



ISBN: 978-958-8943-04-6

Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria



378.103 E84

Ética profesional y responsabilidad social universitaria : universidad, sociedad y sujeto / Olber Eduardo Arango Tobón...[et al.] . -- Medellín : Funlam, 2016
209 p. : il.

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo

ISBN 978-958-8943-04-6

ÉTICA PROFESIONAL ; COMUNIDAD Y UNIVERSIDAD ; EDUCACIÓN SUPERIOR – INVESTIGACIONES ; RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA ; ÉTICA EMPRESARIAL

Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria. Universidad, Sociedad y Sujeto

©Fundación Universitaria Luis Amigó
Transversal 51A N°. 67-90. Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (574) 448 76 66 (Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial)
www.funlam.edu.co–fondoeditorial@funlam.edu.co

ISBN: 978-958-8943-04-6

Fecha de edición: 17 de marzo de 2016

Autores:

Daniel Velázquez Vázquez
Douglas A. Izarra Vielma
Ignacio Aldeanueva Fernández
Javier Isidro Rodríguez
Juan José Martí Noguera
Judith Pérez-Castro
Lilian Andrea Ramírez
Manuel Martí-Vilar
Eva María Rodríguez Osorio
Juan Martín López Calva
Michel Nieto Bermúdez
Militza Montes López
Loredana Montes López
Montserrat García Oliva
Cecilia Navia Antezana
Ana Hirsch Adler
Ana María Acosta Pech
Ramiro Javier Corral
Pablo Carbajal Benítez
Alicia Guadalupe Cruz Gómez
Alberto Varela Vázquez
Patricia Amaro González
Mónica Acosta Montes de Oca
Sandra Padrón Asís
María Lourdes Cruz Aguilar
Ulises Torres Sánchez
Luz Marina Ibarra Uribe
Ana Esther Escalante Ferrer
César Darío Fonseca Bautista
Guadalupe Chávez González

Compiladores:

Olber Eduardo Arango Tobón
Msc. Neuropsicología
Docente – Investigador.
Líder del grupo de investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas.
Fundación Universitaria Luis Amigó.
Medellín – Colombia

Juan José Martí Noguera
PhD. Psicología
Consultor en Educación Superior
España

Paula Andrea Montoya Zuluaga
PhD. Psicología
Grupo de investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas
Fundación Universitaria Luis Amigó
Medellín – Colombia

Isabel Cristina Puerta Lopera
PhD. Psicología
Vicerrectora de Investigaciones
Fundación Universitaria Luis Amigó
Medellín – Colombia

Edición: Departamento de Fondo Editorial

Corrección de estilo: Rodrigo Gómez Rojas

Coordinadora Departamento de Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Diseño y Diagramación: Arbey David Zuluaga Yarce

Editorial: Fundación Universitaria Luis Amigó

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Fundación Universitaria Luis Amigó. Se permite la reproducción parcial del contenido, siempre y cuando no se utilice con fines comerciales, se cite al autor y se den los créditos a la Funlam como institución editora. Prohibida la reproducción total, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin autorización escrita de la Fundación Universitaria Luis Amigó.



El libro *Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria. Universidad, Sociedad y Sujeto*, publicado por la Fundación Universitaria Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Elementos que influyen en la formación de estudiantes de Ingeniería _____	7
<i>Daniel Velázquez Vázquez</i>	
Formación ética: compromiso de la responsabilidad social universitaria _____	22
<i>Douglas A. Izarra Vielma</i>	
Cuarenta años de investigación académica en responsabilidad social corporativa: una revisión de la literatura _____	33
<i>Ignacio Aldeanueva Fernández</i>	
Estrategias de formación en salud ambiental para profesionales de la salud en torno a la responsabilidad social universitaria _____	44
<i>Javier Isidro Rodríguez</i>	
La responsabilidad social de la universidad en la transformación de la matriz productiva: el caso del ecoturismo en la provincia de Tungurahua _____	56
<i>Juan José Martí Noguera</i>	
La inclusión educativa desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria _____	65
<i>Judith Pérez-Castro</i>	
La responsabilidad social desde la perspectiva de la integración regional _____	76
<i>Lilian Andrea Ramírez</i> <i>Javier Isidro Rodríguez</i>	
Formación en ética profesional y responsabilidad social universitaria aplicada a la psicología del envejecimiento saludable _____	86
<i>Manuel Martí-Vilar</i> <i>Eva María Rodríguez Osorio</i>	
Autoética y socioética: aproximación teórica a la relación entre ética profesional y responsabilidad social universitaria desde el pensamiento complejo _____	96
<i>Juan Martín López Calva</i>	

Herramienta de diagnóstico estratégico de responsabilidad social de la organización (RSO) _____	110
<i>Michel Nieto Bermúdez</i>	
Dilemas éticos de la profesión jurídica en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, (México) _____	122
<i>Militza Montes López</i>	
<i>Loredana Montes López</i>	
La responsabilidad social universitaria desde la antropología aplicada: ¿Hablamos de complementariedad? Una experiencia en el Ecuador _____	129
<i>Montserrat García Oliva</i>	
Ética profesional y responsabilidad social universitaria. Un estudio de caso en México _____	137
<i>Cecilia Navia Antezana</i>	
<i>Ana Hirsch Adler</i>	
Ética profesional en estudiantes de posgrado de Educación en Durango, México _____	146
<i>Cecilia Navia Antezana</i>	
<i>Ana María Acosta Pech</i>	
<i>Ramiro Javier Corral</i>	
Ética profesional en el ISCEEM-México. Miradas de formación de los estudiantes _____	156
<i>Pablo Carbajal Benítez</i>	
<i>Alicia Guadalupe Cruz Gómez</i>	
<i>Alberto Varela Vázquez</i>	
Ser un buen profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes _____	166
<i>Patricia Amaro González</i>	
<i>Mónica Acosta Montes de Oca</i>	
<i>Sandra Padrón Asís</i>	
<i>María Lourdes Cruz Aguilar</i>	
Responsabilidad social universitaria con jóvenes indígenas con VIH/Sida: vulnerabilidad, afrontamiento y ruptura _____	177
<i>Ulises Torres Sánchez</i>	
El acoso laboral en las universidades públicas: una cuestión de responsabilidad social _____	186
<i>Luz Marina Ibarra Uribe</i>	
<i>Ana Esther Escalante Ferrer</i>	
<i>César Darío Fonseca Bautista</i>	
Ética profesional y responsabilidad social universitaria. Percepciones de los estudiantes de licenciatura _____	200
<i>Guadalupe Chávez González</i>	

PRESENTACIÓN

El III Encuentro Internacional de rectores organizado por la red Universia congregó a más de 1000 rectores el 2014, concluyendo con la “Carta Universia Río 2014” como compromiso hacia la constitución de un espacio iberoamericano de conocimiento socialmente responsable.

En pleno desarrollo económico, Colombia avanza hacia el posconflicto requiriendo de instituciones públicas y privadas de base ética y conscientes de la responsabilidad social en su quehacer profesional. La universidad forma a dichas personas e investiga para mejorar los procesos que benefician a la sociedad. Al tiempo que este proceso interno se canaliza institucional y socialmente, la Alianza del Pacífico conforma una interacción entre Colombia, México, Chile y Perú, en una manifestación de la necesidad de establecer líneas de cooperación académicas junto a la económica.

La responsabilidad social universitaria, como ámbito de investigación y desarrollo conceptual y metodológico, es identificada como un elemento transversal a las instituciones de educación superior, tanto desde el punto de vista como organización, así como desde su misión de formar ciudadanos implicados con la sociedad (local y global) y de investigar en pro de un desarrollo científico y tecnológico que contribuya a una evolución humana sostenible.

Quienes impulsen la responsabilidad social, requieren de ética profesional, objeto de estudio de quienes desarrollan funciones sustantivas en un área tan sensible como la educación superior, de donde emana conocimiento y se valida a profesionales para desempeñar cargos de responsabilidad en sociedad. La ética profesional debe ser clave para la construcción de principios que guíen a empresarios, políticos, gestores sociales, investigadores, entre otros, con los que se logre en lograr consensuar el a veces difícil equilibrio entre el bien común y el desarrollo personal.

La publicación *Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria* reunió a expertos de ambos campos, la responsabilidad social universitaria y la ética profesional, investigadores de países iberoamericanos que compartieron su conocimiento con el fin de construir propuestas de cooperación e investigación que generen impactos científicos innovadores y en las problemáticas sociales contemporáneas de los contextos iberoamericanos. El libro nace en el marco de tres dinámicas:

- El III Encuentro Internacional de rectores organizado por la red Universia, quienes al congregar a más de 1000 rectores de universidades iberoamericanas presentaron como documento la “Carta Universia Río 2014”¹, compromiso hacia la constitución de un espacio iberoamericano de conocimiento socialmente responsable.
- La Alianza Pacífico², que promueve el desarrollo socioeconómico de los países firmantes (Chile, Colombia, México y Perú), en los cuales la educación superior supone una arista necesaria para promover el avance conjunto de nuestras sociedades.
- Los trabajos de investigación en responsabilidad social en educación superior en Iberoamérica, objeto de un libro de experiencias editado por la Fundación Luis Amigó, junto al proyecto de ética profesional llevado a cabo por universidades mexicanas.

En los diecinueve capítulos que aquí se encuentran, se desarrollan temáticas como: experiencias en educación para la responsabilidad social desde la educación superior, la ética profesional en la enseñanza desde Instituciones de Educación Superior, demandas y experiencias de responsabilidad social desde la sociedad, incluyendo administraciones públicas, sector privado y organizaciones de la sociedad civil.

¹ http://www.universia.net/nosotros/files/CARTA_RIO_28_07_14_ES.pdf

² <http://alianzapacifico.net/>

Elementos que influyen en la formación de estudiantes de ingeniería

Daniel Velázquez Vázquez*

RESUMEN

En el siguiente documento se presentan los resultados de seis investigaciones que se articulan en tanto dan cuenta de aspectos importantes y trascendentales de la formación integral del estudiante de Ingeniería: valores, ambiente familiar, contexto social, responsabilidades y motivación del estudiante y del docente. Es un análisis de los hallazgos más relevantes producto de dichas investigaciones realizadas en el contexto de la institución universitaria que hasta el año 2005 se denominó Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón y actualmente es la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Las aportaciones y el análisis de estas investigaciones sugieren que el rendimiento académico de los discentes que se están formando como ingenieros en la UNAM está relacionado con su propio ambiente familiar y social. Para los estudiantes, el nivel educativo de sus familiares, los valores recibidos en su hogar y en su contexto social representan la mayor influencia para el aprovechamiento escolar. El ambiente universitario no ha sido factor de cambio en sus actitudes. Desde su primer año hasta su egreso, se perciben a sí mismos sin cambios significativos.

