

# MODELO EDUCATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

MECESUP UCO 0714





UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD DE TALCA

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra  
© UNIVERSIDAD DE CONCEPCION  
© PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO  
© UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA  
© UNIVERSIDAD DE TALCA  
Registro de Propiedad Intelectual N° 199.641 año 2010



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

## Estimado académico, estimada académica:

Presentamos a usted el Modelo Educativo para la enseñanza de la Responsabilidad Social (RS), documento construido según la disposición del proyecto MECESUP UCO 0714; resultado de un esfuerzo conjunto de las universidades participantes: Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de la Frontera y Universidad de Talca. Este Modelo Educativo se desarrolló bajo la conducción de la Dra. Gracia Navarro Saldaña, directora general del proyecto, docente de Universidad de Concepción, en colaboración con los directores de las universidades asociadas: Prof. Gladys Jiménez Alvarado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Prof. Margarita Baeza Cortés, Universidad de la Frontera y Prof. Manuel Ardiles Reyes, Universidad de Talca.

En las páginas siguientes, se describe y explica una serie de condiciones académicas para la enseñanza de la RS; haciendo hincapié en las competencias y niveles de aprendizaje que se pretende desarrollar en los estudiantes de pregrado. Esperando sean un aporte a su proceso pedagógico, se ha incluido sugerencias metodológicas, que lo orientarán en la formación transversal del alumno, considerando el desafío académico que conlleva la educación de la Responsabilidad Social.

## I.- INTRODUCCIÓN

La educación ha sufrido una serie de modificaciones en sus bases estructurales y en su sentido de misión. Estos cambios responden a una nueva concepción del saber, bajo una racionalidad praxiológica que consensúa el conocimiento y lo acerca a la experiencia de vida de quienes participan de él (Pascual, 1998). Esta perspectiva curricular tiene sus cimientos en la vinculación con el medio, la comprensión de éste y la intervención realizada por los sujetos dotados de autonomía y responsabilidad moral. De esta forma, las aulas reordenan su organización básica y buscan focalizar su interés en la relación triádica que se expresa por la interacción profesor - estudiante- saber.

En el caso específico de la educación superior, estos cambios adquieren matices distintos por las características de la realidad pedagógica de las universidades. Confirma la sentencia anterior una serie de indicadores que pueden resumirse en los siguientes puntos:

- La universidad se ve directamente afectada por cambios en el mundo del trabajo, en la tecnología y en el mundo del conocimiento producto del desarrollo científico. (Gómez y Célis, 2004).
- Los objetivos que persigue la educación superior están orientados hacia la formación específica y transversal del estudiante, por lo tanto, el docente es un "experto" en su área y un conocedor de otros procesos; afectivos, sociales, cognitivos, valóricos, etc.
- Esto implica que el docente universitario no sólo sea un consumidor del currículum (Imbernón, 1996), sino que intervenga sobre él, de acuerdo a las necesidades sentidas como prioritarias, transformándose el currículum en una herramienta de mejora social.
- El grupo atendido, es decir los estudiantes, han pasado por procesos previos de formación y atraviesan un periodo del desarrollo en que la construcción de la identidad personal y vocacional es la principal tarea evolutiva. Este foco entrega la posibilidad de una mayor participación y de la adscripción, por parte del educando, a un proyecto de vida, relativamente estable. Los alumnos pueden entonces, cooperar con el docente y por lo tanto, co construir cambios de acuerdo a procesos de socialización, y según las características de la universidad y sus docentes.

Como respuesta a esta serie de demandas, los procesos de enseñanza de las universidades incorporan modificaciones sistemáticas y contextualizadas, también denominadas innovación. La innovación es definida como un cambio o novedad en un contexto particular y por actores particulares (Dupreiz, 1996). Se diferencia de una simple experiencia de cambio porque incorpora un sentido planificado y dirigido; considerando procesos diagnósticos, necesidades de los destinatarios, recursos disponibles y participación activa de los distintos subsistemas que componen una casa de estudios.

Esta innovación curricular o cambio en la educación superior manifiesta sus principales modificaciones en:

**a. Contenidos del currículo:** no sólo se considera el saber técnico de un estudiante o la experticia en la disciplina, si no el desarrollo de aspectos transversales, también denominados habilidades blandas. Esta dimensión del desarrollo de la persona corresponde a todos aquellos valores, actitudes o afectos asociados al proyecto educativo institucional o la llamada declaración principios expresada por la institución de educación superior.

**b. Necesidad de privilegiar el aprendizaje activo y autónomo:** los programas curriculares tienen como objetivo desarrollar un aprendizaje autodirigido, motivado y divergente. Considerando características socioeconómicas y culturales, se estimula el desarrollo de las potencialidades cognitivas del sujeto y no su sometimiento a estructuras curriculares rígidas y homogeneizantes.

**c. Formatos de enseñanza:** dentro de estas variables, se estimula la capacidad del docente de tomar decisiones adecuadas y autónomas respecto del proceso de enseñanza - aprendizaje. Los principales cambios en los formatos de enseñanza se encuentran en el uso de las TIC y de estrategias pedagógicas que favorecen la cooperación y autonomía.

**d. Flexibilidad curricular:** existe la necesidad creciente de flexibilizar la estructura curricular en los programas de formación con la finalidad de promover y fomentar las oportunidades de movilidad estudiantil, de transferencias entre programas e instituciones, con el objeto de responder a las crecientes demandas de la sociedad del conocimiento y la universalización de la educación superior. La flexibilidad curricular implica la posibilidad de responder creativa y rápidamente a los itinerarios de estudiantes y profesores.

**e. Necesidad de que se aprehenda y valore el cambio:** siendo el currículum un proyecto cultural que favorece la construcción social, se traduce en un objeto simbólico y significativo propio de una sociedad y pertinente según la realidad para la que se ha diseñado. Cambios externos o internos potencian la modificación de este objeto, en pro de los requerimientos y necesidades, esperando que quienes lo "vivencian" generen aprendizajes profundos.



Como proceso innovativo en los últimos años se ha incorporado en el contexto curricular nacional e internacional, la lógica de las competencias modelo en que la educación superior se estructura bajo una mirada integral del conocimiento, por niveles, acentuando la formación transversal de los estudiantes e incorporando formatos y estrategias de enseñanza distintos a los utilizados tradicionalmente. El modelo de competencias no es nuevo en su sentido más básico y puede ser rastreado en la filosofía Platónica y Socrática (Tobón, 2007).



No obstante, la línea más directa de contribución al modelo de competencias es el que proviene de la psicología cognitiva y constructivista. En la primera, se estimulan y valoran todas aquellas habilidades superiores de pensamiento, desarrolladas en procesos individuales, ejemplos de estos modelos psicológicos son el aprendizaje significativo, el aprendizaje de conceptos, el uso de redes de conocimiento, el desequilibrio dinámico y las inteligencias múltiples. En el caso del paradigma constructivista se incluyen todos aquellos procesos sociales, de diálogo y de trabajos de grupo, en que se estimula la cooperación entre los sujetos, con la finalidad de compartir el conocimiento.



La siguiente tabla, resume las contribuciones al concepto de competencias utilizado hoy en los escenarios universitarios.

