente a esto parece interesante analizar qué factores pueden estar incidiendo en esta diferencia de percepción, ya que esto podría ser positivo para reorientar los esfuerzos docentes para lograr que los estudiantes puedan identificar la presencia de la responsabilidad social en su formación profesional.



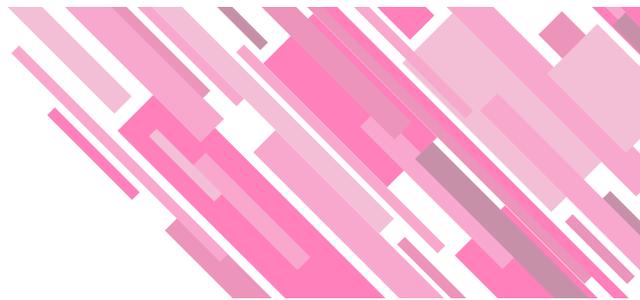
Otro aspecto que resultaría interesante revisar a partir de estos datos es identificar qué estrategias de enseñanza están siendo utilizadas para educar en responsabilidad social, ya que es factible que la diferencia de opinión entre estudiantes y docentes tenga relación con el proceso de enseñanza en sí o con la sistematización y explicitación de esta competencia en su perfil de egreso.

Por otro lado, resulta de gran interés ver que para las organizaciones, es valioso que los profesionales se desempeñen desde la responsabilidad social, esto confirma la importancia de que la formación de profesionales pueda, intencionar el aprendizaje de la responsabilidad social en sus estudiantes.

En el caso de los profesionales no vinculados al mundo académico, otro elemento que llama la atención es que, si bien las conductas profesionales socialmente responsables, son consideradas valiosas para el ejercicio profesional, la tendencia fue considerar más importantes aquellos comportamientos que contribuyen con el desarrollo de las actividades laborales, en desmedro de aquellas conductas que benefician el propio desarrollo.

Resultaría valioso que se generen espacios en que las organizaciones visualicen la importancia de conciliar su propio desarrollo y crecimiento, en conjunto con el desarrollo de las personas que conforman al equipo colaborador ya que enfatizando esta mirada basada en el bien común, se podría contribuir de mejor modo al fortalecimiento de la responsabilidad social en niveles más profundos y sólidos.

Respecto de la mirada planteada por los académicos consultados, en su mayoría reconocen el valor de educar en responsabilidad social, reconociendo también las dificultades para lograr esta tarea. Así resulta importante que las universidades logren generar espacios para que sus docentes adquieran las herramientas necesarias para educar a los futuros profesionales tanto en lo técnico disciplinar como en lo referido a responsabilidad social para el ejercicio profesional futuro. Al mismo tiempo sería importante generar oportunidades de aprendizaje en que los estudiantes puedan profundizar en responsabilidad social, por medio de instancias que les permitan poner en práctica comportamientos socialmente responsables durante su formación universitaria.



Referencias Bibliográficas

- Alea, A. (2007). Responsabilidad social empresarial. Su contribución al desarrollo sostenible. **Revista futuros** (17) 5.
- Asamblea general (2000). Declaración del milenio. Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). **Métodos de investigación en psicopedagogía**. Madrid: McGrawHill.
- Dirección del trabajo (2005). Responsabilidad social empresarial, alcances y potencialidades en materia laboral. Ministerio de Chile. Recuperado de http://www.dt.gob.cl/1601/articles-88984_recurso_1.pdf
- Navarro, G. (2005). Comportamiento socialmente responsable: Universidad de Concepción.
- Navarro, G. (2012). **Moralidad y Responsabilidad Social: Bases para su desarrollo y educación**. Concepción: Universidad de Concepción
- Universidad de Concepción (2011). Plan Estratégico Institucional 2011 – 2015. Recuperado de http://www.udec.cl/intranet/documentos_oficiales/PEI_2011_2015_web.pdf
- Vallaey, F. (2006). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria?. Pontificia Universidad Católica de Perú. Recuperado de http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/imagenes/contenido/Documentos/Publicaciones/Educacion%20superior/Que%20es%20la%20Responsabilidad%20Social%20Universitaria%20-%20Francois%20Vallaey.pdf



Casos de Estudio



**Implementación de un modelo de gestión de responsabilidad social
Caso de Estudio: Kretz SA**

**Implementation of a management model in social responsibility
Case of Study: Kretz SA**

Alicia Ledesma - Marcela Cavallo
Facultad de Ciencias Económicas y Estadística
Universidad Nacional de Rosario
Argentina

Introducción

El presente trabajo se propone dar a conocer la génesis de un modelo de gestión de RS que, partiendo de los principios del Pacto Global, logra su implementación integrando los estándares del Global Reporting Initiative (GRI). Al mismo tiempo, y por tratarse de un modelo completo de gestión que abarca las distintas dimensiones de la RS, resulta interesante mostrar tanto los resultados obtenidos en cada una de ellas como los impactos logrados en su implementación.

Este estudio de caso gira en torno a la pregunta sobre el origen y la implementación de un modelo integrado de gestión de la RS, proponiéndose interrogantes sobre las dimensiones abordadas por la empresa desde su fundación hasta nuestros días. Es justamente en ese recorrido donde pueden surgir nuevas preguntas referidas a las motivaciones de la empresa respecto de la gestión de la RS, la búsqueda de hitos que pudieran haber marcado su trayectoria, el conocimiento de las representaciones de Kretz acerca del tema y su concepción de empresa como así también la elucidación de su misión, visión y de los valores en que se sustentan. Completan el problema, la indagación sobre los resultados obtenidos en su aplicación y la medición de los impactos a través de la construcción de indicadores propios.

Problemática a abordar

Enmarcada en su misión, visión y valores, la empresa se propone el diseño y la implementación de un modelo integrado de RS que atienda diversas dimensiones, que sea fruto del trabajo de todos sus integrantes y que se plasme en forma transversal en la toma de decisiones diaria.

Desarrollo del Caso

KRETZ s.a. -empresa constituida y radicada en Argentina- con 50 años de trayectoria en el diseño de soluciones tecnológicas para la industria y el comercio, es la empresa líder en el desarrollo y comercialización de balanzas electrónicas del país. En un sector que requiere una alta cuota de inversión en innovación, y gracias a estar en búsqueda permanente de nuevos mercados y en la investigación y desarrollo de nuevos productos, Kretz es una empresa en constante evolución y progreso organizacional. Con presencia en Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Líbano, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y Vietnam, es una empresa que ha recibido un sinnúmero de premios tecnológicos y de gestión empresarial como son, entre otros el Sello del Buen Diseño 2013, 2012, 2011 (Ministerio de Industria de Argentina); Mejor Gestión Sustentable de Exportación 2011 (Diario la Nación y Banco de Galicia); Mención FePI Sitio Web 2011 (Festival Publicitario del Interior en el rubro interactivo); Empresa Elegida Caso de estudio Aportes para el Desarrollo Humano en Argentina 2009 (PNUD) y la Mención a la Competitividad 2004 por la Fundación Mediterránea.