A pesar de que los académicos de la UNAM cuentan con buenas condiciones laborales, no han sido capaces de motivar a los estudiantes en su proceso formativo debido a la inconsistencia entre el discurso de lo que deberían ser los valores que se forjan en la universidad y su propio ejemplo en el espacio de la responsabilidad.

* Doctor en administración. Profesor de carrera titular FES Aragón. Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: danvel@unam.mx

El objetivo de retomar estas investigaciones es coadyuvar institucionalmente en la modificación del Plan de Estudios de Ingeniería Civil desde un marco ético donde la formación social y humanista sea parte de su formación integral.

Es importante mencionar que las medidas implementadas en el Plan de Estudios de Ingeniería Civil, fueron producto del análisis de resultados de las investigaciones; mismas que incluyen factores en distintos ámbitos y que resultan ser trascendentales en la formación del ingeniero civil.

Las conclusiones dejan ver que el ingeniero civil requiere de una formación en donde los elementos sociales y humanistas estén presentes, así, su desarrollo será tanto profesional como personal, logrando que sean autónomos, objetivos, éticos y capaces de cumplir con la función que socialmente se les encomendó como profesionistas, pero a su vez que tengan la capacidad de transformar su sociedad como ciudadanos.

PALABRAS CLAVE

Valores, educación superior, contexto social, ambiente familiar, responsabilidad y motivación.

Contexto

Los ingenieros formados en la Universidad Nacional Autónoma de México tienen como misión contribuir con la misión que socialmente se les encomienda, y en lo concerniente a la universidad en su función de institución pública señala por “fines impartir educación para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura” (UNAM, 1998, p. 15).

En este sentido, los planes de estudio de la UNAM para ingeniería establecen criterios más específicos en el perfil del egresado que considera los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que deberán poseer al término de su carrera profesional. Respecto a las actitudes dicho documento (Plan de estudios de la carrera Ingeniería Civil, 2007) establece que al egreso se deberían poseer las siguientes cualidades:

Para tratar con personas de diversa preparación, criterio y caracteres, el profesional de ingeniería debe tener **capacidad e iniciativa** en el desarrollo de su trabajo profesional (sensibilidad social); voluntad de mantenerse actualizado sobre los procedimientos, mejores técnicas y últimos avances tecnológicos para el desarrollo de su profesión (adaptabilidad y versatilidad); procurar tener presente la importancia de mejorar los niveles de vida de los mexicanos mediante la creación de sistemas de obras para la producción de bienes y servicios (compromiso social); objetividad en su labor como profesional, sin prejuicios y presiones por intereses particulares; disposición de formar y capacitar al personal que se encuentre a su cargo; respeto e interés por la cultura; desarrollar su actividad profesional con el sentido de servicio social y con apego a la ética; responsabilidad con el trabajo encomendado; disciplina y orden.

Al mismo tiempo estas ideas deberían ser la guía para cultivar y/o fomentar los valores y la responsabilidad social que los estudiantes de los Programas Académicos de Ingeniería de la UNAM tienen; permitiendo que las actitudes que establecen los planes de estudio se encaminen no sólo al ejercicio de su profesión (aplicación de conocimientos y habilidades propias de su campo), sino que, también, sean actitudes cimentadas en valores socialmente aceptados que permitan la formación del sujeto, y a su vez ayuden a preservar, mejorar y mantener el equilibrio de su sociedad.

Panorama general

Del año 1992 a la actualidad se han realizado investigaciones de campo acerca de las actitudes que en su desempeño profesional han mostrado los ingenieros formados en la UNAM; así también, sobre los principales actores de la universidad como lo son: los estudiantes, profesores, personal administrativo y directivos, en función de su propio rol. Dichas investigaciones han permitido ampliar el conocimiento en cuanto al nivel de consistencia entre lo que establecen los Planes y Programas de Estudio (currículum oficial) y lo que se obtiene de la aplicación de ellos (currículum oculto).

A continuación se presentan seis evidencias como resultado del mismo número de investigaciones de campo, destacando los resultados obtenidos en cada una de ellas.

- » Primera evidencia. La *Evaluación del Programa de Carrera de Ingeniero Civil de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP Aragón), UNAM: con Énfasis en los Egresados (1980-1990)* (Velázquez, 1994) destaca que los ingenieros civiles que estudiaron en la UNAM tienen mayor aceptación en el mercado laboral, una trayectoria ascendente como profesionales y, la necesidad de una formación más amplia y sólida en el área social y humanista para el ejercicio de su profesión.
- » Segunda evidencia.- El estudio *Determinación de las Variables Cuantitativas y Cualitativas que influyen en el Rendimiento Académico de los Alumnos de la Carrera de Ingeniería Civil del Campus Aragón-UNAM* (1999), concluye que es el ambiente familiar y social la variable que mayor correlación tiene con el aprovechamiento escolar de los estudiantes (nivel educativo, valores familiares y ambiente social).
- » Tercera evidencia. Los trabajos de investigación de los años 2002 y 2005 (*El Perfil del Personal Docente de Ingeniería y Buscando Soluciones para Encontrar Problemas*) demostraron que el mayor reclamo de los estudiantes de Ingeniería, en cuanto a su profesión, es una mayor responsabilidad de los profesores hacia los alumnos. El análisis de los resultados obtenidos en estas investigaciones permite afirmar que los principales rasgos personales, profesionales y pedagógicos que deben poseer los docentes de Ingeniería, en orden de importancia, son: responsabilidad, experiencia y/o conocimientos (experiencia profesional y/o preparación académica de posgrado) y saber explicar, seguidos por la ética, el dinamismo, el saber motivar y el saber comunicar. Finalmente, contrario a la opinión de muchos administradores de Programas Académicos de Ingeniería, los requerimientos de los alumnos, respecto al perfil del docente, son los mismos, independientemente del semestre que cursan o de su propio rendimiento académico, es decir, sin importar que los alumnos se encuentren cursan-

do materias de Ciencias Básicas, Ciencias de la Ingeniería o Ingeniería Aplicada y que su rendimiento académico sea mayor o menor al promedio general de su carrera, demandará principalmente que su profesor sea responsable, tenga experiencia y/o conocimientos profesionales y que posea la facultad pedagógica de saber explicar. Las figuras 1 y 2 ilustran las características personales y pedagógicas que deben tener los docentes de acuerdo con la opinión de una muestra de 165 estudiantes de Ingeniería.

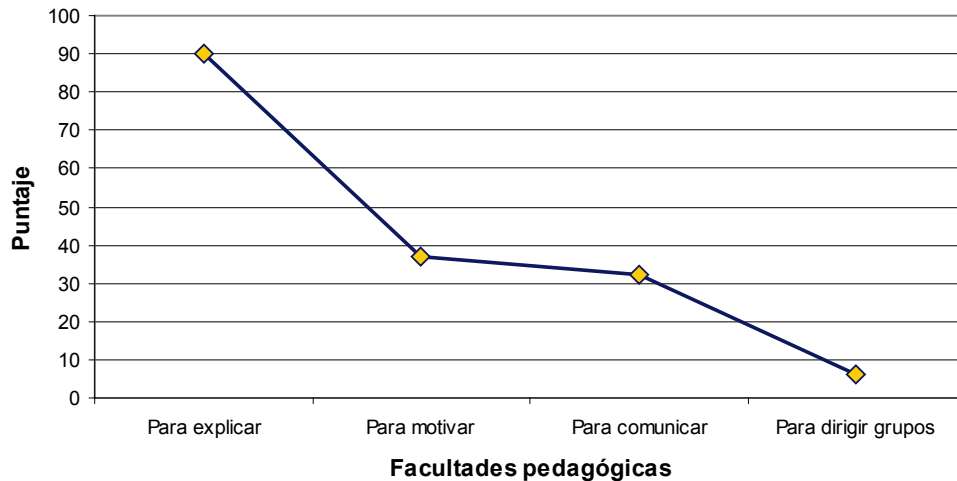


Figura 1. Características personales que deben tener los docentes de Ingeniería de acuerdo con la opinión de los estudiantes

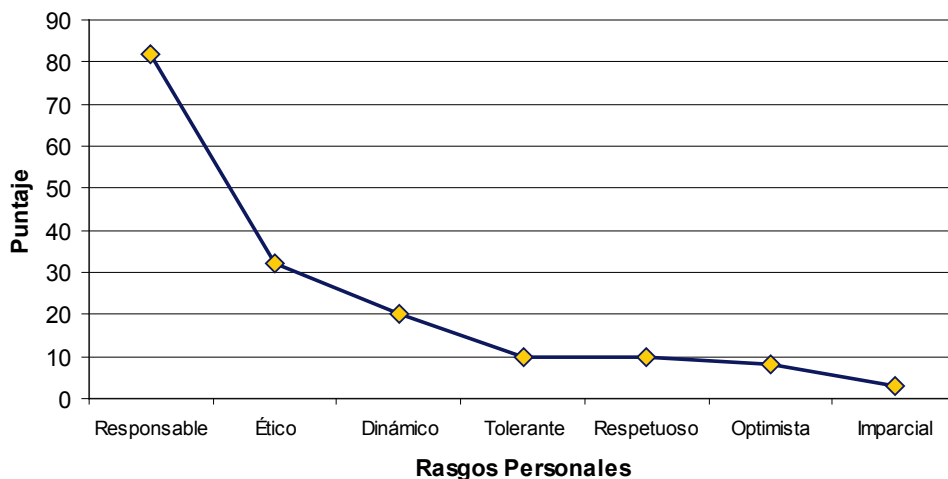


Figura 2. Características pedagógicas que deben tener los docentes de Ingeniería según la opinión de los estudiantes

Cuarta evidencia. A partir de los resultados que se describieron en el apartado anterior, se realizó un estudio longitudinal que abarcó cuatro semestres, en el que al finalizar cada periodo, los alumnos evaluaron el desempeño de los académicos. En la investigación *Estudio Longitudinal de la Evaluación del Desempeño*

del Personal Docente en los Procesos de Aula: el Caso de Ingeniería Civil, Ingeniería en Computación e Ingeniería Mecánica Eléctrica de la ENEP Aragón, UNAM (Velázquez, 2004) se aplicaron 9.652 cuestionarios (aproximadamente 2.400 por semestre) y las conclusiones fueron las siguientes:

Los análisis de correlación múltiple indican que la evaluación que recibió el personal docente de Ingeniería de la ENEP Aragón, UNAM, por su desempeño en los procesos de aula: es independiente de las calificaciones que otorgan a los alumnos inscritos en sus materias; es dependiente, en orden de importancia, de sus métodos de enseñanza, de los conocimientos que tengan sobre la materia, de los contenidos y de los objetivos del curso; es dependiente, en menor grado, del método de evaluación y es dependiente de la asistencia real para impartir clase e independiente del registro que oficialmente se tiene de sus asistencias. Al mismo tiempo señalan que existe muy baja correspondencia entre la asistencia oficial y la asistencia real.