Tabla 1. Tabla que muestra los principales aportes al modelo de competencias y conceptos asociados.

Filosofía griega	Concepto de ser y potencia	➔	Concepto actual de competencias
Psicología cognitiva	Concepto de inteligencias múltiples, aprendizaje significativo		
Psicología constructivista	Aprendizaje cooperativo, procesos sociales en el aprendizaje		
Cambios en el mundo del trabajo	Importancia de las competencias laborales		



## II.- CONCEPTUALIZACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y SU EDUCACIÓN:

La educación de los valores ha sido siempre un tema complejo y de debate, esto básicamente porque es difícil definir lo que entendemos por valor, pues existen variadas explicaciones y modelos teóricos, según autores y corrientes de pensamiento.

Toda vez que se intenta sistematizar la enseñanza de los valores se argumenta que la primera estrategia de acercamiento al trabajo en esta línea, es definiendo lo que se entiende por valor y cuáles valores serán los fundamentales a desarrollar. En este modelo educativo, definiremos valor como una meta personal y socialmente deseable que sirve de guía para la vida de las personas, consta de los componentes cognitivos, afectivos y conductuales, desempeñando funciones reguladoras, normativas y motivacionales.

Cada propuesta universitaria de educación en valores debe realizarse en un escenario que ante todo entregue al estudiante condiciones para promover, defender y recuperar valores mínimos, que por el hecho de ser mínimos son garantía de convivencia en sociedades pluralistas y democráticas como las actuales (Martínez, 2002). Es un hecho cierto que de modo implícito y explícito siempre se plantean curricularmente elementos valóricos de aprendizaje. Sin embargo, la elaboración consciente de un currículum con fines éticos debe partir de la definición de sus fundamentos. Por el contrario, si la educación en valores no está bien sustentada desde el punto de vista filosófico y ético, puede caerse en el riesgo de formar personas incapaces de asumir responsabilidades y compromisos (Ojalvo, 2001).



La Responsabilidad Social (RS) será el valor al que atenderemos por excelencia, entendiendo que la Responsabilidad Social es la capacidad y obligación de responder ante la sociedad como un todo, por acciones u omisiones y se ejerce, 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 RS, 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 (Navarro, 2005). Para incorporar la educación de valores en el currículum universitario, sea la responsabilidad social o cualquiera que se estime, se requieren de una serie de condiciones:

- Formación psicológica y pedagógica de los docentes universitarios, necesaria para diseñar, ejecutar y dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje que propicie la educación de valores. De acuerdo a Imbernón (2001), la innovación sería el vehículo para generar estos cambios en el sistema educativo universitario actual, siendo necesario que los profesores superen la sobrevaloración de su experiencia subjetiva e implementen un proceso de metodológico en que se enseñe enseñando.
- Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso dialógico, en el que docentes y estudiantes asumen la condición de sujetos de enseñanza y aprendizaje. Esta condición implica la consideración del estudiante como una persona que piensa más allá de los hechos concretos, con capacidad de análisis y procesos reflexivos.
- Utilización de métodos participativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como vía importante para el desarrollo del carácter activo del estudiante y de la educación de sus valores. Innovación de metodologías de enseñanza que se traducen en estrategias estimulante y altamente complejas la mayor parte de las veces.
- Una comunicación profesor-alumno centrada en el respeto mutuo, la confianza y la autenticidad en las relaciones, que propicie la influencia del docente como "modelo" educativo en la formación de valores en sus estudiantes, es decir un profesor capaz de enseñar a aprender y practicar con el ejemplo (Monereo, 2003).



Cuando se educa la RS, al igual que otros valores es necesario considerar que debe explorarse más allá de la cognición o la mera reflexión intelectual, como todo valor requiere de una transferencia a acciones "virtuosas" que permitan que el sujeto "sienta" el impacto de su comportamiento. Para efectos de su enseñanza nuestro modelo educativo propone tres fases, las que se describen a continuación.

**Fase 1, aproximación conceptual a la RS**, se considera un nivel introductorio, centrado en el dominio cognitivo busca que los estudiantes conozcan y comprendan el valor de la RS. Esta dimensión se trabaja con estrategias pedagógicas basadas en la información, modelos teóricos y problemas básicos en contextos estructurados. Se espera que los estudiantes desarrollen competencias de nivel básico e intermedio y generen el sustento teórico suficiente para acceder a procesos de aplicación del tema. Incluye además una sensibilización que predisponga aprendizajes de más alto nivel, la sensibilización puede ser abordada a partir de una propuesta propia del profesor de la asignatura, con ejemplos personales, o bien, con la revisión experiencias de otros en que se muestre la aplicación de la RS. Estrategias usadas para esta fase son: exposición del docente, uso del diálogo, la argumentación, la narrativa, el uso de lecturas, medios audiovisuales, el análisis de caso y los debates.

**Fase 2, centrada en la aplicación desde la propia disciplina**, con énfasis en los cambios afectivos, por tanto, incluye una predisposición positiva hacia el hacer y hacia la incorporación de la RS como parte de la vida de los estudiantes. Esta apropiación afectiva implica mayor autonomía por parte del alumno, el profesor entrega acompañamiento y facilitación pedagógica. Este acompañamiento supone que los procesos de aprendizaje básico están consolidados y por tanto, los estudiantes manejan conceptos básicos de la RS. Las principales estrategias de enseñanza son: aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje y servicio.

**Fase 3, centrada en cambios comportamentales**, implica la transferencia positiva del aprendizaje a escenarios reales. Incluye el empoderamiento del rol y la puesta en práctica de contenidos, actitudes y acciones asociadas a la RS. Es la parte más compleja del proceso, pues supone la comprensión y sensibilización previa del alumno y la acción concreta. Las principales estrategias de enseñanza son el aprendizaje por proyecto, el aprendizaje y servicio y las prácticas profesionales.



La siguiente figura ilustra el modelo de tres fases para la enseñanza de la RS y lo vincula con la profundidad del proceso de aprendizaje.

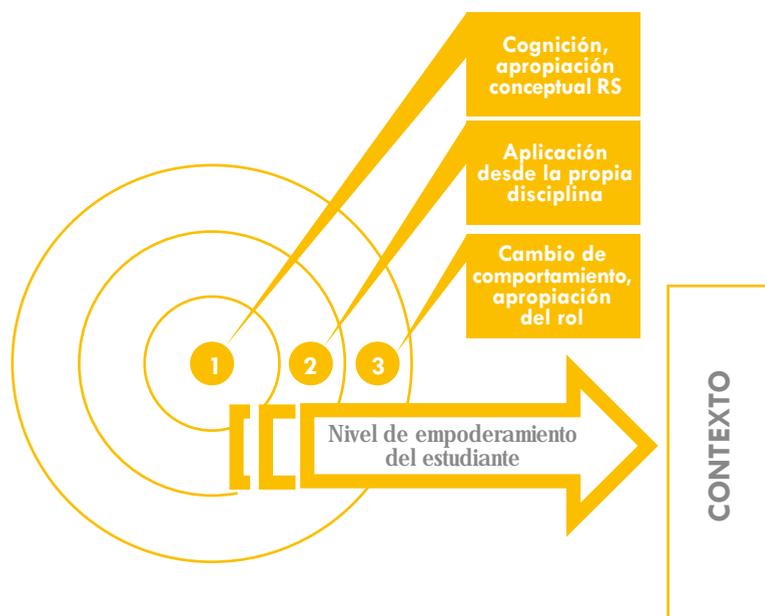


Figura 1: figura que muestra los niveles de aprendizaje y empoderamiento de los estudiantes para el aprendizaje de la RS.