Desde sus inicios, y a pesar de los vaivenes acaecidos a lo largo de todos esos años, KRETZ defendió sus valores fundacionales: Integridad y Protagonismo. Valores que han sido el cimiento de toda su filosofía y que aún hoy, sigue sustentada en el entusiasmo por el trabajo en equipo, la devoción por la excelencia, el compromiso con el cliente, el respeto por el medio ambiente y la pasión por el desarrollo de nuevas soluciones. De este modo logró transformarse en una de las compañías líderes de la industria tecnológica argentina e importante exportadora del país.

Haciendo Historia

En el año 1963 Carlos Kretz, ingeniero mecánico y electricista, funda junto a su esposa una empresa dedicada a la fabricación de equipos para porteros eléctricos domiciliarios y automatización de luces de palier, introduciendo la utilización de transistores –toda una novedad para el mercado nacional de la época– expandiéndose primero con el diseño y fabricación de aparatos destinados a cubrir necesidades específicas y luego con la gradual incorporación de modelos estandarizados, lo que le reportó grandes ventajas competitivas tanto desde el punto de vista industrial como comercial. A posteriori, y gradualmente fue desarrollando una amplia variedad de equipos como ser, temporizadores, termostatos, detectores fotoeléctricos, controles de nivel de líquidos y sólidos, de llama, de tensión e intensidad hasta controladores de procesos varios.

En 1969 obtiene la representación de Hewlett-Packard para su línea de instrumentos de medición y electromedicina, la que debió abandonar cuando el crecimiento de la empresa requirió la concentración de sus esfuerzos en los productos propios.

Así desde 1973 a la fecha se concentra en el diseño y fabricación de productos de iluminación, pesaje electrónico y software de gestión integrador de equipos.

En el año 2003, Carlos Kretz se retira de la conducción de la empresa y toma el control su hijo Daniel. Al año siguiente, 2004, con el traslado de la empresa a la nueva planta industrial en Pueblo Esther comienza una nueva etapa.

En noviembre de 2007 adhiere a Pacto Global de Naciones Unidas (PG) lo que le permitió "...adoptar un modelo integral que guíe el desarrollo empresarial y permita difundir y propagar un compromiso ético..." (Comunicación de Progreso 2013:10), y agrupar en su primera CoP, las iniciativas y acciones más importantes llevadas a cabo hasta ese momento.

A partir de 2008 comienza una incorporación continua de productos innovadores hasta llegar en la actualidad a desarrollar un equipo en el cual se integran múltiples modos de funcionamiento, pensados para satisfacer las necesidades del segmento de comercios minoristas y autoservicios.

¹Predio de cinco (5) hectáreas ubicado estratégicamente sobre la autopista Rosario-Buenos Aires. Son cuatro mil (4000) m2 de edificios inteligentes concebidos para lograr una integración armónica con el parque que los rodea

La Empresa

Tal como se mencionara anteriormente, en 2007 la empresa adhiere al PG, y es a partir de ese momento que considera a sus principios como las guías de toda su estrategia organizacional. A su vez, y como resultado del análisis introspectivo participativo que venía realizando, esta adhesión le permitió clarificar su sentir y accionar, tal como lo expresa en su filosofía:

(...) En KRETZ creemos que la RSE es una forma de hacer empresa (...) Siempre enfocamos nuestros esfuerzos a la búsqueda de soluciones tecnológicas, y desde hace unos años, nos definimos como una organización cuya misión fundamental es la de ayudar a las personas en la operación y control de sus negocios. Esto significa colocar al ser humano como eje sobre el que se toman todas las decisiones. Con ese sentido desarrollamos nuestra filosofía de trabajo, que comprende una forma de concebir el diseño de nuestros productos, de organizarnos, de gestionar la empresa, y de planificar el futuro.

En nuestra concepción de empresa procuramos enfocarnos en las personas interactuando con la comunidad que la rodea, el medio ambiente y el territorio del que forman parte.

De esta manera, podemos comprometernos en acciones sostenibles que mejoren la calidad de vida en nuestra esfera de influencia. Porque la RSE no es marketing ni asistencialismo, es una filosofía de vida empresarial (...)" (Kretz, 2012)

Esta filosofía atraviesa su misión, visión y valores, conceptos que marcan tanto su rumbo estratégico como su quehacer cotidiano² y les permite desarrollar un modelo propio de organización, en el que también se incluye la participación en el desarrollo de las personas sobre las que tiene influencia tanto directa como indirecta. Se desarrolla así la "esfera de influencia de Kretz", en la que se refleja el predominio de la influencia entre las partes vinculadas directamente en las operaciones de la empresa, en el lugar de trabajo, en el mercado, en la cadena de suministros y la disminución en la interacción con la comunidad, sus instituciones y la participación en las políticas públicas (Ver figura 1).

²Misión: "Ayudar a nuestros clientes en la operación y control de sus negocios"

Visión: "Ser reconocidos internacionalmente por diseñar soluciones tecnológicas innovadoras sustentadas en la excelencia de nuestra gente"

Valores: "En KRETZ nos proponemos generar ante todo un clima de alegría en el trabajo, apertura al cambio y por sobre todas las cosas, compromiso con la empresa, sus objetivos y su gente. Además, buscamos mantener los canales de comunicación abiertos para favorecer este clima y la circulación de información relevante. La solidez de la empresa se basa en dos pilares: la Integridad y el Protagonismo. De ellos se derivan los valores o principios que rigen nuestra vida: Integridad- Actuar con ética y responsabilidad.-Fomentar y practicar la solidaridad y la cooperación.- Establecer nuestras relaciones internas y externas a partir de la confianza, sinceridad y el respeto.-Cumplir nuestras promesas-Reconocer la iniciativa y los logros de los demás.

Protagonismo-Involucrarnos con la empresa y su gente.-Comprometernos con sus objetivos.-Sentir a la empresa como propia.- Aportar nuestro esfuerzo individual para la obtención de logros colectivos." (Kretz, 2013)

Figura 1: Esfera de Influencia de Kretz



Fuente: Kretz, 2012

Los principios del Pacto Global y su materialización en un modelo de Gestión de Responsabilidad Social

Si bien la empresa desde su constitución tiene la impronta de la responsabilidad y del rol que le cabe como actor del desarrollo de la comunidad a la que pertenece, no es hasta el año 2007 que comienza con el proceso de formalización e institucionalización de las políticas de Responsabilidad Social. De este modo, plasma en la gestión diaria, que la empresa no es un actor aislado, sino que forma parte de redes de cooperación y competencia, de confianza y capital social con su esfera de influencia. De este modo se transforma en un agente de cambio social al operar bajo la concepción que el valor de una acción no se mide exclusivamente por sus resultados materiales, sino por su apego a principios fundamentales, como la justicia social y la dignidad humana (Kretz, 2013).

Así entonces, se constituye un grupo de trabajo conformado por un representante de la dirección y miembros de cada una de las áreas operativas que tiene a su cargo la articulación e implementación de los programas de la empresa. A su vez, y como la organización considera que la RS es una forma de hacer empresa, se transversaliza todo el proceso de gestión –desde el diseño de los productos hasta la interacción con los usuarios y el impacto que se genera al medioambiente.

Se puede decir que la empresa intenta transmitir la identidad de la marca, manteniendo la coherencia entre su línea de productos, la organización y las personas que la conforman³.