Estas conclusiones desmienten la creencia que tiene la mayoría de los profesores y los administradores de los Programas Académicos de Ingeniería acerca de la relación que existe entre la calificación que los profesores otorgan a sus alumnos y la evaluación que éstos (alumnos) realizan de ellos; dicha creencia sugiere que existe algún tipo de complicidad, es decir, insinúan que los profesores mejor evaluados son aquellos que otorgan calificaciones académicas más altas a sus alumnos. En la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES), UNAM¹, por lo menos, este argumento es totalmente falso y debe ser eliminado como una de las premisas que impide que este ejercicio de evaluación tenga carácter institucional.

También permite jerarquizar los criterios de evaluación utilizados en la Universidad, mejorando la conclusión de la investigación (*Instrumento de Evaluación del Desempeño del Personal Académico de la ENEP Aragón, UNAM, en los Procesos de Aula, Velázquez, 2002*) que sirvió de antecedente, en la cual se afirma que lo más importante son los conocimientos de los profesores acerca de su materia seguido por sus métodos de enseñanza, los contenidos y objetivos de sus cursos y su método de evaluación. En este estudio, en el que se realizó el mismo ejercicio de análisis pero llevado a cabo en cuatro tiempos y condiciones diferentes, se encontró que los métodos de enseñanza utilizados por los docentes son el criterio de mayor influencia sobre la evaluación que reciben por su desempeño docente.

Se reafirma la creencia de que en la ENEP Aragón, UNAM (ahora FES Aragón), los profesores no asisten a impartir su clase en la misma medida en que firman su tarjeta de asistencia, además, se verificó que la asistencia del personal docente al aula tiene mayor influencia sobre la evaluación de su desempeño que su registro oficial de asistencia. La tabla 1 ilustra la correlación que existe entre la asistencia real de los docentes a las aulas y la asistencia oficialmente registrada.

¹ A partir de 2005, Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón).

Tabla 1. Correlación entre la asistencia real de los docentes al aula para asistir a su clase y el registro oficial con base al control de asistencias que lleva la universidad

Semestre	1	2	3	4
Correlación	0.490	0.245	0.027	0.235

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 1, existe más asistencia real en los semestres nones que en los semestres pares; de acuerdo con los datos que se presentan, la correlación entre la asistencia real y la asistencia oficialmente registrada, no existe un empate uno a uno, por el contrario, con base en las evidencias, la mayor correspondencia observada es menor a 0.5 entre la asistencia real al aula y la registrada oficialmente.

Quinta evidencia. En el trabajo de investigación denominado *El Estrés del Personal Académico de las Organizaciones de Educación Superior* (Velázquez, 2007a), teniendo al estrés como el sentido de armonía entre las situaciones diferentes del trabajo académico y su influencia en el mismo; en tres universidades de diferentes países (México, España y Chile) se analizaron más de 300 casos, a partir de los cuales se ha concluido que los académicos de la UNAM a diferencia de los académicos de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y los de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de Santiago de Chile, manifiestan mayor armonía entre el estrés al que se encuentran expuestos y el desempeño laboral y los apoyos que reciben para el manejo del mismo.

Los académicos de las Facultades de Estudios Superiores (FES) de la UNAM, tienen bajos niveles de estrés y altos niveles de apoyo en las áreas personal, laboral y social, en comparación con la población económicamente activa de la Zona Metropolitana del Valle de México y respecto a sus homólogos de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España, y de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), de Santiago de Chile. Asimismo, la satisfacción laboral y de remuneración de los académicos de la UNAM es mayor respecto a los académicos de las otras dos universidades.

En el área laboral, los niveles de estrés y apoyos de los académicos de las FES no se deben a las características organizacionales de la facultad en donde trabajan, área académica, nombramiento, estabilidad laboral, antigüedad, nivel de estímulos académicos, su pertenencia o no al sistema nacional de investigadores, sexo, grado de estudios, número de dependientes económicos y turno; las diferencias que se presentan son producto del azar y, por lo tanto, sus niveles de estrés y apoyos en el trabajo no están asociados a estas variables. También se descarta que la satisfacción en el trabajo esté relacionada con la satisfacción con el salario que reciben de la Universidad.

El nivel de estrés en el trabajo de los académicos de la UNAM es más bajo que en otros ambientes laborales y cuentan con mayores recursos para la realización de su trabajo. Sus condiciones de trabajo son altamente satisfactorias, lo mismo que su nivel de ingresos económicos y descartamos que, si reciben mayores ingresos económicos, tendrán mayores satisfacciones laborales o viceversa. Su trabajo es altamente gratificante por sí mismo.

Su estrés no proviene tanto de sus actividades en el trabajo como de su contexto social y sus características personales, en cambio, sus apoyos no provienen tanto de la sociedad o de sus propios recursos como de su trabajo. Así, pues, sus condiciones laborales no son las que más contribuyen en sus niveles de estrés, sino que, además, son su mejor soporte para los demás aspectos de su vida.

El estudio consideró las siguientes áreas: laboral-organizacional, social-situacional y personal (ver tabla 2).

Tabla 2. Diferencia entre los niveles medios de estrés y apoyos en la UNAM, UAM y UMCE

Diferencia entre los niveles de estrés y de apoyos en los académicos			
Organización de Educación Superior	Área Personal	Área Laboral Organizacional	Área Social-Situacional
UNAM	42.32	39.39	48.80
UAM	33.51	25.21	48.38
UMCE	33.37	31.28	44.25
Media	36.40	31.96	47.14

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados mostrados en la tabla 2 desde la perspectiva organizacional, son los hallazgos más importantes de la investigación debido a que establecen un referente para las tres universidades, mediante el modelo SWS-Survey propuesto por Ostermann (1989), se obtuvieron valores relativos en los que se comparan los niveles de estrés y de apoyos. Una diferencia positiva significa que los apoyos son mayores a los niveles de estrés a los que se encuentran sometidos los académicos, así, un valor más alto, significa que los académicos cuentan con apoyos más altos.

Del mismo estudio, se estimó la satisfacción laboral-organizacional y salarial de los académicos de las tres universidades. De esta manera, los indicadores obtenidos se presentan en las figuras 3 y 4.

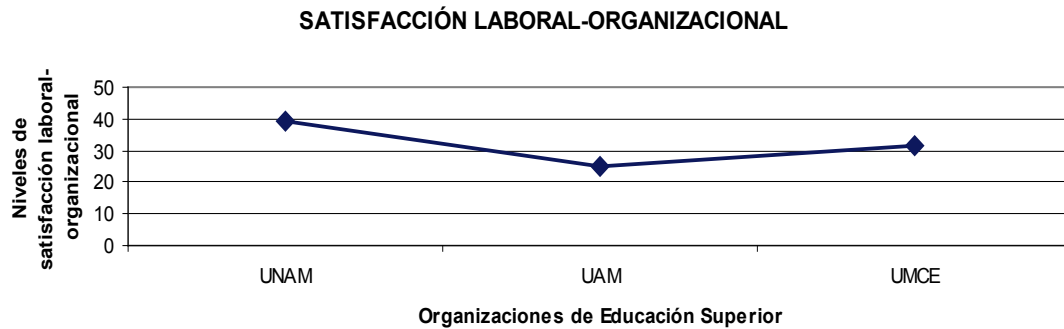


Figura 3. Satisfacción laboral en la UNAM, la UAM y la UMCE

Como se puede observar en la figura 3 los académicos de la UNAM presentan mayor satisfacción laboral respecto de los académicos de la UAM y la UMCE.

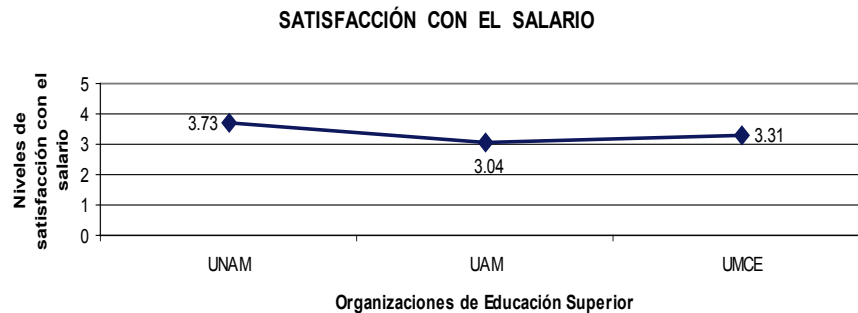


Figura 4. Satisfacción con el salario en la UNAM, la UAM y la UMCE

Así mismo sucede en el rubro de la satisfacción con el salario, en la UNAM es más alta respecto a la UAM y la UMCE.

Si los académicos universitarios no tienen altos niveles de estrés en el trabajo, se debe indagar sobre el porqué ellos mismos se perciben con altos niveles de estrés laboral y por qué consideran que su carga de trabajo es alta o excesiva. A priori, esta percepción podría justificarse al considerar que las diferencias individuales determinan la evaluación cognitiva de los estresores, pues tienen un papel esencial en el proceso dialéctico entre la persona y un medio ambiente potencialmente estresante. Es de esperarse que la manera en que las personas organizan y representan mentalmente el conocimiento y las condiciones acerca de su mundo laboral, influyen los resultados de su apreciación personal.

También es importante y necesario investigar cuál sería el nivel óptimo de estrés en la labor académica para obtener mejores resultados en cuanto a su productividad, que potencie sus capacidades personales, sin afectar su salud.

Sexta evidencia. Se realizó un estudio denominado *Perfil Motivacional, Cognitivo, Metacognitivo y Contextual de los Estudiantes de Ingeniería* (Velázquez, 2007b) basado en el modelo que validó Cázares (2002) sobre la autovaloración del aprendizaje en el nivel universitario en México. El instrumento fue aplicado a una muestra de 1.421 estudiantes e incluye los siguientes factores: Cognitivo, contextual y afectivo-motivacional. Esta propuesta se basa en los aportes de Cázares, Wisniewski y Bali (1997), Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993) y Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Valleriers (1993).