### III.- PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA LA ENSEÑANZA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Como respuesta al proceso de modificaciones antes descrito y bajo el alero de la innovación educativa, el programa de Responsabilidad Social sistematiza sus esfuerzos en un modelo educativo cuyos principios orientadores son los que siguen:

**1.- Currículum por competencias:** las competencias han sido descritas como una combinación de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, destrezas y responsabilidades, que expresan distintos niveles de logro o suficiencia. Poseen tres grandes dimensiones, una dimensión cognitiva, afectiva y procedimental, cuya interacción reporta el mejor o peor desempeño del estudiante.

La dimensión cognitiva, también llamada conceptual o teórica se relaciona con el conocimiento más básico al que tiene acceso el alumno y se aprecia en verbos asociados al saber como: conocer, comprender identificar, comparar, resumir, memorizar, etc. En este dominio cada docente aporta con la entrega de conceptos, modelos o teorías que el estudiante adquiere como piso inicial para el aprendizaje posterior. Sin un acceso cognitivo a la información no se produce un cambio de conducta, por tanto, cada vez que se trabaja desde el modelo de competencias se incorpora esta dimensión como la base formativa del estudiante.

En la dimensión procedimental se incorporan todos aquellos dominios relacionados con capacidades cognitivas de un nivel superior; se vincula con el trabajo analítico, crítico o creativo del estudiante y está relacionado con el saber hacer y la metacognición. Se aprecia en verbos asociados a: analizar, aplicar, criticar, crear y evaluar. Es una dimensión compleja de la enseñanza pues requiere de múltiples esfuerzos por parte de profesor y alumno. Por un lado, implica una autorregulación del alumno, lo que significa que éste debe ser capaz de monitorear su conducta y aprendizaje, pero además requiere que el docente utilice formatos de enseñanza que generen cuestionamientos, argumentos y contra argumentos del estudiante.

La **dimensión valórico actitudinal** alude a todos aquellos componentes no tradicionales de la enseñanza. Se relaciona con el desarrollo de aspectos transversales y busca estimular variables directas en los alumnos. En este sentido, la actitud se entenderá como toda disposición personal frente a distintos objetos actitudinales, manifestada en conducta (acción), creencia (cognición) y afecto (emociones, sentimientos).

En el caso de los valores se alude a una cuestión distinta, pues hablamos de ideales abstractos con distinta importancia para la vida de las personas, a los que puede accederse por la vía del afecto o bien por la vía racional, como disposición son más estables y por tanto, más difíciles de modificar una vez instalados. Tanto actitudes como valores son fundamentales en el modelo curricular por competencias pues el concepto de enseñanza se hace cargo de la formación del estudiante que en el modelo curricular de contenidos aparecían menos estimados.



Figura 2: figura que representa la combinación de los dominios o dimensiones que componen una competencia.

Considerando que este proyecto está orientado a la formación común en una competencia genérica que es la responsabilidad social, el perfil de egreso del profesional socialmente responsable considera los siguientes valores, actitudes y comportamientos generales:

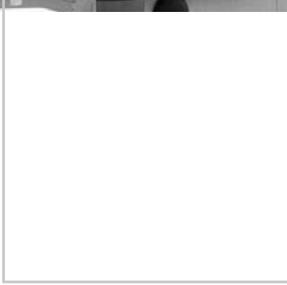
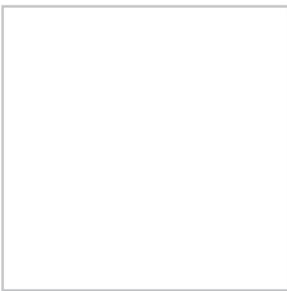
1. Valores de universalismo y benevolencia, tales como: dialogicidad, respeto, justicia, interdependencia, integridad, sociabilidad y solidaridad, bien común y equidad, excelencia e interdisciplinariedad.
2. Actitudes: prosocial y de compromiso con el bienestar de los demás, altruistas, cooperativas y solidarias, aceptación de la diversidad, respeto por dignidad de la persona, de servicio a los demás, de participación ciudadana.
3. Comportamientos responsables en los ámbitos: académico y profesional, convivencia social, cívico- universitaria, autocuidado, desarrollo cultural, ecología y medio ambiente.

Los criterios sobre los cuales se identifican las competencias específicas y resultados de aprendizaje por nivel de desarrollo de la responsabilidad social son profundidad, autonomía y complejidad de lo que se aprende, lo que implica para cada uno de los niveles que el estudiante sea capaz de manifestar competencias y el profesor ajuste su proceso pedagógico, según se muestra en la siguiente tabla:

PRIMER NIVEL PEDAGÓGICO Primer y/o segundo año de formación universitaria	COMPETENCIAS ESTUDIANTE
<p>Programa de formación fundamental con énfasis en cambios cognitivos; desarrollo de asignatura en RS; unidad o módulo en asignatura de Fundamentos o Introducción.</p> <p>Implica acciones pedagógicas que generen el conocimiento de definiciones, modelos y teorías de la RS.</p>	<p>Demuestra dominio de los contenidos básicos Resuelve problemas habituales en contextos estructurados Necesita orientación y supervisión en situaciones estructuradas Bajo nivel de autonomía en la toma de decisiones. Manifiesta dependencia teórico.</p>
SEGUNDO NIVEL PEDAGÓGICO Segundo y/o tercer año de formación universitaria	COMPETENCIAS ESTUDIANTE
<p>Incorporación de la educación de la responsabilidad social desde lo disciplinar o profesional, con énfasis en cambios afectivos, en a lo menos dos asignaturas, cursos, módulos.</p> <p>Implica acciones pedagógicas que transfieran positivamente los conocimientos a contextos y casos reales.</p>	<p>Aplica el dominio de los contenidos en el desarrollo de la actuación Toma decisiones en contextos de situaciones nuevas Se desenvuelve en situaciones menos estructuradas Proyecta soluciones. Genera alternativas de solución a las problemáticas planteadas.</p>
TERCER NIVEL PEDAGÓGICO Prácticas profesionales	COMPETENCIAS ESTUDIANTE
<p>Integración cognitivo-afectivo y experiencias prácticas para un desempeño profesional socialmente responsable. Énfasis en aprendizajes o cambios comportamentales.</p> <p>Implica acciones pedagógicas orientadas a asesorar y monitorear avances en los estudiantes.</p>	<p>Anticipa y diseña de manera creativa respuestas a situaciones complejas Actúa de manera independiente Se desenvuelve en situaciones complejas y tiene en cuenta las interrelaciones y transferibilidad de las mismas. Se adecua a escenarios sociales. Es capaz de demostrar proactividad en la solución de problemas reales. Coopera y trabaja en equipo.</p>

En consecuencia las subcompetencias propuestas son las que señalan a continuación:

1. Los estudiantes **comprenden** que el desarrollo personal y de habilidades para trabajar en equipos profesionales interdisciplinario son fundamentales para contribuir al desarrollo sustentable y a la solución de los problemas que afectan a la sociedad y a la satisfacción de necesidades de la población.
2. Los estudiantes **toman conciencia** de la interdependencia entre los seres humanos y de su incidencia en las estructuras sociales; de la interdependencia entre las profesiones y de la importancia de desempeñar los roles con excelencia.
3. Los estudiantes **conocen** el concepto de responsabilidad social y los comportamientos profesionales concretos a través de los cuales se ejerce en su profesión.
4. Los estudiantes **comprenden** el ejercicio de su profesión como una oportunidad para servir y aportar constructivamente a la sociedad
5. Los estudiantes **valoran y fortalecen** habilidades cognitivas relacionadas con la inteligencia intra e interpersonal, que se requieren para trabajar en equipo y para ejercer la responsabilidad social.