De esta manera y a partir de la combinación de la calidad como base para la competitividad, el conocimiento como base para la innovación permanente y el compromiso como base para la ética, el protagonismo y la integridad, se establece una política de responsabilidad social en la que KRETZ s.a. manifiesta su responsabilidad para con sus clientes y consumidores brindando productos de calidad, responsabilidad con el progreso agregando valor a partir de la innovación permanente, y responsabilidad con todas las partes interesadas desarrollando su actividad en base a valores (Kretz, 2013).

³La idea rectora de los productos está inspirada en el genoma humano, inspiración que permite superar la frialdad inherente a la tecnología, dotando de un elemento humano a los mismos. Cada producto responde a una concepción orgánica de funcionalidad y estética, donde los productos actúan como una extensión del cuerpo humano y, para lograr la satisfacción del cliente, se asumen compromisos de gestión de calidad, de cuidado del medio ambiente y de seguridad laboral para asegurar la sostenibilidad no solo de la organización sino de todas sus partes interesadas (Kretz, 2013).

Así entonces las directrices que sirven de guía para su accionar diario se pueden resumir en consolidar relaciones de confianza dentro de la empresa y con las partes interesadas; impulsar acciones que incorporen objetivos sociales, institucionales y ambientales como complemento a los económicos, todos indispensables en un modelo integral de empresa; promover la educación y la innovación como pilares fundamentales del desarrollo de una empresa de “conocimiento intensivo”; contribuir al cambio cultural de la sociedad en general a través del fomento y a la difusión de la excelencia tecnológica y organizacional.

Esta consolidación de la RS se logró con su estructuración en torno a los diez principios del PG⁴, materializados en ocho programas que abarcan todas las áreas de actuación de la organización (Figura 2).

Figura 2: Vinculación de los Programas de RS con los Principios de PG

PROGRAMAS KRETZ	PRINCIPIOS DEL PACTO GLOBAL									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 CULTURA KRETZ	█									
2 TRABAJO DECENTE			█	█	█	█				
3 SISTEMA INTEGRADO DE GESTIÓN							█	█	█	█
4 CONCOMINADO INTERNO	█									
5 EMPRESA SUSTENTABLE								█	█	█
6 CADENA DE VALORES										
7 EXCELENCIA EN SERVICIO										
8 EMPRESA, ESTADO Y COMUNIDAD	█									

Cultura Kretz		Empresa Sustentable	
Trabajo Decente		Cadena de Valores	
Sistema Integrado de Gestión		Excelencia en Servicio	
Conocimiento Intensivo		Empresa Estado y Comunidad	

Fuente: Kretz, 2013

En la tabla 1 se muestran los diferentes programas implementados, sus principales características y su relación con los principios del PG.

⁴Principios del Pacto Global: Derechos Humanos: 1. Apoyar y respetar la protección de los derechos humanos, 2. No ser cómplice de abusos de los derechos. Ámbito Laboral: 3. Apoyar los principios de la libertad de asociación y sindical y el derecho a la negociación colectiva, 4. Eliminar el trabajo forzoso y obligatorio, 5. Abolir cualquier forma de trabajo infantil, 6. Eliminar la discriminación en materia de empleo y ocupación. Medio Ambiente: 7. Las empresas deberán mantener un enfoque preventivo que favorezca el medio ambiente, 8. Las empresas deben fomentar las iniciativas que promuevan una mayor responsabilidad ambiental, 9. Las empresas deben favorecer el desarrollo y la difusión de las tecnologías respetuosas con el medio ambiente. Anti - Corrupción: 10. Las empresas e instituciones deberán trabajar contra la corrupción en todas sus formas, incluidos extorsión y soborno.

Tabla 1: Programas de RS implementados

Año	Programa	Objetivos	Grupos de interés	Acciones (algunas)	Principios del Pacto Global
2004	Cultura Kretz	Disfrutar del trabajo y la promoción de la interacción adoptando la filosofía Kaizen como facilitadora de la integración	Accionistas Empleados Proveedores Clientes Familias de empleados Comunidad local	Campañas de recolección de juguetes Jornadas de integración del personal Celebración del día de la familia	1,2 y 10
2004	Trabajo decente	Generar condiciones de trabajo dentro de la empresa que difundan un clima laboral digno y estimulante, aseguren la salud y seguridad del personal	Accionistas Empleados Proveedores Clientes	Conformación de un Comité de Salud, higiene y seguridad Laboral Asesoramiento profesional en lo referido a la salud de los trabajadores Catering para correcta nutrición del personal Sistema de licencias extendidas	1,3,4,5 y 6
2004	Sistema integrado de gestión	Generar condiciones para la mejora continua en los procesos productivos	Directores Empleados Asesores externos Entes oficiales de regulación y control Proveedores Clientes	Desarrollo de nuevos productos con participación de todas las áreas de la empresa a través de equipos Kaizen Certificación de normas ISO 9001:2008, 14001 y otras Implementación de planes de capacitación Realización de evaluaciones de desempeño al personal. Encuestas de satisfacción a distribuidores para conocer grado de cumplimiento de expectativas.	4 al 10
2005	Conocimiento intensivo	Consolidar una empresa basada en el conocimiento y la innovación como variables competitivas	Directores Empleados Escuelas	Capacitaciones en cultura Kretz, seguridad e higiene laboral y en sistema integrado de gestión Capacitaciones al personal del área de calidad y producción sobre reglamentaciones vigentes Conformación de la Biblioteca Carlos Kretz en la planta de Pueblo Esther con todo tipo de libros	1 a 9

Tabla 1 (continuación): Programas de RS implementados

2004	Empresa sustentable	Generar una cultura de responsabilidad medioambiental Promover la educación y la toma de conciencia Gestionar el impacto sobre el medio ambiente	Accionistas Empleados Proveedores Clientes Familias de empleados Comunidad local	Reciclado de residuos, pilas y baterías Campaña de destrucción de residuos peligrosos Digitalización de los documentos para reducción del consumo de papel Desarrollo del área de recupero de materiales de descarte mediante reprocesos	7,8 y 9
2005	Cadena de valores	Difundir los valores de la RS y los principios del PG en la cadena de suministros de la empresa.	Directivos Empleados Proveedores Clientes Accionistas	Visitas y auditorías a proveedores para compartir con ellos las posibilidades concretas de mejora Concientización en el cuidado del medio ambiente Compartir la política de DDHH con proveedores	1 a 10
2007	Excelencia en Servicio	Establecer criterios y acciones de excelencia en la atención a clientes y consumidores	Empleados Proveedores Clientes	Capacitación a visitantes extranjeros en ferias y exposiciones Adaptación de productos al idioma árabe Implementación del servicio de asistencia técnica telefónica 7x24 Recomendaciones para instalación y operación de productos Kretz	1 a 10
2004	Empresa, Estado y Comunidad	Fomentar relaciones con la comunidad y estimular el trabajo voluntario, la acción y las iniciativas sociales estableciendo alianzas para el desarrollo con instituciones y gobiernos	Empleados Proveedores Clientes Accionistas Instituciones Gobiernos Comunidad	Cesión de un inmueble a la Universidad Nacional de Rosario para radicar el Centro de Vinculación Universidad-Empresas (ámbito de encuentro del sector privado con el académico) Donaciones de productos propios a instituciones Participación en la colecta de alimentos que organiza el BAR (Banco de Alimentos Rosario).	1 a 10