De acuerdo con los resultados obtenidos, se demuestra que los estudiantes de Ingeniería respecto a los estudiantes de Pedagogía de la misma universidad, tienen menor motivación intrínseca para aprender, menos metas y experiencias estimulantes relacionadas con su formación académica; su ansiedad académica es mayor (medida inversamente); son menos críticos, individualistas al estudiar tanto dentro como fuera del aula, presentan menor compromiso social y menor cooperación en cuestiones de trabajo colectivo. Estas afirmaciones se pueden observar en las figuras 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

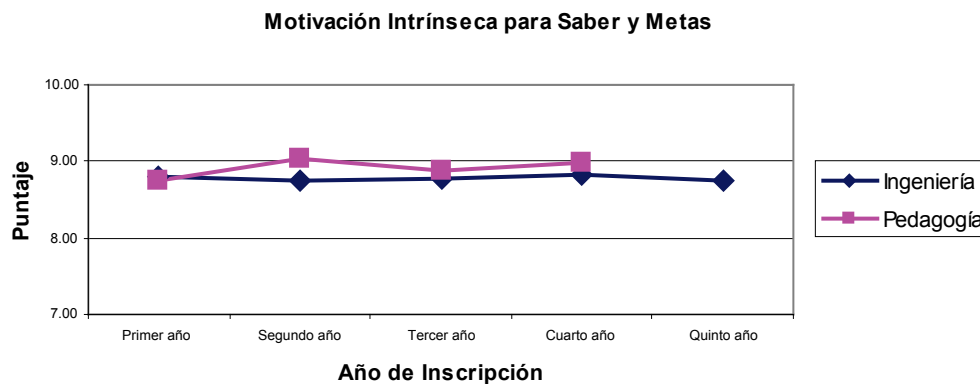


Figura 5. Motivación intrínseca para saber y metas de la subescala de motivación de Vallerand

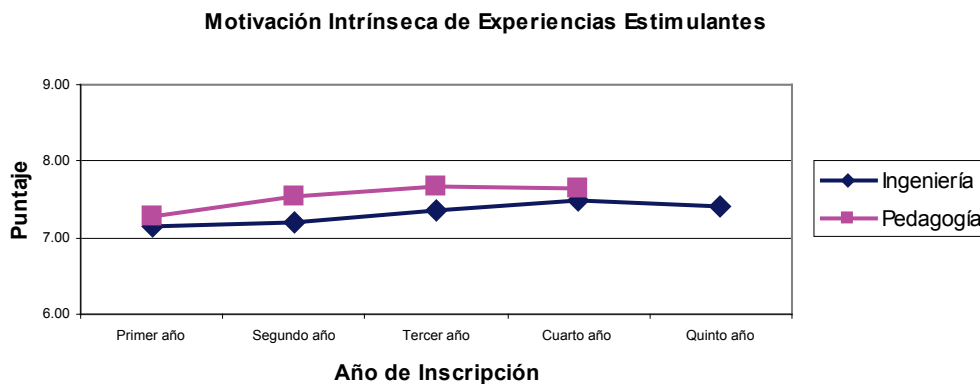


Figura 6. Motivación intrínseca de experiencias estimulantes de la subescala de motivación de Vallerand

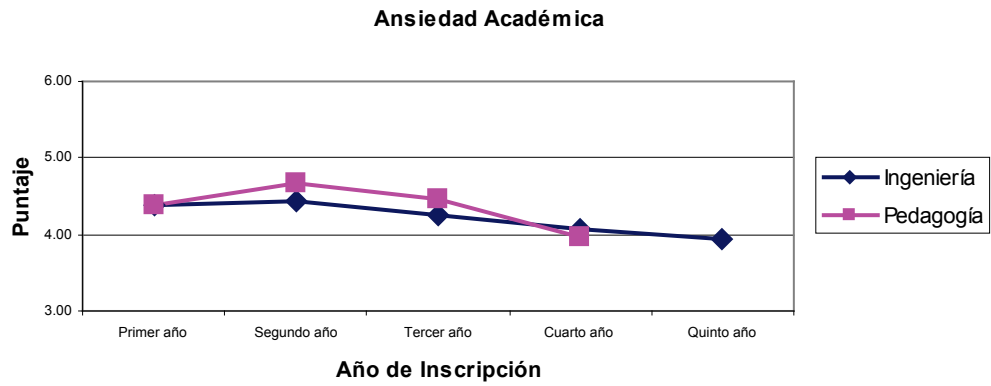


Figura 7. Ansiedad académica de la subescala de ansiedad académica de Cázares

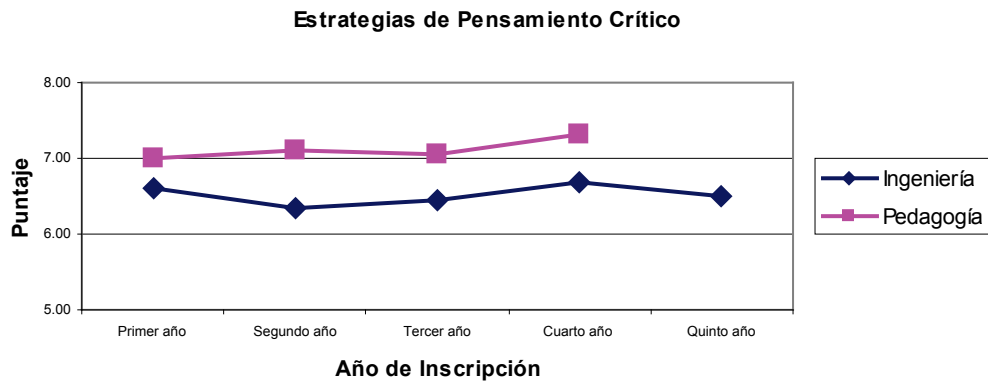


Figura 8. Estrategias de pensamiento crítico de la subescala de estrategias de aprendizaje de Pintrich

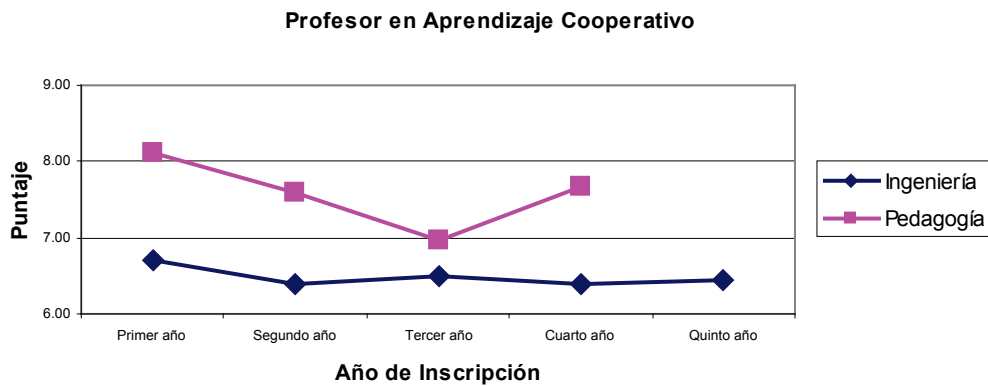


Figura 9. Profesor en aprendizaje cooperativo de la subescala de estructuras del aula de Cázares

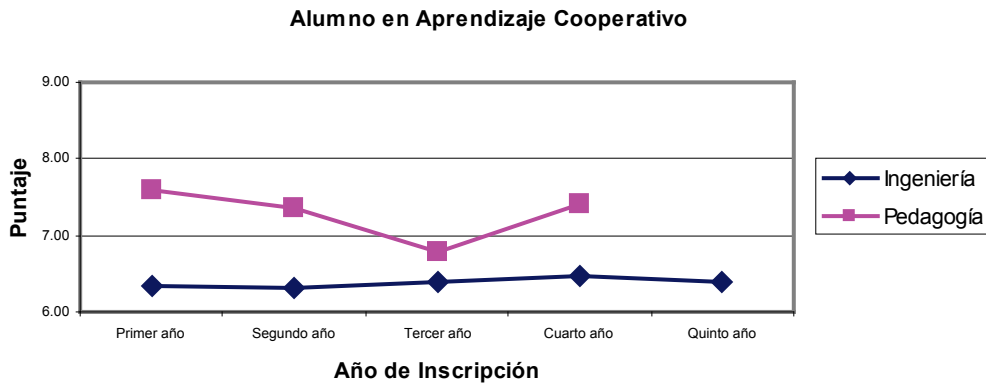


Figura 10. Alumno en aprendizaje cooperativo de la subescala de estructuras del aula de Cázares

Los resultados y recomendaciones que emanan de las seis investigaciones realizadas con los estudiantes de Ingeniería de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, se consideraron fundamentales en la formación integral del ingeniero, por lo que se implementaron en el Plan de Estudios de Ingeniería Civil de la FES Aragón UNAM.

Medidas implementadas en el Plan de Estudios de Ingeniería

Contribuyendo a la formación de ingenieros con base en el propósito de la Universidad, se actualizó y modificó el Plan de Estudios, concretamente se duplicaron el número de asignaturas en el área social y humanística. Las nuevas asignaturas incorporan varios temas; entre los que destacan:

- a. El ser humano y el aprendizaje (rasgos de personalidad madura: autonomía, objetividad, capacidad de amar, sentido de responsabilidad, visión amplia, trabajo productivo, capacidad de reflexión, armonía social, sentido del humor, capacidad para entablar amistades profundas, criterio, seguridad, manejo emocional, manejarse por objetivos, libertad y manejo de la frustración).
- b. La importancia que representa la cultura para el desarrollo personal y el éxito profesional (definición de valores humanos, cultura como orden de referencia de los valores humanos y como capacidad para entender a la sociedad y a nuestros semejantes).
- c. Clases y grupos sociales en México (ideología y conciencia de clase, lucha de clases, el problema indígena y justicia social).
- d. Transformación social (factores de cambio social: economía, demografía, movilidad social, tecnología, política, valores e ideologías).

- e. La misión encomendada al ingeniero en los contextos social, económico y político (el ingeniero en su papel de ciudadano que participa en el desarrollo integral del país, con responsabilidad social y madurez personal).
- f. Función ética (la ética y su objeto de estudio, la ética y el lugar que ocupa en la filosofía, la ética al interior de la humanidad, la ética en la acción humana, la ética ante la técnica y el papel que ocupa la ética en el desarrollo profesional).
- g. Teoría de los valores (el significado del valor, juicio ético y conciencia moral, la sociedad, la tradición y el valor, normatividad subjetiva y social).
- h. Profesión y vocación (la libertad, la voluntad y la responsabilidad, la elección como toma de conciencia, la libertad como ejercicio de la vocación, la disolución del deber en la libre práctica profesional y libertad y sociedad).
- i. Relación entre la técnica y la ética (origen de la técnica, modernidad y concepto de progreso, la relación entre ética y progreso, ética y libertad, la idea del hombre en función de la idea de trabajo, y ecología, ética y progreso).