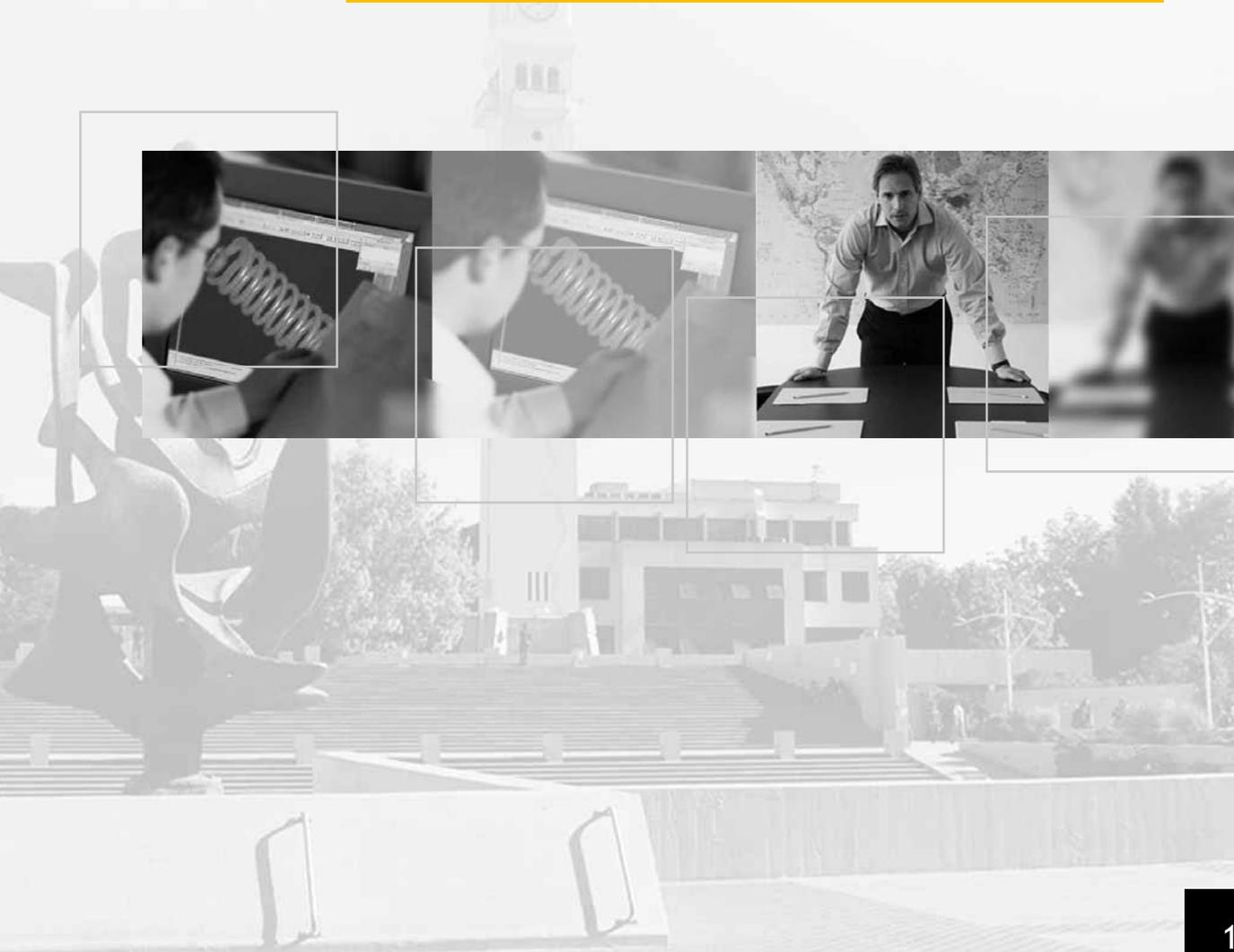
6. Los estudiantes **valoran** el trabajo profesional interdisciplinario y cooperativo como la mejor alternativa para contribuir a resolver los problemas de la sociedad y participan con responsabilidad social en equipos de trabajo

7. Los estudiantes **tienen la oportunidad** de aprender desde el servicio y de practicar comportamientos socialmente responsables contribuyendo a generar equidad para el desarrollo

## RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS

A continuación, se presentan los tres niveles de la formación profesional en responsabilidad social y los aprendizajes que se espera en cada uno de ellos. Un nivel es entendido como una parte componente de la competencia global. Estos niveles van de menor a mayor complejidad, por tanto, los resultados de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y el formato de evaluación serán diferenciados según el nivel de la competencia. Una subcompetencia corresponde a la sistematización del nivel (sea I, II o III) y se traduce en un o unos resultados de aprendizaje, que son las operacionalizaciones de la subcompetencia, esto es, un indicador susceptible de ser medido, observado, cuantificado o cualificado.

Se entenderá como competencia Global: **ACTUAR CON RESPONSABILIDAD SOCIAL TENIENDO EN CUENTA LOS IMPACTOS SOCIALES Y AMBIENTALES DEL EJERCICIO PROFESIONAL Y CONTRIBUYENDO A GENERAR EQUIDAD PARA EL DESARROLLO**