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la empresa

Como parte del modelo de gestión, la empresa desarrolló una matriz de impactos –con indicadores propios basados en los GRI– que permite controlar el grado de alcance de los objetivos propuestos. Esta matriz combina el impacto de las acciones tanto al interior como al exterior de la organización relacionándolos con los grupos de interés. La matriz así obtenida (Figura 3) permite visualizar el aporte de cada programa de RS a la mejora continua, a su cadena de valor y a la promoción de los valores conforme a una nueva manera de hacer negocios en relación a la comunidad de pertenencia

Figura 3: Matriz de Impactos



Fuente: Kretz, 2013

A su vez, trabajar con los indicadores GRI permite la medición del grado de desempeño a lo largo del tiempo para poder tomar las acciones correctivas pertinentes. Pero para obtener resultados reales y coherentes, se necesitó elaborar indicadores internos (propios) relacionados con los indicadores GRI, que son en definitiva, los que van a poder ser medidos. Por este motivo, Kretz logra una serie de indicadores propios que a la vez que le facilitan la medición de cumplimiento, le permiten cubrir toda la gestión de la empresa con el paradigma de la responsabilidad, la sostenibilidad y la ética en un todo de acuerdo con su filosofía. (COPs, 2010,2011,2012, 2013)

A mero título ejemplificativo, se detallan los indicadores más representativos desarrollados por la empresa a la fecha⁵.

Indicadores de Desempeño Económico (EC):

1. Valor económico directo generado y distribuido, incluyendo ingresos, costos de explotación, retribución a empleados, donaciones y otras inversiones en la comunidad, beneficios no distribuidos y pagos a proveedores de capital y gobiernos
2. Implicancias financieras y otros riesgos y oportunidades para las actividades de la organización, debido al cambio climático
3. Procedimientos para la contratación local y proporción de altos directivos procedentes de la comunidad local en lugares donde se desarrollan operaciones significativas

⁵Septiembre 2014

Indicadores de Desempeño Ambiental (EN):

1. Descripción de los impactos significativos de actividades, productos y servicios en la biodiversidad, tanto en áreas protegidas como en otras áreas de alto valor por su biodiversidad
2. Porcentaje de materiales (cartón, plástico, metales y baterías) reciclados usados como insumo
3. Emisiones totales de gases efecto invernadero, directas e indirectas, por peso
4. Porcentaje de productos vendidos y sus materiales de embalaje recuperados al final de su vida útil por categorías de productos

Indicadores de Desempeño de Productos (PR):

1. Número total de incidentes de incumplimiento de reglamentos y códigos voluntarios relacionados con la información y rotulado de productos y servicios por tipo de resultado
2. Número total de demandas corroboradas, referidas a violaciones de la privacidad de clientes y pérdidas de sus datos
3. Número total de incidentes de incumplimientos de reglamentos y códigos voluntarios relacionados con comunicaciones de comercialización, incluidas publicidad, promoción, auspicios por tipo de resultados

Indicadores de Desempeño de Derechos Humanos (HR):

1. Operaciones identificadas como de riesgo significativo de ser origen de episodios de trabajo forzado o no consentido y las medidas adoptadas para contribuir a su eliminación
2. Actividades de la compañía en las que el derecho a la libertad de asociación y de acogerse a convenios colectivos puedan correr importantes riesgos y medidas adoptadas para respaldar estos derechos
3. Porcentaje y número total de acuerdos de inversión de importancia que incluyen cláusulas sobre DDHH o que fueron sujetos a revisión en términos de DDHH

Indicadores de Desempeño de Prácticas Laborales y Ética en el trabajo (LA):

1. Tasa de rotación de empleados
2. Empleados bajo convenio sobre el personal total
3. Horas promedio de entrenamiento por año

Indicadores de Desempeño Social (SO):

1. Naturaleza, alcance y efectividad de programas y prácticas para evaluar y gestionar los impactos de las operaciones en las comunidades, incluyendo entrada, operación y salida de la empresa
2. Porcentaje de empleados capacitados en políticas y procedimientos anticorrupción de la organización
3. Acciones legales identificadas por conductas anticompetitivas, anti monopolio y prácticas monopólicas

Resultados obtenidos

Al decidir en el año 2007 adherir a PG y así formalizar su gestión responsable, la empresa se abocó no solo a la medición de los impactos de su gestión, sino que vio la oportunidad, comparando sus CoPs, de plasmar su curva de proceso. El hecho de tener una gestión abierta y comunicativa - tanto hacia su público interno como externo - le permitió compartir no solo los pequeños sino también los grandes avances logrados con gran esfuerzo por parte de toda la organización y de su esfera de influencia.

Uno de los resultados concretos que se evidencian es el referido a la electrónica de sus productos, diseñada sobre la base de placas de montaje superficiales para cumplir con la directiva 2002/95/CE de Restricción de Sustancias Peligrosas en aparatos eléctricos y electrónicos (RoHS) que busca restringir el uso de sustancias peligrosas para el medio ambiente como el plomo, mercurio, cadmio, cromo, PBB y PBDE.

A su vez, todos los productos se encuentran certificados por IRAM⁶ de modo de garantizar la seguridad de los mismos. En lo que a los instrumentos de pesaje se refiere, los comercializados en Argentina se encuentran homologados por la Dirección Nacional de Metrología Legal y su sistema de calidad es auditado anualmente por el INTI⁷ lo que le garantiza a usuarios y consumidores contar con instrumentos de pesaje que aseguran la transparencia de las transacciones comerciales y por lo tanto eliminan la posible corrupción a través de los mismos.

El tema del embalaje tampoco escapa al compromiso desde el momento que se realiza con material 100% reciclable, lo que hace que el "(...) impacto positivo que buscamos con nuestros productos a nivel comercial, brindando soluciones innovadoras a nuestros clientes, se complemente con el cuidado del medio ambiente(...)" (Kretz, 2013) y esto es así por cuanto como se dijo en párrafos anteriores, desde el diseño de los productos y embalajes, pasando por la elección de los materiales a utilizar y el proceso productivo realizado, la empresa está en la permanente preservación del medio ambiente ya que apunta a una mejora en la calidad de vida actual y de las generaciones futuras.

⁶Instituto Argentino de Normalización y Certificación

⁷Instituto Nacional de Tecnología Industrial

Referencias Bibliográficas

Otro de los logros que no se puede dejar de mencionar es el hecho que a raíz del involucramiento que la empresa tuvo en la comunidad que acoge su planta, la Comuna de Pueblo Esther se convirtió (al año 2011) en la segunda población argentina en adherir a PG de las Naciones Unidas. Esto fue posible, gracias al compromiso de la dirección y de todo el personal al participar de las actividades pensadas y realizadas para su comunidad de acogida.

Por lo expuesto y a modo de cierre se puede decir que el camino emprendido por la empresa no es fácil, tal como se evidencia en las Comunicaciones de Progreso al observar aspectos en los que todavía hay que seguir trabajando. Sin embargo, el compromiso de la dirección y de todo su personal es garantía de continuidad y profundización, constituyéndose así en un modelo de gestión que da cuenta de los desafíos empresariales de nuestro tiempo y sus posibilidades de concreción.