De la misma manera, las recomendaciones, resultado de las investigaciones descritas, intrínsecamente relacionadas con el comportamiento del personal académico están siendo atendidas por los administradores del Programa Académico para corregir las desviaciones observadas e incidir en ellos, apelando a su ética profesional, a fin de que manifiesten mayores niveles de compromiso y responsabilidad hacia su labor universitaria.

Reconocimientos

Extiendo mi más grande reconocimiento a todos los académicos que han colaborado para que la realización de estos trabajos de investigación fuera posible, y aprovecho el escrito para mencionar a:

De la Universidad Nacional Autónoma de México a: Mtra. María Eugenia Borrego Mora, Ing. Jazmín Cabello Pérez, Ing. Nicolás Cañada Mendoza, Ing. Omar Patiño Méndez, Mtra. Susana Benítez Giles y Lic. Karen Guadalupe Torres García.

De la Universidad Autónoma de Madrid a: Dr. Agustín de la Herrán Gascón, Dr. Joaquín Paredes Labra y Lic. Montserrat Santiago.

De la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile a: Dra. Nolfia Ibáñez Salgado, Dra. Ana María Figueroa Espínola, Lic. Hugo Alexander Salvo Feliú y Lic. Patricia del Pilar Gajardo Gárate.

REFERENCIAS

- Cázares, A. (2002). Validación de un modelo de autovaloración del aprendizaje en el nivel universitario (Tesis de Doctorado), UNAM, México D.F.
- Cázares, A., Wisniewski, P. y Bali, G. (1997). La voluntad de aprender: La motivación intrínseca en el educando y validación de una escala para medirla. *Memorias de la XXVII Reunión Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico del Sistema ITESM*.
- Ostermann, R. (1989). "SWS-Survey model", Paramus, Fairleigh-Dic-Kinson University; New Jersey.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- UNAM (1998). *Legislación Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México: Ley Orgánica*, pp. 15, México D.F.
- UNAM (2007). *Plan de Estudios de la Carrera de Ingeniería Civil 2007*, pp. 6-7, México D.F.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational & Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Velázquez, V. D. (1994). *Evaluación del Programa de Carrera de Ingeniero Civil de la ENEP Aragón, UNAM: con Énfasis en los Egresados (1980-1990)*. UNAM, Tesis de Maestría, pp. 92 y 93, México D.F.
- Velázquez, V. D. (1999). *Determinación de las Variables Cuantitativas y Cualitativas que Influyen en el Rendimiento Académico de los Alumnos de la Carrera de Ingeniería Civil del Campus Aragón-UNAM*. Informe Anual de Trabajo, UNAM, México D.F.
- Velázquez, V. D. (2005). *Buscando soluciones para encontrar problemas*. Memorias del V Congreso Nacional del Colegio de Posgraduados en Administración de la República Mexicana. "Los Retos de la Administración ante el Cambio". México D.F.
- Velázquez, V. D. (2002). *El Perfil del Personal Docente de Ingeniería*. Memorias de la XXIX Conferencia Nacional de Ingeniería, Cancún, Quintana Roo.

Velázquez, V. D. (2004). *Estudio Longitudinal de la Evaluación del Desempeño del Personal Docente en los Procesos de Aula: el Caso de Ingeniería Civil, Ingeniería en Computación e Ingeniería Mecánica Eléctrica de la ENEP Aragón, UNAM*. Memorias del XII Congreso Mundial de Educación Comparada Educación y la Justicia Social, La Habana, Cuba.

Velázquez, V. D. (2002). *Instrumento de Evaluación del Desempeño del Personal Académico de la ENEP Aragón, UNAM, en los Procesos de Aula*. Foro Académico sobre Educación Superior y Media Superior, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Estado de México.

Velázquez, V. D. (2007 a). *El Estrés del Personal Académico de las Organizaciones de Educación Superior* (Tesis de Doctorado, en proceso), UNAM, México D.F.

Velázquez, V. D. (2007 b). *Perfil Motivacional, Cognitivo, Metacognitivo y Contextual de los Estudiantes de Ingeniería* (Tesis de Doctorado, en proceso), Santiago de Chile.

Formación ética: compromiso de la responsabilidad social universitaria

Douglas A. Izarra Vielma*

RESUMEN

El artículo sustenta la necesidad de que las Instituciones de Educación Universitaria asuman como elemento fundamental de su responsabilidad social la formación ética. Se parte de la premisa de que la responsabilidad social debe articular la dinámica de funcionamiento de las universidades y desde esa perspectiva se reflexiona en relación con la forma como esta es asumida en Venezuela. Para tal fin se realizó la revisión del marco legal existente, textos académicos (artículos publicados en revista y ponencias presentadas en eventos) y también la información disponible en las páginas web de seis de las principales universidades del país (UCV, UC, ULA, LUZ, UDO, UPEL). Se evidencia que prevalece una visión de la responsabilidad social fragmentada, asociada a la idea tradicional de la extensión como función de la universidad, orientada al exterior de las instituciones o, en algunos casos, como transparencia en los procesos administrativos. A partir de esta dispersión es necesario centrar el discurso en la necesidad de la formación ética de todas las personas que hacen vida en las universidades de forma tal que se impacten la gestión, la actividad docente, la generación de conocimiento y desde allí sean fortalecidas y redimensionadas las actividades desarrolladas tradicionalmente asociadas con programas de atención a las comunidades inmediatas a cada institución.

PALABRAS CLAVE

Responsabilidad social, formación ética, universidad.

* Doctor en Educación. Docente e investigador. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Correo electrónico: daiv@ciege.org.ve

INTRODUCCIÓN

En los últimos años cobra fuerza el concepto de responsabilidad social; se concibe como una dimensión ética, una reflexión sobre la relación entre la organización y la sociedad en la que opera, de forma tal que se establezcan vínculos efectivos que redunden en beneficios mutuos, de hecho, se reconoce tal como señalan Villegas & Castillo (2011), que la responsabilidad social debe pasar a formar parte de la cultura de las organizaciones; para lograrlo es indispensable promover la reflexión en relación con el tema y la revisión de las iniciativas que se realizan en los diversos contextos.

El interés por la dimensión ética comenzó en el contexto corporativo; de acuerdo con Domínguez Pachón (2009), se puede definir como un término “que hace referencia al conjunto de obligaciones y compromisos, legales y éticos, tanto nacionales como internacionales, que se derivan de los impactos que la actividad de las organizaciones producen” (p. 38). Sin embargo, este concepto no puede trasladarse directamente a las universidades en tanto estas son ontológicamente diferentes a las organizaciones empresariales. Por tal razón, en el presente artículo se asume la definición propuesta por Vallaey (2006) quien señala que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) debe ser entendida como una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria a través de la gestión responsable de los impactos que genera, en un diálogo participativo con el entorno para mejorar su calidad y promover un desarrollo humano sostenible.

Se tiene entonces una concepción de la RSU diferente al uso que se le suele dar a este concepto, toda vez que el mismo por su novedad puede ser interpretado de diversas maneras: (a) visión asociada al desarrollo de proyectos fuera del propio claustro universitario con un fin meramente asistencialista; (b) manifestación de la función de extensión que tradicionalmente se atribuye a las universidades; (c) expresión del cumplimiento de las disposiciones legales, y (d) a través del desarrollo de actividades recientemente incorporadas en la dinámica institucional como el servicio comunitario que deben realizar los estudiantes de las universidades venezolanas (Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior de 2005).

En función de la situación descrita, se establecen como propósitos para el artículo identificar prácticas asociadas con la RSU que se desarrollan en las universidades venezolanas y a partir de esa información promover la reflexión en relación con este tema desde la necesidad de centrar el discurso y las prácticas en la formación ética de todas las personas que hacen vida en las universidades de forma tal que se impacten la gestión, la actividad docente, la generación de conocimiento y desde allí sean fortalecidas y redimensionadas las actividades asociadas con programas de vinculación con el entorno y desarrollo local.

La universidad en Venezuela

De acuerdo con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la educación es un derecho humano y un deber social fundamental (artículo 102); se garantiza su gratuidad hasta el pregrado universitario (artículo 103), por lo cual el Estado asume la responsabilidad de crear y sostener instituciones a las que reconoce su carácter autónomo (artículo 109); de hecho se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas asociados con sus funciones básicas (docencia, investigación y extensión).

La norma constitucional se reafirma en la Ley Orgánica de Educación (2009), que señala nuevamente el carácter gratuito del pregrado universitario en las instituciones oficiales, solo que en este texto se atribuye mayor protagonismo al Estado a través de la figura del Estado Docente (artículo 5); de hecho asume las funciones de regular, supervisar y controlar el funcionamiento de la educación universitaria a la que designa como un subsistema que comprende los niveles de pregrado y postgrado (artículo 25).

Según este instrumento legal, es misión de la educación universitaria profundizar el proceso de formación integral de ciudadanos críticos, reflexivos, sensibles, comprometidos social y éticamente con el desarrollo del país. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad y su objetivo es formar profesionales e investigadores (artículo 32).

Se señalan como principios de la educación universitaria su carácter público, calidad, innovación, ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo, inclusión, formación integral, autonomía, articulación, cooperación internacional, democracia, libertad, solidaridad, eficiencia, justicia social, respeto a los derechos humanos, bioética, entre otros (artículo 33). Sin embargo, los aspectos particulares de funcionamiento de las universidades no aparecen normados y se establece que posteriormente se elaborarán leyes especiales en relación con esta materia (artículo 35).

En virtud de no haberse promulgado la ley o leyes de educación universitaria mencionadas, se mantiene la vigencia de la Ley de Universidades, texto que fue aprobado en 1970 (29 años antes que la Constitución y 39 años antes de la Ley Orgánica de Educación). En el mencionado instrumento jurídico se define la Universidad como “una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” (artículo 1), como institución está al servicio de la nación y debe dar respuesta a los problemas nacionales a través del desarrollo de las funciones de docencia, investigación y extensión.

En Venezuela de acuerdo con los datos del Consejo Nacional de Universidades (2015), existen 66 universidades, de las cuales 23 tienen carácter privado y las restantes 43 dependen para su funcionamiento del Estado con distintos niveles de autonomía. Para los fines de este artículo se tomó como referencia la información disponible en las página web de las siguientes instituciones: Universidad Central de Venezuela (<http://www.ucv.ve/>), Universidad de Los Andes (<http://www.ula.ve/>), Universidad del Zulia (<http://www.luz.edu.ve/>), Universidad de Carabobo (<http://www.uc.edu.ve/>), Universidad de Oriente (<http://www.udo.edu.ve/>), y Universidad Pedagógica Experimental Libertador (<http://www.upel.edu.ve/>), por considerar que son las más representativas en función de su tradición histórica, puesto que se incluyeron las más antiguas y desarrollan su actividad en las diversas regiones del país.