	SUB COMPETENCIAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
P R I M E R N I V E L	1. Comprenden que el desarrollo personal y de habilidades para trabajar en equipos profesionales interdisciplinario son fundamentales para contribuir al desarrollo sustentable y a la solución de los problemas que afectan a la sociedad y a la satisfacción de necesidades de la población.	<p>1.1. Reflexiona acerca de sus propias necesidades, de las necesidades de los demás y de la sociedad y del rol que les corresponderá desempeñar como profesionales, para contribuir a satisfacerlas.</p> <p>1.2. Demuestra apertura frente a los problemas sociales.</p> <p>1.3. Manifiesta flexibilidad y proactividad en la solución de problemas sociales.</p> <p>1.4. Cuida su propia salud, su desarrollo y formación personal y profesional, para ayudar al desarrollo y satisfacción de necesidades de otros.</p> <p>1.5. Se interesa por colaborar en la generación de conocimiento que contribuya a satisfacer las necesidades de la sociedad.</p>
	2. Toman conciencia de la interdependencia entre los seres humanos y de su incidencia en las estructuras sociales; de la interdependencia entre las profesiones y de la importancia de desempeñar los roles con excelencia.	<p>2.1. Muestra respeto por los espacios compartidos, mantiene la limpieza, cuida las instalaciones, equipamiento y bienes institucionales.</p> <p>2.2. Resuelve los conflictos desde el diálogo y la negociación.</p> <p>2.3. Demuestra flexibilidad frente a la solución de problemas sociales.</p> <p>2.4. Manifiesta interés por procesos de comunicación e interacción con otros.</p> <p>2.5. Actúa con y por la verdad.</p>
	3. Conocen el concepto de responsabilidad social y los comportamientos profesionales concretos a través de los cuales se ejerce en su profesión	<p>3.1. Conoce las bases teóricas de la responsabilidad social y construyen conceptos comunes en torno a ella.</p> <p>3.2. Reflexiona acerca de la Responsabilidad Social del estudiante universitario y la importancia de construir un concepto compartido de responsabilidad social.</p> <p>3.3. Identifica dilemas ético-morales en el desempeño de la profesión y conocer distintas formas de resolverlos y evaluarlas críticamente, desde la perspectiva de la Responsabilidad Social.</p> <p>3.4. Conecta el conocimiento teórico con situaciones reales de la vida cotidiana.</p>
S E G U N D O N I V E L	4. Comprenden el ejercicio de su profesión como una oportunidad para servir y aportar constructivamente a la sociedad	<p>4.1. Discrimina la diferencia entre comportamiento y creencia.</p> <p>4.2. Se prepara y perfecciona constantemente para desempeñar bien su rol profesional y lo entiende desde el servicio.</p> <p>4.3. Muestra sensibilidad ante las necesidades de la comunidad y las contempla en el diseño y aplicación de proyectos de servicio relacionados con su formación profesional.</p> <p>4.4. Investiga en temas de relevancia social, que contribuyen a satisfacer las necesidades de la sociedad y a mejorar la calidad de vida de la población.</p> <p>4.5. Proyecta y articula aplicaciones propias de su profesión en el ejercicio de la responsabilidad social.</p> <p>4.6. Identifica dilemas ético-morales en el desempeño de la profesión y aplican las formas de resolverlos desde la perspectiva de la Responsabilidad Social.</p>
N I V E L	5. Valoran y fortalecen habilidades cognitivas relacionadas con la inteligencia intra e interpersonal, que se requieren para trabajar en equipo y para ejercer la responsabilidad social	<p>5.1. Reflexiona respecto de las contribuciones personales en su desempeño en equipos de trabajo.</p> <p>5.2. Cooperar con otros para lograr objetivos comunes.</p> <p>5.3. Participa en la toma de decisiones de su grupo curso, carrera, Facultad, Organización laboral, comuna, país.</p> <p>5.4. Participa y/o lidera equipos de trabajo cooperativos, participativos e interdisciplinarios para dar una mejor respuesta a las necesidades de la comunidad.</p> <p>5.5. Actúa con y por la verdad.</p>

	SUB COMPETENCIAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
T E R C E R O  N I V E L	6. Valoran el trabajo profesional interdisciplinario y cooperativo como la mejor alternativa para contribuir a resolver los problemas de la sociedad y participan con responsabilidad social en equipos de trabajo	<p>6.1. Busca instancias de cooperación, generando ideas que requieran de la participación de otros.</p> <p>6.3. Participa activamente y/o lidera la búsqueda de alternativas para disminuir inequidades y contribuir a la equidad social, en lo que compete a su profesión.</p> <p>6.2. Participa y/o lidera equipos de trabajo cooperativos, participativos e interdisciplinarios para dar una mejor respuesta a las necesidades de la comunidad.</p>
	7. Tienen la oportunidad de aprender desde el servicio y de practicar comportamientos socialmente responsables contribuyendo a generar equidad para el desarrollo.	<p>7.1. Proporciona un servicio profesional de excelencia, y lo hace en los servicios o instituciones públicas y privadas.</p> <p>7.2. Da respuesta profesional a las necesidades de los destinatarios, sin discriminación por raza, sexo, religión, solvencia económica, entre otras características.</p> <p>7.3. Genera y desarrolla proyectos que contemplan la rentabilidad social, además de la económica y tienen un impacto global que contribuye al desarrollo sustentable, considerando las necesidades del presente, pero también las futuras y de quienes aún no han nacido.</p> <p>7.4. Actúa con y por la verdad.</p>



2.- Integración del saber y focalización en lo transversal: el segundo principio orientador estructura y focaliza el conocimiento desde una lógica integrada, es decir, concibe el conocimiento interrelacionado y de esa forma une el saber disciplinar con la formación transversal del estudiante.

Para que la enseñanza sea efectiva e integrada es necesario que los docentes incorporen en el proceso pedagógico estrategias cooperativas y facilitadoras que favorezcan el aprendizaje holístico y no parcelado. De esta forma, cuando un profesor centra su clase en el diálogo, la argumentación del estudiante, los trabajos de grupo, el análisis de un caso o la resolución de un problema, planificará acciones que incorporen aspectos del desarrollo de la persona, tales como espacios de comunicación, manejo del clima de aula, uso de ejemplos personales, autorrevelación, momentos de reflexión, etc.

Siguiendo la lógica del modelo de competencias la integración supone distintas acciones pedagógicas desde las carreras: análisis de las mallas curriculares, reflexión respecto de las asignaturas que componen un plan de estudio y la reflexión pedagógica de los docentes. En el caso del programa de responsabilidad social, se espera que esta competencia genérica se instale como el dominio que integra y aúna el desarrollo transversal de los estudiantes.





Los dominios para la enseñanza de la RS quedan representados en la siguiente figura:



Figura 3: figura que representa la integración del saber en la enseñanza de la RS.

**a.- Dominio cognitivo - procedimental:** esta dimensión incorpora todas aquellas acciones del profesor; sea de programación, planificación, estrategia o evaluación conducente a la enseñanza de la RS. Supone el nivel básico, medio y superior del aprendizaje del estudiante, y se desarrolla bajo la lógica del aprendizaje conceptual o teórico, proyectando lo que se aprende hacia procesos analítico de nivel superior. Quedaría representado por:

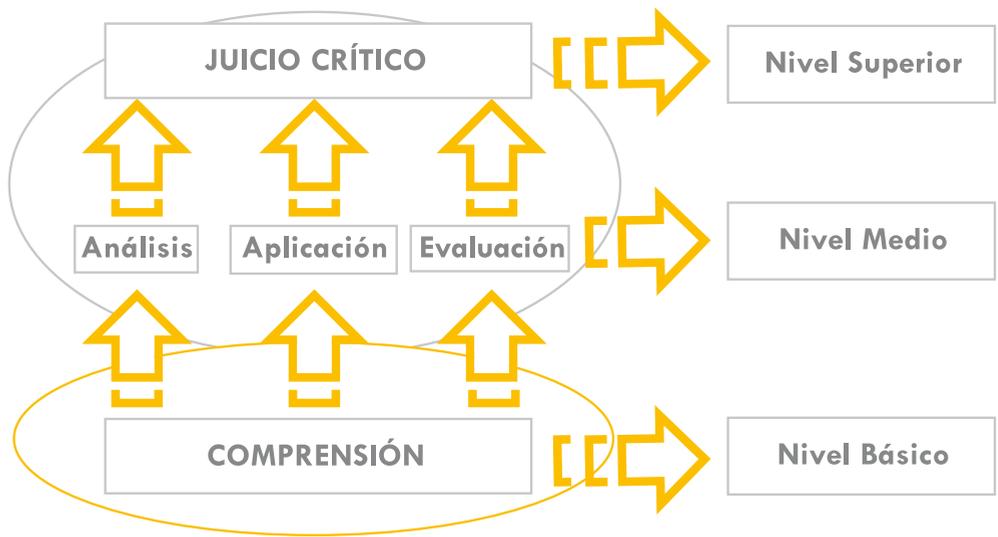


Figura 4: figura que representa los niveles del aprendizaje de los estudiantes en la RS