- Bongiovani, A. (2011) **Pioneros presentes**: el espíritu empresarial que hace grande a Rosario. Ed. Fundación Litoral
- Fuertes, F. (2009) El Pacto Global y el caso Kretz en Aportes para el desarrollo Humano en Argentina. PNUD. P70-71
- Kretz, (2010) "Comunicaciones de Progreso"
- Kretz, (2011) "Comunicaciones de Progreso"
- Kretz, (2012) "Comunicaciones de Progreso"
- Kretz, (2013) "Comunicaciones de Progreso"



**Incubación de redes empresariales (clústeres) de Pymes a través de sistemas ejes de RSE como alternativa de articulación empresarial para el aporte al crecimiento socioeconómico sostenible e inclusivo en Panamá.
“Un enfoque de responsabilidad social desde las pequeñas empresas “**

**Incubation of business networks (clusters) of SMEs through CSR axes systems as an alternative to business linkages for the contribution to sustainable and inclusive socio-economic growth in Panama
“A CSR view from little companies“**

Jesús de la Corte - Universidad Hispalense de Sevilla y Management & Research, España

María Fuensanta Donoso- Universidad Santa María La Antigua. Panamá.

Antecedentes

En Panamá se ha dado un crecimiento macroeconómico consecutivo en los últimos cinco años, de entre un 6% hasta a un 10%. Este incremento en el crecimiento del PIB, sólo es comparable a la época de recuperación económica post-invasión (1990-1992); luego de superar los costos estimados de hasta 10 billones USD\$ en sanciones económicas y la acción militar que terminó con el régimen de Noriega en 1989 (Zimbalist&Weeks, 1991)ⁱ. Según cifras oficiales, Panamá cerró el 2013 con un crecimiento económico cercano al 8,5%, una inflación del 3,5 % y un desempleo abierto del 4%. Al cerrar el 2013 el Producto Interno Bruto (PIB) de Panamá fue 42,6 billones llegando a posicionarse como el cuarto país con mayor ingreso per cápita en América Latinaⁱⁱ. La inversión del sector público se ha orientado, principalmente en proyectos de infraestructura como reordenamiento vial, la ampliación del Canal de Panamá y la construcción de la línea 1 del metro de la ciudad de Panamá. Por otro lado, en aspectos de competitividad Panamá se sitúa de acuerdo al informe del foro Económico Mundial (WEF, 2012-2013) en la posición 40, solo superado por Chile en América Latina y de acuerdo al Banco Mundial y en la quinta posición en facilidades de hacer negocios (DoingBusiness, 2013) después de Chile, Perú, Colombia y México.

En el listado de factores negativos en estos informes se perciben obstáculos en aspectos como la innovación, transparencia, seguridad jurídica y la calidad de la educación superior.

En lo relativo al sector empresarial, esa misma desigualdad se ve reflejada en la elevada concentración de actividad económica en las grandes compañías multinacionales, que generan elevados beneficios, presentes en el país, contrastando con una debilitada micro y pequeña empresa (y en menor medida, mediana) nacional que aún necesitada de un mayor nivel de inversión en profesionalización, tecnificación e innovación, sigue siendo garante de que los capitales provenientes de esas utilidades (cuando las logran) quedan en el territorio aportando a la economía local, lo que no siempre sucede con las grandes empresas transnacionales.

Por otro lado, la oportunidad de generar asociatividad en este momento económico, se puede potenciar dada la presencia de inversión extranjera en el país, que equivale el 46% del total de la inversión en Centroamérica en el 2014. Esto se estima ha permitido el establecimiento de nuevas empresas con capital extranjero y su impacto pudiera verse reflejado en la baja tasa de desempleo pero a su vez en una demanda de mano de obra calificada extranjera principalmente para las Mega obrasⁱⁱⁱ.

ⁱAndrew Zimbalist and John Weeks. 1991. "Panama at the Crossroads: Economic Development and Political Change in the Twentieth Century". Berkeley, CA: University of California Press. Pág. 165.

ⁱⁱBanco Mundial -<http://www.bancomundial.org/es/country/panama>. Disponible el 15 de octubre de 2014

ⁱⁱⁱTomado de: boletín prensa OIT en- http://www.ilo.org/sanjose/sala-de-prensa/WCMS_250875/lang--es/index.htm. Disponible el 20/10/2014

Sin embargo, pese a la movilización de esto capitales de inversión directa y los incentivos a las sedes multinacionales para su implantación en Panamá; la dinámica de joint ventures entre inversores extranjeros y empresas locales medianas o pequeñas no ha sido propiciada o planeada estratégicamente. Si estos apoyos a emprendimientos dinámicos por asociatividad estuvieran debidamente potenciados por el Estado, el apoyo por el sector empresarial a estas iniciativas tal vez sería poco justificado. Pero vemos en un análisis del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) sobre el desarrollo de políticas de emprendimiento a nivel regional, que existen importantes retos en este sentido. Si bien existen instrumentos de apoyos financieros, de capacitación y otros, estos se dan principalmente a los emprendimientos en sus fases tempranas. Las buenas iniciativas de articulación del marco legal para propiciar el emprendimiento están pendientes de reglamentación en muchos casos. También, falta aún mucho más enfoque en los emprendimientos en fase de aceleración (PYMES) que incluirían estratégicamente aspectos de asociatividad para potenciar el desarrollo de las pymes en procesos de internacionalización o innovación colectiva, imprescindibles para mejorar la capacidad competitiva y por ende, la viabilidad de la iniciativa. Por otro lado, en relación a la poca articulación de los programas existentes el Estado, es una de las principales limitantes para potenciar los diferentes apoyos a este sector. He aquí dos áreas de oportunidad para enfocarse en estrategias RSE, que involucren directamente a los afectados (sector privado) en la solución con miras a generar impacto socioeconómico positivo a corto plazo.

Existen perspectivas históricas que explican la existencia de una cultura económica denominada “de tránsito” en Panamá, que procura el aprovechamiento de oportunidades del pase de capital y mercancías; y que no propicia el impacto en el desarrollo de economías locales especializadas, más allá del relacionamiento con estos insumos a corto plazo y de manera puntual o geo-localizada. Sin embargo deseamos explorar en este escrito, dinámicas productivas para el desarrollo inclusivo de las pymes como alternativa a ésta como vía para reducir la brecha en la distribución de la riqueza presente en Panamá pese a su crecimiento macroeconómico.

Desde esta perspectiva, planteamos que uno de los aspectos que afectan negativamente la asociatividad de las pymes, es la poca creatividad e innovación de nuevos productos en empresas existentes y nuevos emprendimientos. Esto es un dato duro ofrecido por el informe del Observatorio Global de Emprendimiento^{iv} del 2012 (GEM, 2012), y reiterado en el reporte del 2013. Entre el 65% y el 70% de los emprendimientos al menos en los últimos cinco años, que promedia el reporta el informe GEM, tienen una autopercepción de oferta de producto innovador de apenas un 20%; y una orientación al mercado internacional menor de un 30%. Si contrastamos que una de las limitantes de competitividad es el tamaño del mercado panameño (WEF, 2013); vemos que la gestión innovadora y la búsqueda de oportunidades de mercados externos medra el desarrollo de la empresa local.