Responsabilidad social en la universidad venezolana

La preocupación por la RSU es de data reciente y en las universidades venezolanas comienza a debatirse en relación con este tema, se organizan eventos, publicaciones y se presentan ponencias (comunicaciones) que permiten dar cuenta de la forma como el tema es tratado, a modo de ejemplo y sin pretender ser exhaustivo se mencionan los trabajos de Guárate de Hernández & Hernández (2011), Martínez de Carrasquero (2011), Rangel, Amaya & Contreras (2010), Martínez de Carrasquero, Mavárez, Rojas & Carvallo (2008) y Villegas & Castillo (2011).

En el trabajo de Martínez de Carrasquero, Mavárez, Rojas & Carvallo (2008), se plantea como premisa fundamental que la responsabilidad universitaria es una estrategia que permite la vinculación de la universidad con su entorno, los mencionados autores realizaron una investigación que tuvo como objetivo proponer lineamientos para fortalecer la relación de la universidad con su contexto a partir de la articulación de las funciones de docencia, investigación y extensión, utilizando para ello el “enfoque” de la RSU.

Tal como se aprecia, desde esta perspectiva la RSU se concibe como un medio para el logro de un fin, además aun cuando se habla de la integración de las tres funciones universitarias, el texto de Martínez de Carrasquero et al., (2008) concluye señalando que sistematizar la información en relación con RSU permitirá la “elaboración de planes de desarrollo con una cultura extensionista” (p. 82); se mantiene así una visión que puede ser considerada parcelada en tanto no atiende la integralidad de la universidad.

Esta apreciación en relación con la RSU, se mantiene en el trabajo de Martínez de Carrasquero (2011), con la diferencia de que en esta oportunidad se asume una visión holística y reconoce un desplazamiento de la atención centrada en el entorno social hacia la gestión integral de la organización académica. A pesar de lo anterior se insiste en la idea de la proyección social como fin último al que se aspira.

Además de relacionar la RSU con la función de Extensión de la Universidad, otro elemento con el que se suele asociar es el servicio comunitario. En Venezuela, es un requisito de grado que los estudiantes universitarios desarrollen en las comunidades, diversas actividades relacionadas con su área de formación a lo largo de 120 horas. El servicio comunitario no debe confundirse con las obligaciones académicas propias de los estudios universitarios (por ejemplo las pasantías) o actividades de extensión universitaria.

De acuerdo con lo propuesto por Villegas & Castillo (2011), se da importancia al servicio comunitario puesto que este se considera “como una aspiración del Estado para consolidar la responsabilidad social” (p. 101); adicionalmente señalan que es una forma como la universidad contribuye con el capital social del país a través del diseño de proyectos (elaborados por la propia universidad o las comunidades), y de la ejecución de los mismos por parte de los estudiantes se logra la vinculación con el entorno.

El servicio comunitario ciertamente contribuye con la formación integral del estudiante desde la filosofía del aprendizaje basado en el servicio, que favorece la integración de la universidad con la comunidad y permite hacer un acto de reciprocidad con la sociedad, sin embargo, desde la perspectiva de la RSU mantiene una visión hacia afuera en la cual no se vincula la universidad de forma integral y además el peso de la acción recae casi exclusivamente en los estudiantes (definidos por la ley como prestadores del servicio).

Otra cuestión que resulta importante es ver cómo se percibe la RSU por parte de las autoridades universitarias; en tal sentido Rangel, Amaya & Contreras (2010), realizaron una investigación que tuvo como objetivo explorar la opinión que sobre RSU tienen los profesores que ejercieron cargos gerenciales en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Con ese propósito realizaron entrevistas a personas que se desempeñaron como rector, vicerrector académico, presidente de la asociación de profesores, decano de postgrado, entre otros.

Los resultados demostraron que no existe uniformidad en relación con la concepción que de RSU mantienen las diferentes personas entrevistadas, según opinión de algunos se vincula con la extensión universitaria y con la realización de actividades de formación (talleres), en opinión de otros la RSU siempre se ha desarrollado a través de la formación de profesionales, solo que ahora es un tema “de moda”. Contrario a estas concepciones también se señala que la RSU se relaciona con el tema de la gestión, la transformación de las estructuras de la universidad y la calidad de vida de las personas que desarrollan sus actividades en ella, todo esto desde una perspectiva ética.

Esta visión amplia que en parte se manifiesta en los resultados del trabajo de Rangel, Amaya & Contreras (2010), es compartida por Guárate de Hernández & Hernández (2011), quienes presentaron una ponencia en el VII Encuentro de Saberes de la Universidad Simón Bolívar con el título “La Responsabilidad

Social Universitaria no la hacen ni la extensión universitaria ni la ley de servicio comunitario”, estos autores señalan que la función de extensión tal como está concebida es un mecanismo unidireccional que se orienta al paternalismo y al asistencialismo, situación que también se manifiesta en el servicio comunitario.

En función de lo anterior, ni la extensión ni el servicio comunitario representan la concreción de la RSU entendida, de acuerdo con Vallaeys (2006), desde los impactos que estas instituciones generan con relación al (a) funcionamiento organizacional; (b) educativos; (c) cognoscitivos y epistemológicos; y (d) sociales. Esta concepción de la RSU puede ser contrastada con la información disponible en los sitios web de seis universidades oficiales de Venezuela.

Universidad Central de Venezuela (UCV), fundada en 1727. Tradicionalmente se considera como el referente de las casas de estudio superiores en el país, en su página web aparece dentro de los aspectos administrativos el “Compromiso de Responsabilidad Social”; allí se expone cómo las diferentes instancias que conforman la UCV dan cumplimiento a lo establecido en la Ley de Contrataciones Públicas (2010), a través de aportes que se entregan a distintos beneficiarios. En la página web de la Universidad también se encuentra una referencia explícita al tema de la RSU asociándolo con el servicio comunitario, de hecho se afirma que su desarrollo prefigura el sentido de la responsabilidad de las universidades en el marco de su práctica pedagógica.

Universidad de Los Andes (ULA), fundada en 1810. Es la segunda universidad creada en Venezuela; en su página web no hay referencias explícitas a la RSU, de hecho esta expresión no se utiliza, sin embargo, al revisar las competencias que esta institución se atribuye es señalada expresamente la necesidad de impulsar cambios para promover valores y actitudes y trascender el desarrollo de la región a partir de múltiples actividades. Adicional a lo anterior la universidad constituyó un Comité de Ética que vela por la conducta responsable de la investigación.

La Universidad del Zulia (LUZ), fundada en 1891. En esta institución se celebró en el año 2011 el Congreso Internacional de Responsabilidad Social Universitaria; también desarrolla entre sus actividades la Cátedra de RSU y finalmente en el marco del foro: Responsabilidad Social, se instaló en el año 2013 el primer observatorio venezolano de RSU. Tal como se aprecia, el trabajo desarrollado en LUZ es progresivo y cuenta con el apoyo de las autoridades universitarias; esta se constituye en la experiencia más sistemática en el contexto de las universidades de las que se obtuvo información.

Universidad de Carabobo (UC), fundada en 1892. En el sitio web de esta institución no se refiere directamente la forma como se concibe la RSU, menciona la existencia de un conjunto de fundaciones (seis en total) que atienden diferentes áreas, desde el apoyo a los estudiantes de escasos recursos económicos hasta servicios de asesoría a empresas que pueden permitir la gestión de los recursos para el desarrollo de la propia universidad, al tiempo que la vinculan con su entorno.

Universidad de Oriente (UDO), fundada en 1958. La página web de esta Institución no ofrece información específica en relación con el tema de la RSU, una búsqueda detallada arroja como resultado que este concepto parece asociarse en la dinámica universitaria con dos cuestiones fundamentales: (a) egresar profesionales de calidad y (b) ofrecer a los estudiantes agrupaciones en las cuales puedan desarrollar actividades extra cátedra; estos grupos dependen del área de actividades socio educativa de la delegación de desarrollo estudiantil.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), fundada en 1983. Esta institución se conformó a partir de la fusión de 8 institutos universitarios dedicados a la formación docente, en su página web no se ofrece información específica en relación con la RSU; al refinar la búsqueda en cada uno de los institutos que la conforman solo en uno de ellos (el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio) se incluye una sección “Cumplimiento de la Responsabilidad Social” que refiere información al cumplimiento de la Ley de Contrataciones Públicas ya mencionada.

Tal como se puede evidenciar existe gran disparidad en la información que presentan las universidades en relación con la RSU, de hecho se pueden establecer tres grupos: un primer grupo no ofrece datos específicos (ULA, UDO, UC), sin embargo, de la lectura de los textos que se incluyen en sus sitios web se puede inferir que la RSU se relaciona con la calidad de los egresados, desarrollo de actividades especiales (grupos estudiantiles), servicio comunitario, ética de la investigación, vinculación con la comunidad, entre otros temas.

El segundo grupo (UCV y UPEL a través del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio), refieren explícitamente el tema de la RSU pero únicamente relacionado con el cumplimiento de la legislación, específicamente la Ley de Contrataciones Públicas; obviamente estas instituciones también desarrollan actividades similares a las señaladas en el primer grupo (servicio comunitario, vinculación con la comunidad, por ejemplo), solo que el concepto de RSU se relaciona con lo normativo.

Finalmente en el tercer grupo aparece únicamente LUZ. En esta institución, de acuerdo con la información disponible, la RSU es un tema que se viene trabajando desde diversas instancias, con una conceptualización clara que se debate de forma permanente a través de la realización de eventos, con la creación de una institucionalidad y el apoyo de parte de las autoridades. Parece evidente que la experiencia de LUZ puede servir de referente a las otras universidades oficiales de Venezuela.

Tal como se aprecia, tanto en el plano de los discursos (artículos y ponencias), como en el de las prácticas, no hay uniformidad en relación con la forma de concebir la RSU y por ende en la forma como esta se debe implementar, este hecho justifica la necesidad de abrir espacios para la discusión y especialmente centrar el discurso en la necesidad de la formación ética de todas las personas que hacen vida en las universidades.

Formación ética como elemento central de la RSU

Las definiciones de RSU coinciden en señalar como elemento central de este concepto el tema de la ética, por ejemplo Abril (citado por Larrán & Andrades Peña, 2013), señala que la RSU responde a un modelo de universidad fundamentado en principios y valores éticos, sociales y medioambientales, que asume el compromiso de impartirlos y defenderlos entre todos sus grupos de interés. Por su parte Vallaey (2006), menciona que la universidad debe “asumir cada vez mejor su rol de formación superior integral con fines éticos” (p. 7).