**b.- Dominio afectivo:** incorpora aquellas variables relacionadas con las expectativas y motivaciones del estudiante para el aprendizaje de la RS. Involucra una sensibilización del tema a tratar pues pretende generar la apreciación y recepción sensitiva de lo que se aprende. En temas valóricos y en el desarrollo de actitudes, se ha demostrado que ésta es una de las dimensiones más complejas, pues contempla la reflexión y metacognición de los temas, más allá de la discusión teórica, refiriéndose a dimensiones tales como prejuicio, discriminación, estilo atribucional del sujeto e ideas preconcebidas.

**c.- Dominio conductual:** esta dimensión incluye todas aquellas acciones que el programa de RS pretende instalar en los estudiantes. Sugiere una planificación rigurosa respecto de la forma en que aquello que se ha estudiado y reflexionado debe ser llevado a la práctica. Incorpora también una fase previa de simulación, en que el estudiante ensaya sistemas de resolución de problemas, en un entorno resguardo, esto es la sala de clase. Es interesante recalcar que las iniciativas encuentran su mayor problemática cuando el alumno se enfrenta al escenario de intervención real, pues debe transferir los conocimientos y las disposiciones personales al trabajo con personas e instituciones. La mejor forma de ingresar al campo de intervención es mediante el diseño de clase que haga el docente, esto implica que la transferencia positiva se realizará mediante el ejercicio práctico en clase y la motivación de los procesos reflexivos.

**3.- Flexibilidad en la enseñanza y evaluación auténtica:** en la enseñanza de la RS se incorporan estrategias acordes al principio activo del aprendizaje humano y al desarrollo de habilidades blandas. Estas estrategias de enseñanza serán definidas como todo sistema pedagógico planificado y estructurado que responde a las necesidades del estudiante y del docente, en un contexto de aula cuya característica fundamental es el diálogo y la interacción de los participantes. Las estrategias de enseñanza que se sugieren al profesor son el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje y servicio y el aprendizaje colaborativo, estas estrategias, encuentran su soporte teórico en los modelos del aprendizaje significativo, por descubrimiento y en los principios constructivistas de Vygotsky. La efectividad de estas estrategias de enseñanza para el trabajo de la RS estará dado por:

1.- La consideración permanente de las competencias específicas asociadas a la enseñanza de la RS, especificadas en las páginas 11, 15 y 16.

2.- La consideración de las características personales de los estudiantes, esto es, variables personales de los alumnos: edad, condiciones de su periodo evolutivo, intereses, ideas.

3.- El uso de un diseño instruccional adecuado a las necesidades de aprendizaje de los alumnos: esto implica incorporar tres momentos en el aprendizaje; inicio, desarrollo y cierre.

4.- La estimación de factores asociados al tiempo y al sistema de planificación de cada curso, módulo o seminario.

5.- La contextualización de contenidos.

6.- El uso de sistemas de evaluación coherentes con la estrategia de enseñanza implementada. Este punto será entendido como todo proceso sistemático, estructurado y coherente con los objetivos pedagógicos que facilite la toma de decisiones en el proceso pedagógico.

La evaluación se representa, en nuestro modelo, en la siguiente figura:

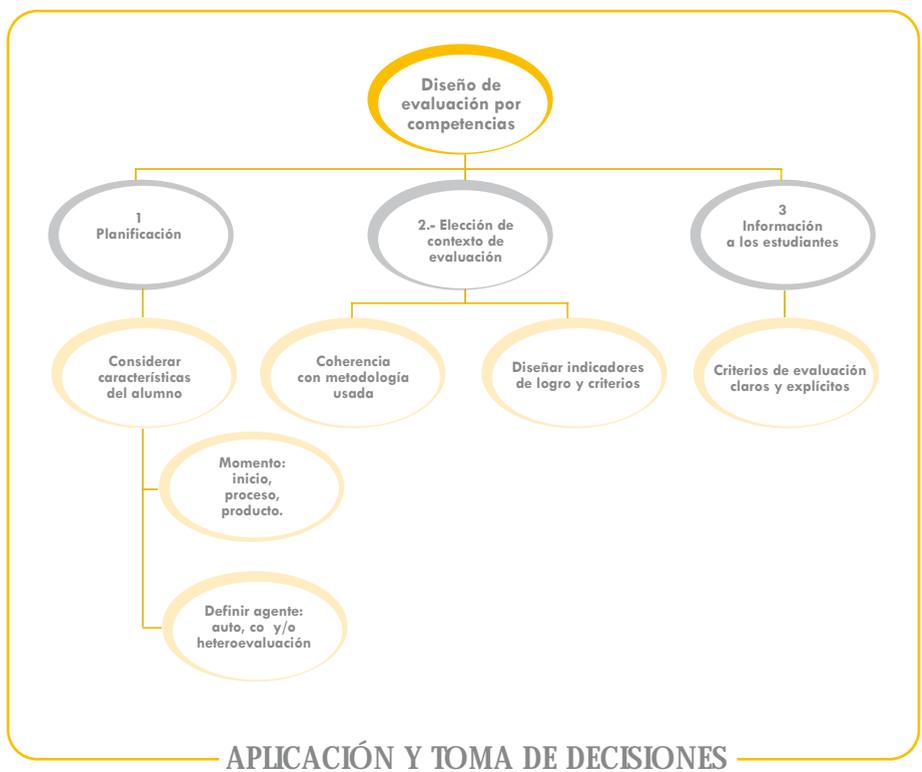


Figura 5: figura que representa los tres momentos del proceso evaluativo de la RS.

Representamos el proceso de evaluación, cuya finalidad es la toma de decisiones, iniciándola con tres pasos consecutivos: planificación, elección del contexto de evaluación e información a los estudiantes. Es importante considerar que la evaluación por competencias considera la construcción de indicadores de logro, los que están dados en nuestro modelo educativo por las subcompetencias y resultados de aprendizaje asociados a los niveles de formación.

Proponemos la construcción de situaciones e instrumentos que contemplen la autoevaluación (del alumno hacia sí mismo), coevaluación (entre compañeros) y heteroevaluación (del profesor al alumno). De esta forma, se recomienda utilizar formatos evaluativos en el inicio, desarrollo y final del curso, módulo o seminarios, de manera tal, que se cuente con antecedentes empíricos del aprendizaje de los estudiantes.