^{iv}Informe GEM – Global entrepreneurship Monitor – Panama 2011, 2013

Problema

Si entendemos la ventaja de creación de tejido asociativo para el logro de la competitividad de las PYMEs y su impulso al desarrollo, entonces **el dilema es: ¿Qué alternativas se pueden dinamizar desde el sector empresarial para lograr emprendimientos asociativos en Panamá?** ¿Podríamos adoptar un enfoque de programa de Responsabilidad Social Empresarial que promoviera no simplemente emprendimiento social, sino desarrollos productivos más propicios, que ofreciera una solución mucho más dinámica para reducir la brecha de inequidad económica en Panamá y a la vez el mantenimiento de un PIB en crecimiento.

El concepto de Responsabilidad Social Empresarial, salvada ya su incompleta concepción de la misma como filantropía y evolucionada su tradicional forma de relacionarse con sus grupos de interés y especialmente con sus proveedores, puede abocarse al apoyo de otro tipo de emprendimiento social en aquellos sectores productivos determinantes para la reactivación o mejor potenciamiento económico y local. Siguiendo la definición sencilla pero amplia que propone del premio Nobel Muhammad Yunus para emprendimiento social: “el paso más importante al iniciar una empresa social es tener una idea que surge de observar un problema” (Yunus, 2010)^V; podemos añadir que es “actuar allí donde se esté necesitando actuar para lograr el mejor beneficio social”.

Si bien las pequeñas empresas son entidades con fines de lucro, estas tienen el potencial de potenciar un desarrollo más inclusivo y con una respuesta más rápida en el retorno de la inversión social. La salud macroeconómica de un país depende de la suma de decisiones individuales o sectores específicos que mueven factores de microeconomía. Por lo tanto, un PIB en crecimiento en un país que aspira a hacer este desarrollo sostenible, y mejorar realmente la calidad de vida en sus fronteras, precisa del desarrollo y el bienestar de esa suma de pequeñas empresas. Primeramente y sin querer enumerar en lista cerrada la totalidad de argumentos, destacar los que nos parecen más importantes. El primero de ellos, porque las economías y las sociedades que no son “dueñas de su destino” se encuentran en un estado de perfecta definición del subdesarrollo. Cuando se empodera una economía local, independiente de estructuras productivas cuyas decisiones estratégicas no miran por el beneficio del territorio que ocupan y que habitualmente no tienen entre sus planeamientos estratégicos los adecuados procesos de salida de esos mercados con el menor impacto posible una vez que deciden abandonarlo (de ahí los costosísimos daños sociales provocados por las decisiones de deslocalización de grandes compañías internacionales hacia países donde los costes de producción, principalmente humanos y medioambientales, son menores), es cuando se comienza el necesario y ansiado proceso evolutivo desde la condición de país subdesarrollado a desarrollados.

^VYunus, M. 2010, Empresas para todos. Grupo Norma.

En segundo lugar, porque la circulación de capitales es más ajena al territorio cuando “la cancha de juego” se encuentra fuera del mismo. Y no nos referimos únicamente al potencial incremento en la suma de aportes fiscales (donde tendríamos que entrar a analizar principios de justicia tributaria, que no es objeto de este caso). Ni tampoco exclusivamente a la mayor generación de empleo que se produce en tales casos, como se ha comprobado ampliamente en economías exitosas. Es la forma de concebir su papel y su posicionamiento en un territorio que nunca llega a ser considerado “tan propio” como la generación de apego al territorio, a la cultura, a las costumbres, que desarrolla la pyme y que condiciona no sólo los montos, sino las prioridades de inversión y las formas de relacionamiento con los otros sectores sociales (nos referimos al sector público, pero también a la propia universidad y a la sociedad civil organizada). Este hecho genera un mal uso de las relaciones en beneficio de un **stablishment** (tráficos de influencia, corrupción, información privilegiada,...) y a la larga, una circulación de capitales de menor cuantía o calidad (que en algunos sectores por sus características específicas se hace más palpable aún, como por ejemplo, en la minería, donde lo valioso del territorio parte directamente hacia los centros mundiales de riqueza para jugar casi siempre y salvo contadas excepciones, en mercados de capitales y no de bienes y servicios).

En el marco de esta realidad que enumeramos, no es muy efectivo el inyectar apoyos públicos a los que nos referíamos a la creación de nuevas empresas sin antes generar otros requisitos necesarios para que, como política pública, la inversión sea rentabilizada; si no hay un ecosistema propicio y aspectos que demuestran la consolidación de crecimiento a futuro. Ante una economía de mercado y de “escalas” la asociatividad es una de las variables más viables para generar madurez y capacidad de innovación de una pequeña empresa, que la lleve no sólo a subsistir (en muchos casos) sino especialmente a crecer y poder competir en otros mercados o a otras dimensiones que afecte en sus utilidades y en la calidad de vida de las personas que están involucradas en ella (ya sea por vía del retorno de inversión a través de utilidades o dividendos, o bien a través de salario de aquellos operarios que prestan su trabajo para ella).

Desarrollo del Caso

Rosemary Piper, Sub-directora del Centro Nacional de Competitividad y Expresidente de UNPYME, al conocer del Modelo que denominamos como Sistemas “EJE” comentó de manera coloquial: **“Sistemas EJE... es decir, Empresas Jalando Empresas”**. En efecto, esto era lo que se quería producir con el modelo propuesto en este gremio de pequeñas empresas.

La realidad era que en un gremio empresarial como la Unión Nacional de Pequeñas y Medianas Empresas se había procurado, principalmente, lograr una representación en el sector público y empresarial para obtener posicionamiento del tema pymes e incidencia en políticas de estado. En Panamá (y como la realidad existente prácticamente en todo el orbe) el 97% de las empresas se clasifican MIPYMEs. Actualmente existen aproximadamente 70,000 empresas denominadas formales por estar registradas y debidamente constituidas. De acuerdo con la Ley de la Autoridad de Micro pequeñas y Medianas Empresas (AMPYME), se considera micro empresas a las que facturan menos de 150,000; de 150,001 a 1 millón serían pequeñas y de 1 millón a 2,5 millones de balboas serían medianas empresas. Con una membrecía directa en la UNPYME que ha variado entre 25 a 100 empresas en los últimos 35 años, no puede existir representatividad efectiva de un sector tan amplio como las Pymes, ni en esta organización ni ninguna otra.

Se propone entonces dentro del marco del plan estratégico de UNPYME 2012-2013, **el objetivo de avanzar en el desarrollo de un programa de relacionamiento productivo** basado en el concepto denominado Sistemas de empresas EJE. Esto se propone dentro del marco de estrategias de RSE como aporte de empresas relacionadas para fortalecer en vínculo inicial y el inicio de agendas de trabajo.

Teniendo la Asociación primeramente un reto en su propio fortalecimiento técnico, es por lo que se establece un Convenio de Cooperación con la Autoridad de la Micro Pequeña y Mediana Empresa del Gobierno de Panamá AMPYME que permitirá capacitación y el relacionamiento de sus miembros en la presentación de temas específicos previamente identificados mediante consulta a través de encuesta a los beneficiarios. El interés de los miembros y el grado de compromiso se mediría dentro del marco de estas actividades. Con estos antecedentes se consultó a nivel de Junta Directiva (JD) y se aplicó la metodología propuesta luego de su presentación en Asamblea General.