A partir de las ideas expuestas por este autor (Vallaey, 2006) se identifican los diferentes impactos que generan las universidades; estos a su vez marcan los cuatro ejes de la gestión socialmente responsable de estas instituciones: (a) de la organización; (b) de la formación; (c) de la producción y difusión del saber y (d) de la participación social. Resultan particularmente relevantes a los fines de esta exposición los referidos a la formación y a la producción y difusión del saber, en tanto corresponden con las funciones que tradicionalmente se asigna a las universidades y porque se considera que desde ellos se puede generar el proceso de transformación de toda la institución.

Hablar de formación en la universidad no puede limitarse a la actividad de formar profesionales, entenderla de esa manera significaría desconocer el potencial de transformación que la actividad universitaria implica, de hecho, se considera que todas las personas (docentes, administrativos y personal de servicio) que desarrollan su actividad laboral en una universidad son formados por ella, el mismo autor señala “las personas aprenden continuamente de la institución en la que viven, y no sólo en los momentos explícitos de enseñanza” (Op. Cit. p. 6).

Ese proceso de formación debe centrarse en la ética, obviamente no como un contenido ni como un curso, de hecho se acepta lo planteado por Izarra Vielma (2006), en relación con la necesidad de propiciar un proceso de construcción a partir de la participación en prácticas sociales, es decir, se hace necesario asumir que el compromiso ético de las personas implica necesariamente la acción, esto en correspondencia con el pensamiento de Arendt (1999), y su idea de que la condición humana está asociada a la capacidad de pensar y pensar es precisamente discernir entre lo que está bien y está mal.

La formación ética así concebida tiene implicaciones directas en la producción y difusión del saber, es decir, los profesores universitarios (que son quienes normalmente realizan o dirigen los procesos de investigación), deben valorar y desarrollar esta actividad desde un plano ético y así se impactará el conocimiento que se genera desde las universidades, en este sentido, es muy pertinente la conformación de los comité de ética que orienten y regulen la producción de conocimiento.

Si se logra una formación ética adecuada que impacte las prácticas realizadas al interior de las universidades se puede promover un proceso de cambio en la gestión que oriente la transformación de la institución hacia la idea de la RSU, la universidad entonces podrá asumir con mayor convicción y pertinencia las actividades hacia el exterior de ella y responderá con pertinencia y calidad a las exigencias de la sociedad.

En conclusión se tiene que el cambio de las universidades hacia la RSU es un proceso lento y complejo, que seguramente encontrará múltiples resistencias y no puede lograrse a través de la imposición; es por esa razón que debe partir del convencimiento de todos los actores que hacen vida universitaria, de allí la importancia y necesidad de centrar el discurso y las prácticas en la necesidad de la formación ética de todas las personas que desarrollan su actividad en las universidades, generar espacios de encuentro y discusión que permitan avanzar en la consolidación de universidades socialmente responsables.

REFERENCIAS

Arendt, H. (1999). *Eichman en Jerusalén*. (4ª ed.). (C. Ribalta, Trad.). Barcelona, España: Lumen (Trabajo original publicado en 1963).

Consejo Nacional de Universidades. (2015). [Página web en línea]. Recuperado de <http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/index.php>

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 36860, Diciembre 30, 1999.

Domínguez Pachón, M. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 37-67.

Guárate de Hernández, A. & Hernández, C. (2011, noviembre). *La responsabilidad social universitaria no la hacen ni la extensión universitaria ni la ley del servicio comunitario*. Ponencia presentada en el VII Encuentro de Saberes de la Universidad Simón Bolívar, Caracas.

Izarra Vielma, D. (2006). Ética en la formación docente. *Laurus: Revista de Educación*, 12 (21), 9-22.

Larrán Jorge, M., & Andrades Peña, F. (2013). *El Marco Conceptual de la Responsabilidad Social Universitaria* [Libro en línea]. Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía. Recuperado de http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/Marco_conceptual_RSU_1.pdf

Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 38272, septiembre 14, 2005.

Ley de Universidades. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1429 (Extraordinario), septiembre 08, 1970.

Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 5929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Martínez de Carrasquero, C. (2011). Responsabilidad Social Universitaria y su Articulación con las Funciones Docencia-Investigación-Extensión para su Vinculación con el Entorno Social. *Boletín Iesalc Informa de Educación Superior* [Revista en línea], 214. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2595%3Aresponsabilidad-social-universitaria-y-su-articulacion-con-las-funciones-docencia-investigacion-extension-para-su-vinculacion-con-el-entorno-social&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

Martínez de Carrasquero, C., Mavárez, R., Rojas, L. & Carvallo, B. (2008). La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social. *Fronesis: Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política*, 10 (3), 81-103.

Rangel, Z., Amaya, A., & Contreras, A. (2010, Julio). *La responsabilidad social universitaria en la UNET, vista desde una perspectiva de actores involucrados*. Ponencia presentada en la VIII Reunión Nacional de Currículo – II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior, Caracas.

Universidad Central de Venezuela (2015). [Página web en línea]. Disponible: <http://www.ucv.ve/>

Universidad de Carabobo. (2015). [Página web en línea]. Disponible: <http://www.uc.edu.ve/>

Universidad de Los Andes. [Página web en línea]. Disponible: <http://www.ula.ve/>

Universidad de Oriente. [Página web en línea]. Disponible: <http://www.udo.edu.ve/>

Universidad del Zulia. [Página web en línea]. Disponible: <http://www.luz.edu.ve/>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. [Página web en línea]. Disponible: <http://www.upel.edu.ve/>

Vallaey, F. (2006). *Breve Marco Teórico de Responsabilidad Social Universitaria* [Documento en línea]. Recuperado de <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniv.pdf>

Villegas, D. y Castillo, N. (2011). La responsabilidad social y el servicio comunitario en la educación universitaria. *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales* [Revista en línea], 1(7). Recuperado de [http://www.grupociieg.org/archivos_revista/2011-1-7\(94-110\)%20Villegas%20Castillo%20rcieg%20febrero%202011_articulo_id22.pdf](http://www.grupociieg.org/archivos_revista/2011-1-7(94-110)%20Villegas%20Castillo%20rcieg%20febrero%202011_articulo_id22.pdf)

Cuarenta años de investigación académica en responsabilidad social corporativa: una revisión de la literatura

Ignacio Aldeanueva Fernández*

RESUMEN

Este trabajo expone la evolución de la investigación en responsabilidad social corporativa (RSC) durante cuarenta años, desde 1969 hasta 2009, mediante el análisis de los artículos publicados en revistas indexadas en el *Social Science Citation Index* que están incluidas en las categorías *business*, *ethics*, *management* y *economics*. Ello ha permitido crear una base de datos constituida por 684 publicaciones y conocer diversos aspectos, como las revistas que más publican, los autores más representativos, las universidades más activas, los temas más habituales, incidiendo en la ética empresarial y la responsabilidad social universitaria, o la metodología empleada. El trabajo desarrollado permite conocer el progreso que ha experimentado la literatura académica sobre RSC en las últimas décadas.

PALABRAS CLAVE

Responsabilidad social corporativa, ética empresarial, responsabilidad social universitaria, revisión de la literatura.

* Doctor en Organización de Empresas. Docente e investigador. Universidad de Málaga – Universidad Internacional de la Rioja.
Correo electrónico: ialdeanuevaf@uma.es

INTRODUCCIÓN

La responsabilidad social corporativa (RSC) ha adquirido una importancia inusitada, inimaginable hace no muchos años en el contexto empresarial y, en general, en el de las organizaciones. En el ámbito académico, la RSC también es relevante, ya que, como señalan Freeman & Hasnaoui (2011), es estudiada en todo el mundo. Sin embargo, los trabajos realizados sobre la revisión de la literatura especializada de RSC no son abundantes, destacando algunos muy concretos que analizan la RSC en el contexto del marketing (Vaaland, Heide & Grønhaug, 2008; Bigné, Alvarado, Currás & Rivera, 2010) y con el rendimiento social corporativo (De Bakker, Groenewegen & den Hond, 2005). En cualquier caso, este tipo de investigaciones también se verifican en otros ámbitos, como los recursos humanos (Bayo & Larraza, 2011) o la empresa familiar (Debicki, Matherne, Kellermanns & Chrisman, 2009).

El objetivo de este trabajo es presentar la evolución de la investigación en RSC durante cuarenta años (1969-2009). Se han analizado artículos sobre RSC publicados en revistas indexadas en el *Social Science Citation Index* que se encuentran incluidas en las categorías *business*, *ethics*, *management* y *economics*. Ello ha permitido recopilar 684 artículos y al estudiar el contenido de cada uno de ellos se ha podido registrar información concerniente a diversos aspectos indicados en el resumen del trabajo.

Investigación académica sobre RSC: número de publicaciones, revistas y categorías

El estudio realizado de los artículos publicados sobre RSC en revistas incluidas en las 4 categorías seleccionadas (*business*, *ethics*, *management* y *economics*) en la edición del año 2009 del *Journal Citation Report* del *Social Science Citation Index*, ha posibilitado, como se ha indicado con anterioridad, construir una base de datos de 684 artículos publicados entre los años 1969-2009 en 69 revistas. Todos los artículos se han obtenido empleando en la búsqueda el término *corporate social responsibility*, que aparece, en algunos casos con ligeras modificaciones (por ejemplo, *social responsibility*), en el título del artículo y/o las palabras clave del mismo.

Se ha seleccionado 1969 como año de inicio de la investigación porque en dicho año se publicó el primer artículo sobre RSC. El artículo (Schlusberg, 1969) se tituló *Corporate legitimacy and social responsibility: the role of law*, fue elaborado por Malcolm D. Schlusberg y publicado en la revista *California Management Review*. En 1973 se puede encontrar otra publicación (Richman, 1973), en la misma revista, titulada *New paths to corporate social responsibility* y escrita por Barry Richman. A partir de esta fecha, empezaron a proliferar diversos trabajos que perseguían establecer los fundamentos teóricos de la RSC.

El creciente interés que la materia experimentó a partir de entonces se constata rápidamente, ya que en el año 1969 se publicó 1 artículo sobre RSC, mientras que en el año 2009 la cifra asciende a 208. En la tabla 1 se muestra la evolución del número de publicaciones sobre RSC en el período de tiempo analizado.