## IV.- PERFIL DEL DOCENTE QUE TRABAJA LA RS

Para el trabajo en RS es deseable que el profesor manifieste una serie de competencias destinadas a estimular el aprendizaje de los estudiantes.

**1.- Interés y dominio de lo transversal:** esta dimensión incorpora el saber real respecto de lo que significa la responsabilidad social y cómo ésta se relaciona con los valores sociales y personales. Consiste además en una capacidad manifiesta del profesor para comprender la diferencia entre valor y actitud, considerando que esta última es una disposición psicológica del sujeto que favorece o limita la apertura a los objetos actitudinales, se compone de creencias, cogniciones, afectos y conductas. En cambio el valor será entendido como un ideal al que el sujeto atribuye importancia, dependiendo de su capacidad cognitiva, su experiencia con el valor en cuestión y los procesos de socialización que haya vivido anteriormente. A este respecto, es importante que el profesor que enseña la RS considere como premisa fundamental la posibilidad cierta de educar en valores y actitudes, por tanto crea en la modificabilidad de ambos aspectos.

**2.- Interés por el aprendizaje y sus procesos de implementación:** el interés en el aprendizaje humano es uno de los principios fundamentales de la enseñanza efectiva, implica conocer, comprender y aplicar estrategias de enseñanza coherentes con el proceso de aprender de los alumnos. En el caso de la enseñanza de valores y actitudes involucra el diseño pedagógico y de situaciones de aula que propicien el aprendizaje de ambos aspectos, trabajando a partir de la apertura al diálogo, la autorreflexión del estudiante y la autorrevelación del docente, el trabajo situado en ejercicios prácticos y el uso de escenarios de transferencia pedagógica.

**3.- Manifestación explícita de comportamientos socialmente responsables:** el docente que enseña la RS es un profesor comprometido con los procesos sociales, flexible, crítico y proactivo, por tanto, demuestra a través de hechos y de un discurso coherente los principios fundamentales del modelo de RS.

**4.- Flexibilidad en la enseñanza:** esta dimensión involucra la apertura hacia procesos de enseñanza que propicien el aprendizaje significativo, entendido como aquel aprendizaje no arbitrario que modifica la estructura cognitiva del estudiante, quien encuentra sentido en lo que aprende (Ausubel, Novak & Hanesian, 1997). Las principales líneas de trabajo dicen relación con un diseño instruccional (planificación exhaustiva de la clase) centrado en procesos pedagógicos consistentes con el tipo de estudiante con el que se trabaja. Para estos efectos, las principales estrategias que se recomiendan son: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, aprendizaje de servicio y aprendizaje por proyectos. Estas estrategias serán implementadas de mejor forma en grupos de trabajo, de manera que puedan favorecerse procesos tales como: comunicación, colaboración, aprendizaje de otros y resolución de conflictos.

## ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS RECOMENDADAS EN EL MODELO EDUCATIVO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES SOCIALMENTE RESPONSABLES

### 1.- APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS:

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), es un método de enseñanza que desafía a los estudiantes a “aprender a aprender” y “aprender a pensar”, trabajando individualmente o en grupos, se orienta a buscar soluciones a los problemas del mundo real. Estos problemas, se utilizan para desarrollar en los estudiantes la curiosidad e iniciar el aprendizaje de la materia, los prepara para pensar de forma crítica y analítica, y para encontrar y utilizar los recursos de aprendizaje apropiados.

En términos concretos, la finalidad global del ABP, es abordar problemas reales diseñados por un profesor/tutor, mientras que los estudiantes trabajan en forma individual o bien son repartidos en grupos pequeños para que generen soluciones.

La implementación del ABP implica seis etapas fundamentales que ordenan y secuencian los procesos de pensamiento que el alumno debe llevar a cabo para comprender, analizar y solucionar el problema que se le presenta. En este contexto, el ABP puede ser implementado en forma individual o grupal. Si se opta por la primera forma de trabajo, es recomendable que los problemas que se seleccionen sean menos complejos de acuerdo a la tarea que van a realizar los estudiantes, pues así se tendrá mayor seguridad de que todos los alumnos, independientemente de las competencias que posean, logren resolver el problema. De la misma forma, el problema puede ser planteado de dos maneras: 1) el profesor presenta el problema a los estudiantes y ellos definen las preguntas que orientarán la discusión y la búsqueda de soluciones por grupo; 2) el profesor plantea una situación general a los alumnos y ellos extraen el problema y buscan la solución de manera grupal o individual.

Desde el modelo educativo de RS el ABP se orienta al desarrollo de las siguientes competencias:

1.- Comprensión del ejercicio de la profesión como una oportunidad para servir y aportar constructivamente a la sociedad; pues el ABP contextualiza el aprendizaje y lo focaliza en un problema, cuyo proceso de detección, análisis y proyección de solución sitúa al estudiante en escenarios similares a los de la vida real.

2.- Valorar y fortalecer habilidades cognitivas relacionadas con la inteligencia inter e intra personal, necesarias para trabajar en equipo y fortalecer la RS. Esto se potencia a partir del diseño básico del ABP, que es el trabajo cooperativo entre los estudiantes, el uso de habilidades para investigar y la necesidad constante de consensuar las ideas.

### 2.- APRENDIZAJE POR PROYECTOS:

El método de proyectos o aprendizaje por proyectos (APP), es una estrategia de enseñanza situada, lo que implica que busca escenarios de aplicación para el aprendizaje, esto implica que va más allá de la resolución de problemas, pues se debe comprender el contexto en el que se aplica el proyecto y articular conocimientos. En su formato clásico, se presentan situaciones en las que el estudiante aprende a resolver problemas utilizando conocimientos formales, pero también, el saber que ha adquirido en su vida cotidiana. Las ideas básicas del APP, pueden ser resumidas en:

- ▶ El APP se centra en explorar y profundizar un problema práctico con una solución desconocida.
- ▶ Los proyectos son diseñados de tal manera que abarquen al menos un curso, incorporando contenidos de una misma disciplina, o bien, de varias de ellas.
- ▶ Requiere de una visión ampliada de la problemática, por tanto, son de alta aplicabilidad.

Las principales características de un proyecto son: (1) el objeto central de un proyecto no es la información memorizada, sino la aplicación del raciocinio en la búsqueda de soluciones a las realidades. (2) la información no se aprende y transmite por sí misma, sino que es buscada con el fin de poder actuar y solucionar la situación detectada en la realidad. (3) el aprendizaje se lleva a cabo en el entorno real e involucra la vida de los estudiantes y (4) la enseñanza se fundamenta en problemas, los que están antes que los principios, leyes y teorías.

En nuestro propósito de enseñar la Responsabilidad Social, el APP proporciona una serie de ventajas, toda vez que permite que los estudiantes conozcan y valoren los entornos en los que se implementará el proyecto. Las principales competencias en RS abordadas con esta estrategia de enseñanza son:

- 1.- Comprensión del ejercicio de la profesión como una oportunidad para servir y aportar constructivamente a la sociedad; pues el APP contextualiza el aprendizaje y favorece el empoderamiento del rol del estudiante.
- 2.- Valorar y fortalecer habilidades cognitivas relacionadas con la inteligencia inter e intra personal, necesarias para trabajar en equipo y fortalecer la RS.