El modelo de abordaje del problema fue generar un interés en el desarrollo de valor agregado de procesos de articulación y modelos de asociatividad. Se propuso que la membrecía actual podía fortalecerse y a la vez incrementar su networking con empresas afines y/o complementarias y aún con empresas grandes que podían ser auspiciadoras (no miembros) bajo este esquema.

El modelo propuesto proponía que una empresa EJE patrocinara la incorporación de, al menos, otras cuatro para la creación de un eje temático o de oportunidad que aplique metodologías de creación de redes de empresas verticales u horizontales. El patrocinio involucraba el pago de membrecías parcial o total a la asociación y el apoyo o coordinación directa de la propuesta de un proyecto de desarrollo conjunto entre las empresas. Estas propuestas de la creación de redes planteaba inclusive un enfoque interorganizacional, es decir un involucramiento con otras organizaciones empresariales con fines similares (Alter&Hage, 1993)^{vi}, tales como la FEDECAMARAS y la Asociación Panameña de Exportadores, con quienes se firma convenios marcos de cooperación para intercambio de información y la facilitación de participación conjunta en programas como el propuesto.

Los tipos de relacionamiento o colaboración estarían definidos por el propio eje y si bien se hablaba de redes, el concepto de clústeres también se planteó, en la medida que se madurara la relación entre las empresas y se procuraran recursos para la incubación de clústeres principalmente de áreas temáticas.

Se consideró a las redes de estos sistemas ejes bajo una definición amplia como la que ofrece la organización industrial de España en documentos de la escuela de negocios.

La misma define a las redes de pymes como: **"un grupo de empresas independientes claramente definido, con características de pertenencia y delimitación precisas, reunidas con un propósito determinado, propósito que pretenden llevar a cabo desarrollando un plan establecido en conjunto con los recursos voluntariamente aportados por los miembros"**. Por otro lado el clúster se consideró una fase más avanzada de la red, donde se generarán elementos de **eficiencia** colectiva y desarrollo de competitividad (Huggins & Izuchi, 2011)^{vii}.

Si estas **redes** o clústeres se propician por una membresía empresarial producto de un aporte RSE, la acción directa de multiplicidad del desarrollo de fines productivos se hace desde la red en una fase posterior o en paralelo a la creación del sistema Eje. La ONG (en este caso UNPYME) como organización sin fines de lucro no interviene en los procesos productivos o en las transacciones de negocios de la red o cluster solo propicia la interacción y facilita el desarrollo de la misma desde un suelo común que es la asociación y sus aliados.

El sistema Eje funciona pues, como un relacionamiento base para fomentar el desarrollo de estas redes de empresas que, por ejemplo, generarán iniciativas de mejorar de oferta de proveedores a clientes (red de proveedores estratégicos) o agregar valor a una cadena productiva vertical, o bien propiciar redes horizontales o abiertas que generan enlaces diversos para generación de **estrategias** conjuntas.

^{vi}Alter, K. &Hage, J. 1993 Organizations Working Together. Sage

^{vii}Huggins, R. & Izuchi, H. 2011. "Competition, Competitive Advantage, and Clusters: The Ideas of Michael Porter", Oxford-

La primera son relaciones más concretas, con roles específicos, que suelen ser más a largo plazo y que involucrarían búsqueda de recursos complementarios con eslabones de conexiones unidireccionales y las segundas son para aprovechamiento de oportunidades que pueden evolucionar de manera más dinámica y con conectores múltiples.

La articulación de esta idea fue basada en los modelos de cadenas globales. Hoy en día los productos son producidos no simplemente por empresas diversas en un mismo país si no que un mismo producto es armando por piezas construidas por diferentes empresas en diferentes países. La necesidad de las empresa de competitividad global precisa de relaciones de confianzas y acciones colectivas más allá de las fronteras (Joonkkoo, 2010)^{viii}.

Resultados

El modelo de gobernabilidad fue diferente para cada Sistema Eje, así como las acciones propuestas. Se propiciaron cuatros sistemas ejes que se detallan a continuación.

1. Sistema EJE de empresas de transporte y logística: Enlace auspiciado por una empresa de organización de eventos en el área de transporte y logística que convocó empresas distribuidores de autos (empresas grandes) a afiliar a sus proveedores.

2. Sistema EJE de Tecnología de la información y Creatividad: una empresa pequeña de desarrollo de programación y aplicaciones para dispositivos móviles, sumó a cinco más empresas de desarrollos de software y multimedia. La empresa original se retiró (migró a Colombia) y se ha reanudado el Liderazgo desde otra empresa.

3. Sistema EJE de empresas de tecnología: Una transnacional apoyo la inscripción de 25 empresas preferiblemente en áreas de tecnología. La relación se usó mayormente para networking entre las empresa y como focus group para desarrollo de productos para la empresa grande.

4. Sistema combinado multi-organizacional de nuevos emprendedores, sumado al eje de las empresas de transporte: El sistema Eje de empresas de Transporte y Logística convidó a nuevos emprendedoras de la red de Voces Vitales (Vital Voices) para ser parte del eje de manera horizontal. Se han desarrollado participación en eventos conjuntos. Este concepto genero la primera feria del emprendimiento nacional (2013), bajo un esquema de alianzas de las empresas del eje y las emprendedoras vinculadas, además de la invitación a exponer de al menos 15 empresarios de UNPYME y organizaciones aliadas.

Está en formación un sistema Eje de servicios de turismo. Uno de los ejes tic ha sometido propuesta conjunta para desarrollo conjunto a fondos de innovación.

^{viii}Lee, J. 2009. "Global Commodity Chains and Global Value Chains". En <http://joonklee.tumblr.com/pub>

Por otro lado, la UNPYME ha presentado un proyecto conjunto a fondos de cohesión social como co-solicitante en proyectos en territorio del pueblo originario Engobe, con la Asociación de mujeres Ngobes para comercialización de sus productos artesanales, apoyándose en la experiencia de Management & Research (M&R) en la gestión de proyectos de fortalecimiento empresarial. El proyecto ha sido aprobado por fondos MIDES-UE y se está en espera de su implementación para potenciar el traspaso de este modelo de Sistemas Ejes como valor agregado. Cada uno de estos sistemas ejes ha desarrollado al menos una actividad conjunta.

Desde la perspectiva de Retos a alcanzar, la UNPYME tiene una oportunidad de apropiación de este modelo no en el sentido de la autoría intelectual del concepto que ha sido desarrollado en este escrito, sino en la tarea de continuar su desarrollo y adaptar el modelo a los recursos y externalidades que se presenten a futuro. Las nuevas alianzas estratégicas generadas con gremios empresariales y universidades a través de convenios de cooperación técnica. El enlace propuesto para las acciones estratégicas dentro de UNPYME son las comisiones de trabajo establecidas por la JD y miembros voluntarios cada año.

En un año de elecciones y de transición a nuevo gobierno se ha dilatado la consolidación de actividades para renovar los sistemas ejes más allá de reuniones estratégicas. Queda el pendiente de dar institucionalidad a la propuesta y corregir aspectos de viabilidad con las lecciones aprendidas del 2012 a la fecha.