### 3.- APRENDIZAJE + SERVICIO:

El Aprendizaje + Servicio es una estrategia activa de enseñanza, que mejora la participación y el diálogo, pues a diferencia de los sistemas tradicionales, sitúa al estudiante como protagonista del proceso de aprender y posiciona a la universidad a nivel social o comunitario. Se estructura y sustenta en el continuo: sistematización - reflexión – evaluación, procesos superiores de pensamiento que permiten generar y poner en práctica el servicio.

El A+S posee algunas características esenciales que lo hacen distinto a cualquier otra forma de aprender:

- 1.- La enseñanza se hace pertinente, pues se contextualiza y todo aquello que no logra revisarse en clase es aprendido directamente por los estudiantes. Es buen momento además, para ensayar repertorios conductuales, que en situaciones “formales” no pueden aprenderse ni reconocerse.
- 2.- Favorece el aprendizaje de actitudes, valores y afectos, por tanto, es altamente efectivo cuando se quiere desarrollar aspectos transversales.
- 3.- Desde el punto de vista pedagógico, favorece el trabajo conjunto profesor – estudiante, pues requiere del acuerdo constante de ambos, estimulando además que el estudiante levante y elabore sus propios ob-

jetivos de aprendizaje, metas sobre las cuales luego se autoevalúa. Para efectos de nuestro modelo de RS esta estrategia de enseñanza demuestra también gran eficacia, ya que permite sensibilizar a los estudiantes, respecto de problemáticas sociales, además de favorecer la toma de decisiones y el aprendizaje en situaciones poco estructuradas.

Las principales competencias a desarrollar según el modelo de RS son: (1).- Investigar temas de relevancia social, que contribuyen a satisfacer necesidades de la comunidad en que se presta el servicio. (2).- Trabajar y cooperar con otros: compañeros y/o destinatarios. Desarrollar la capacidad de liderar y emprender. (3).- Desarrollar un sentido ético respecto del acercamiento a otras personas y el propio desempeño de la profesión.

#### 4.- APRENDIZAJE COLABORATIVO:

En términos genéricos, se denomina Aprendizaje Colaborativo, a la interacción social que tiene lugar durante la realización de actividades de aprendizaje y que tributan a este proceso. En una clase cooperativa, los alumnos trabajan juntos para alcanzar metas compartidas y se esfuerzan para maximizar su aprendizaje y el de sus compañeros de grupo; configurándose una relación de interdependencia positiva, en la cual el desempeño es maximizado por el factor de interacción.

Los resultados son evaluados en base a criterios de referencia, realizando pruebas en las cuales el desempeño de cada alumno se compara con criterios preestablecidos (enfoque edumétrico). En un grupo colaborativo, al igual que en un aula colaborativa, existe una autoridad compartida y aceptación por parte de los miembros de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. La premisa fundamental del Aprendizaje Colaborativo está basada en el consenso construido a partir de la cooperación de los miembros del grupo y a partir de relaciones de igualdad. El aprendizaje colaborativo fomenta la utilización de grupos pequeños (2 a 4 integrantes), en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar el aprendizaje de todos. Es una metodología que sistematiza, a través de una serie de recursos didácticos, la necesidad de que los integrantes de un grupo trabajen juntos cooperando entre sí para realizar un trabajo. Para que un aula se transforme en un escenario colaborativo, es necesario que se cree una dinámica particular, caracterizada por pautas, procesos y mecanismos específicos que potencien y promuevan, a partir de la comunicación y la relación entre pares, la construcción de conocimiento (Onrubia, 1997).

Las principales competencias en RS abordadas con esta estrategia de enseñanza son:

- 1.- Comprensión del ejercicio de la profesión como una oportunidad para servir y aportar constructivamente a la sociedad; pues el Aprendizaje Colaborativo contextualiza el aprendizaje y favorece el empoderamiento del rol del estudiante.
- 2.- Valorar y fortalecer habilidades cognitivas relacionadas con la inteligencia inter e intra personal, necesarias para trabajar en equipo y fortalecer la RS.

## V.- BIBLIOGRAFÍA

1. Ausubel, D. Novak, J. Hanesian, H. (1997). *Psicología educacional*. Trillas: México.
2. Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.
3. Borge, R. García, J. Oliver, R. Salomón, L. (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior. Una experiencia desde el derecho y la ciencia política*. BOSCH: Barcelona.
4. Brovelli, M. (2000). *Una Experiencia de Innovación Curricular y de la Enseñanza en la carrera de Ciencias de la Educación, en el área del Currículum*.  
[conedsup.unsl.edu.ar/.../Trabajos/Eje\\_6\\_Procesos\\_Formac\\_Grado\\_PostG\\_Distancia/Brovelli\\_Marta\\_Susana](http://conedsup.unsl.edu.ar/.../Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Brovelli_Marta_Susana).
5. Diaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo*. Mc Graw-Hill: México.
6. Dupreiz, V. (1996). *Descentralización e Innovación Curricular*. Santiago, documento difusión CIDE, N° 10.
7. Gómez, V. Celis, J. (2004). *Factores de Innovación Curricular y Académica en la Educación Superior*. *Revista Ibero Americana de Educación* Núm. 33/9. [www.campus-oei.org/revista/edu\\_sup31.htm](http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup31.htm).
8. Gómez, V. Celis, J. (2004). *Factores de Innovación Curricular y Académica en la Educación Superior*. *Revista Ibero Americana de Educación* Núm. 33/9. [www.campus-oei.org/revista/edu\\_sup31.htm](http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup31.htm).
9. Guzmán, M. (2001). *Interacciones Emergentes: una Aproximación Teórica para Comprender el Significado Innovador en la producción Curricular Intra-Aula*. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol 29. facultad de Educación: Universidad católica de Chile.
10. Imbernón, F. (1996). *El Currículum como Campo de Intervención y Desarrollo Profesional del Profesorado. Un debate sobre la Teoría y la Práctica*. *Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*. Núm. 10. Tenerife, Canarias.
11. Martínez, M. (2002) *Consideraciones teóricas sobre la educación en valores*. Buenos Aires, Troquel.
12. Monereo, C. Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar aprender para la autonomía. La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos*. Madrid: Síntesis.
13. Ojalvo, V. Krafftchemko, O. González, V. Castellanos, A. Viñas, G. Rojas, A. (2001). *La educación de los valores en el contexto universitario*. Félix Varela: La Habana.
14. Pascual, E. (2001). *Innovación en la Construcción Curricular: desafíos teóricos y prácticos en el Contexto de la Reforma curricular en Chile*. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 29. facultad de Educación: Universidad católica de Chile.

15. Sáez, O. (2001). La responsabilidad social universitaria. [documento www] URL <http://www.udec.cl/rsu>

16. Solar, M. (2001). Concepción de la docencia y prácticas en la pedagogía universitaria. Revista electrónica CSE. N°15.

17. Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe: Bogotá.

18. Urzúa, R. (2001). La responsabilidad social de las universidades: una guía para la discusión. Documento presentado en el taller: elaboración de estrategias para la expansión de la responsabilidad social en las universidades chilenas". Octubre de 2001.

19. Zabalza, M. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Nancea: Madrid.