Por otro lado, los sistemas ejes de RSE en plena fase de desarrollo deben ser documentados en casos como el presente para su debida retroalimentación internacional. Pueden ser también estos modelos a proponer dentro del marco del desarrollo de los Small Business Development Center SBDC (modelo de la universidad de San Antonio, Texas) en Panamá y el resto de Iberoamérica en alianzas público privadas.

Conclusiones y Recomendaciones

Panamá tiene una trayectoria de consolidación de conglomerados económicos nada despreciable dado el desarrollo del sistema logístico multimodal del canal, logrado esto sobre un modelo también bastante exitoso de aprovechamiento de áreas militares y civiles revertidas de la antes denominada zona del canal (Barletta, 2011)^{ix}.

También el momento económico es propicio para concebir ideas innovadoras que logren una distribución más inclusiva a corto plazo. Confiamos en la deposición de intereses anquilosados basados en modelos de negocios no solo lejos de valores de ética empresarial, sino desactualizados de los retos y realidades a nivel nacional global.

^{ix} Barletta Ardito, N. 2011. Estrategia para el Desarrollo Nacional. ed. Exedra.

La competitividad y la equidad son variables inseparables para el logro de una paz social y un desarrollo sostenible. Sabemos que con el apoyo de los diferentes aliados propuestos, pueden resultar viables estas iniciativas RSE presentadas como un aporte más que muestre nuestra capacidad de relacionamiento, superación técnica y enfoque práctico para un fin común de **pro mundi beneficio**^x

Por último, sin querer obviar un enfoque integral consideramos que existen oportunidades en la dinámica de creación de sistemas Ejes RSE a través de al menos tres estrategias aun no consolidadas en las políticas Público-privadas a saber:

- Enmarcar la participación en las políticas de compras del Estado a las pymes pero favoreciendo el establecimiento de consorcios de pequeños negocios al menos con un puntaje adicional para dos o más empresas asociadas tipo MRL (Microempresa de responsabilidad limitada) que no admite duplicidad de pertenencia de empresas a un mismo dueño, ni participación adicional en sociedades anónimas. Esto apoyaría la dinámica de asociatividad con la evolución de redes verticales de proveedores y limitaría costos relacionados con la posible corrupción en contrataciones públicas selectivas. Los sistemas ejes permitirían un anclaje para la colaboración de estas empresas y su relacionamiento más allá del enfoque de oportunidad para propuestas del Estado. Esto no debería generar costos adicionales a las empresas proponentes que mantendrían su relación comercial independiente del apoyo del sistema eje base.

La Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología del Gobierno de Panamá SENACYT ya lo ha implementado y establece medidas de discriminación positiva en los concurso a aquellas instituciones que decidan aplicarlo.

- Consolidar los aspectos de innovación y desarrollo de eficiencia colectiva para las iniciativas de consorcios, clústeres u otros modelo colaborativos emanadas de los sistemas Ejes de RSE, con el desarrollo de una política de fomento de joint ventures como estrategia nacional, apalancadas por articuladores en el sector privado y centros de desarrollo empresarial de base municipal (gobiernos locales) y universitarios en base a modelos tales como los SBDC (Small Business Development Centers) de la universidad de San Antonio (Texas).

- En el acompañamiento del relacionamiento de empresas dentro del marco de políticas RSE, para impulsar **clústeres, redes o cadenas de valor exitosas**, el país debe preparar al recurso humano con estándares de alto nivel y orientación a la gestión del emprendimiento y la innovación, desarrollar la institucionalidad de los actores, propiciar la descentralización y las alianzas estratégicas de sectores claves. El uso de estrategias RSE direccionadas a sectores sensibles a la exclusión pero con capacidad productiva de pronta respuesta precisa la activación de la gestión de innovación en el país con una estrategia tripe-hélice bien cimentada, que pueda dar vida a una política nacional de emprendimiento e innovación a la cual pueda alinearse los objetivos de RSE.

^xReferente al lema grabado en el escudo nacional de la República de Panamá

Referencias Bibliográficas

- Alter, K. & Hage, J. (1993) Organizations Working Together. Sage
- Banco Mundial - <http://www.bancomundial.org/es/country/panama>.
- Barletta Ardito, N. (2011). **Estrategia para el Desarrollo Nacional**. ed. Exedra
- GEM (2013)- Global entrepreneurship Monitor - Panama 2011, 2013
- Higgins, R. & Izuchi, H. 2011. **Competition, Competitive Advantage, and Clusters: The Ideas of Michael Porter**. Oxford-
- Lee, J. 2009. Global Commodity Chains and Global Value Chains. Recuperado de <http://joonlee.tumblr.com/pub>
- Yunus, M. 2010, Empresas para todos. Grupo Norma.
- Zimbalist, A. y Weeks, J. (1991). **Panama at the Crossroads: Economic Development and Political Change in the Twentieth Century**. Berkeley, CA: University of California Press.



Agradecimientos

Agradecimientos



Dirección Regional del PNUD para América Latina y el Caribe; Catedra Iberoamericana de Responsabilidad Social y Desarrollo Humano, Universidad de Concepción y, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de la Frontera y Universidad de Talca, agradecen a todos los investigadores que participaron en el encuentro y en especial a quienes aportaron con sus artículos a la edición de este documento.

Agradecen a todos los panelistas que participaron en la Segunda Conferencia Iberoamericana de Responsabilidad y Desarrollo Sostenible:

- Sra. María Eugenia Boza, Consultora de la Dirección Regional del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD para América Latina y el Caribe, y Coordinadora Internacional REDUNIRSE
- Sr. Alberto Parra, Coordinador Área de Desarrollo Local y ODM, Oficina del PNUD en Chile.
- Sra. Gracia Navarro, Directora del Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social, Universidad de Concepción.
- Sra. Diana Chávez, Directora, Centro Regional para América Latina y el Caribe en apoyo al Pacto Mundial de las Naciones Unidas.
- Sr. Eduardo Ortiz-Juárez, Economista, Consultor de la Dirección Regional del PNUD para América Latina y el Caribe.
- Sr. Gabriel Boero, Director del área de RSE de la Universidad Nacional de San Martín y miembro de la mesa directiva del Pacto Global – Argentina.
- Sr. Flavio Fuentes, Oficial de Proyectos de PNUD Argentina y Punto Focal de Pacto Mundial de Naciones Unidas en Argentina.
- Sra. Verónica Zubía Pinto, Abogada Asesora de la Dirección de Derechos Humanos del Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile.
- Sr. Roberto Varas, Gerente General del Centro Tecnológico Minero de la Universidad Arturo Pratt.
- Sr. Alberto Martínez, Director, Corresponsables – Chile y Colombia.
- Sra. Elizabeth Guerrero, Asesora de Género y Gobernabilidad, Oficina del PNUD en Chile.
- Sra. María Teresa Bravo de Goyeneche, Gerente de Comunicaciones y Asuntos Comunitarios, Consejo Minero de Chile.
- Sr. Juan Parodi, Director de Proyectos Internacionales, Forética.

Agradecen también a Verónica González N. en su rol de Junior Consultant - PNUD para la edición de este documento y a Manuel Moncada A. en la elaboración del diseño, fotografía y diagramación del mismo.



ISBN: 978-956-227-396-1



9 789562 273961