Tabla 1. Evolución del número de publicaciones sobre RSC (1969-2009)

Años	1969-1978	1979-1988	1989-1998	1999-2009
Número de artículos publicados	6	19	72	587

Los artículos analizados, 684, han sido publicados en un total de 69 revistas. La revista que más se ha volcado con la investigación en la RSC, en el período de tiempo objeto de estudio, es, con mucha diferencia, *Journal of Business Ethics*, revista surgida en el año 1982 que, como señala Cortés (2008), se ha convertido en el paradigma de las publicaciones en este ámbito. La citada revista aglutina 485 artículos (más del 70%) sobre la materia objeto de estudio, situándose, en segundo lugar, *Management Decision* con 22 publicaciones; *California Management Review* (12) y *Asian Business & Management* (10) completan las revistas que aportan, como mínimo, una decena de contribuciones. El resto registran menos artículos y, además, se constata que 17 revistas han publicado únicamente 2 artículos y 30 revistas han publicado 1 artículo. La Tabla 2 expone las principales revistas y el número de artículos que han publicado sobre RSC en el espacio temporal estudiado.

Tabla 2. Revistas que más publican sobre RSC (1969-2009)

Revistas	Número de artículos publicados
Journal of Business Ethics	485
Management Decision	22
California Management Review	12
Asian Business & Management	10
Academy of Management Journal	9
Journal of the Academy of Marketing Science	9
Supply Chain Management: An International Journal	9
Journal of International Business Studies	7
Academy of Management Review	6
Journal of Advertising	6
American Business Law Journal	5
Inzinerine Ekonomika	5
Journal of Marketing	5
Ethics and Information Technology	4
Journal of Organizational Change Management	4
MIT Sloan Management Review	4
Academia, Revista Latinoamericana de Administración	3
Baltic Journal of Management	3
European Journal of Marketing	3
International Marketing Review	3
Revista Venezolana de Gerencia	3
Strategic Management Journal	3

La distribución de los artículos según la categoría a la que pertenecen se indica en la tabla 3, pudiéndose comprobar cómo las categorías *business* y *ethics*, simultáneamente, acaparán más del 70% del total de las publicaciones.

Tabla 3. Distribución de los artículos publicados por categorías (1969-2009)

Categorías	Número de artículos publicados
Business	40
hics	3
Management	39
Economics	15
Business y Ethics	488
Business y Management	93
Business y Economics	4
Management y Economics	1
Business, Management y Economics	1

Investigación académica sobre RSC: autores, universidades, temas y metodología

La evolución del número de publicaciones ya ha sido mostrada (véase la tabla 1), comprobándose el espectacular aumento de las mismas a lo largo de los 40 años que engloba este trabajo. Ello ha sido posible por el interés que, en la comunidad académica internacional, ha ido generando la RSC. Así, tras las correspondientes indagaciones, se puede afirmar que en la elaboración de los 684 artículos han participado 1095 autores, publicando 930 de ellos 1 artículo, 114 escribieron 2 artículos y 30 aportaron 3 contribuciones.

En la tabla 4 se pueden observar los autores que poseen 4 o más publicaciones sobre RSC en las cuatro décadas analizadas. Estos datos ponen de manifiesto la dispersión de artículos entre diversos autores, algo lógico debido a que la RSC es un campo de estudio relativamente reciente; asimismo, con base en los datos recabados, se puede conocer la media de autores por artículo (1'6).

Tabla 4. Autores que aportan más artículos sobre RSC (1969-2009)

Autores con 4 artículos publicados	Autores con 5 artículos publicados	Autores con 6 artículos publicados
Ans Kolk	Dima Jamali	Andrew Crane
Antonio Argandoña	Francesco Perrini	John P. Angelidis
Antonio Tencati	Jeremy Moon	Nabil A. Ibrahim
Bryan W. Husted	Johan J. Graafland	
Dennis M. Patten	Stephen Brammer	
Dirk Matten		
Georges Enderle		
Isabel Gallego		
Isabelle Maigna		
José M. Lozano		
Minette E. Drumwright		
Ronald Paul Hill		
Sankar Sen		

Las universidades que más veces figuran en los 684 artículos objeto de análisis son variadas y de diferentes países, evidenciando que la RSC es una materia estudiada en el ámbito internacional. En el cuadro 5 se muestran las más activas, es decir, las que aparecen más veces en los artículos como instituciones de pertenencia de los autores de las investigaciones.

Tabla 5. *Universidades más activas en la investigación sobre RSC (1969-2009)*

Universidades	Frecuencia en los artículos
University of Nottingham	29
Erasmus University	23
Tilburg University	20
Bocconi University	17
York University	15
University of Bath	13
Universidad Ramón Llull	13
American University	12
Universidad de Salamanca	12
University of Groningen	12
University of Pennsylvania	12
University of Western Ontario	12
Villanova University	11
American University of Beirut	10
Boston University	10
St. Cloud State University	10

El contenido de los 684 artículos ha permitido averiguar los temas más tratados en la literatura sobre RSC. Aunque el título de cualquier artículo suele ser bastante indicativo, en relación con la cuestión que trata, se han analizado las palabras clave de todas las publicaciones para conocer realmente las temáticas predominantes (véase la tabla 6).

Tabla 6. *Temas más habituales en la literatura sobre RSC (1969-2009)*

Temas	Frecuencia en las palabras claves		
	10-40	41-70	+70
	Accionista		
	Ciudadanía		
	Comunicación		
	Consumidor		
	Corporación		
	Cultura		
	Directivo		
	Empleado	Empresa	
	Estrategia	Gobernanza	Ética empresarial
	Filantropía	Medio ambiente	Grupos de interés
	Globalización	Sostenibilidad	Rendimiento
	Gobierno		
	Legitimidad		
	Liderazgo		
	Moral		
	Multinacional		
	Pequeña y mediana empresa		
	Sociedad		
	10-40	41-70	+70

La ética empresarial es uno de los temas más estudiados en el marco de las investigaciones sobre RSC. Sin embargo, ese liderazgo es compartido con los grupos de interés, algo normal, ya que, como señala Tokoro (2007), el establecimiento de estrechas relaciones con diversos grupos de interés es actualmente una parte indispensable de la gestión empresarial porque constituye la esencia de la RSC. En la tabla 6, también se puede observar como ocupa una posición de liderazgo, entre las temáticas más tratadas, el rendimiento financiero, también denominado empresarial o social corporativo. Esta cuestión lleva generando interés desde hace varias décadas, ofreciendo la literatura especializada trabajos que así lo demuestran. Entre ellos, se puede citar el desarrollado por Cochran & Wood (1984), o el elaborado por McGuire, Sundgren & Schneeweis (1988), que plantean la relación entre la RSC y el rendimiento financiero.

Centrando la atención en la ética empresarial (*business ethics*), es necesario precisar que como campo académico se inició en la década de 1970, aunque sus orígenes y los avances conseguidos durante siglos se deben a la labor efectuada por la Iglesia Católica, debido a que asuntos como el papel que la moral debe desempeñar en los negocios o las condiciones de vida de los trabajadores han constituido una prioridad para religiosos de diversas épocas (De George, 1987 y Wren, 2000).

La investigación contemporánea de la ética empresarial se encuentra estrechamente vinculada con la RSC (Ma, 2009), como se demuestra en el presente trabajo, ya que de los 684 artículos analizados, 488 se encuentran incluidos, a la vez, en las categorías *business* y *ethics* (véase la tabla 3). Al respecto, la literatura ofrece contribuciones (Poitras, 1994; Joyner & Payne, 2002) que han ido cohesionando la relación entre la ética empresarial y la RSC en décadas recientes.

Actualmente, es necesario gestionar la dimensión ética en las organizaciones debido a las malas prácticas empresariales relacionadas con abusos de poder y quebrantamiento de normas (González, 2013). Sin embargo, garantizar o, al menos favorecer la existencia de comportamientos éticos, no es fácil, aunque los códigos éticos, a veces denominados indistintamente códigos de conducta, pueden contribuir a ello. Este asunto también es prioritario en la literatura, con investigaciones que se ocupan de las diferentes actitudes, entre hombre y mujeres, hacia los códigos éticos (Ibrahim, Angelidis & Tomic, 2009) o de su implantación en las empresas (Stohl, Stohl & Popova, 2009). En definitiva, la ética es fundamental porque al formar parte de la estrategia de la empresa permite mejorar su rendimiento (Ruiz, Ruiz & Martínez, 2012) e incorporar los intereses de los *stakeholders* en las decisiones gerenciales (Tan & Ko, 2014).

En relación con la responsabilidad social universitaria (RSU), destacar que, como indica Gaete (2011), ha adquirido en los últimos años notoriedad en el ámbito académico y en la gestión estratégica de las instituciones de educación superior. La RSU es la capacidad que deben adquirir las universidades para valorar la repercusión que sus actividades tienen en su entorno, conociendo los efectos que generan en el mismo y satisfaciendo, en la medida de lo posible, las expectativas de todos sus grupos de interés (Aldeanueva, 2013).

Por consiguiente, la RSU permite a las universidades contribuir al progreso de las sociedades, ya que como indica Londoño (2013), consiste en formar personas responsables que aporten a la sostenibilidad de su región geográfica. Así, se puede hacer referencia a la *Estrategia 2020*, en el ámbito europeo, que propone modernizar la educación superior y reforzar la cooperación entre universidad, investigación y empresa (Comisión Europea, 2010). En el espacio iberoamericano, la RSU también ha adquirido un papel crucial en las instituciones de educación superior. Prueba de ello es la *Carta Universia Río 2014*, que establece un conjunto de claves estratégicas y propuestas de actuación. En relación con la RSU, se afirma que el papel de las universidades, en estrecha cooperación con los gobiernos, empresas y otras instituciones y agentes, resulta decisivo para la puesta en marcha de proyectos de desarrollo local que conecten fructíferamente la formación e investigación con las necesidades del entorno (Universia, 2014).

Sin embargo, en el espacio temporal analizado en este trabajo, 1969-2009, la RSU en sentido estricto no constituye un tema clave de investigación. Prueba de ello es que no se obtienen resultados al buscar en los respectivos títulos de los 684 artículos, el término *university social responsibility*, mientras que *university* consta únicamente en 4 trabajos. Entre ellos, destaca *Corporate social responsibility starts at university*, en el que su autor, Heidi Muijen, plantea como reto incorporar la RSC, habitual en el contexto empresarial, a las instituciones de educación superior (Muijen, 2004). Al buscar el término *higher education* el número de aportaciones desciende a 1, referida al trabajo de Atakan & Eker (2007) sobre la gestión socialmente responsable de una universidad turca. En el mismo año, cabe mencionar *Corporate social responsibility education in Europe*, artículo que, aunque no se obtiene aplicando ninguno de los anteriores criterios de búsqueda, analiza la RSU en el continente europeo (Matten & Moon, 2004).

A pesar de esto, se comprueba como las muestras de varios artículos incluyen las palabras estudiante (en 41 ocasiones), universidad (8) y académico (7). Ello se debe a que la RSU se encuentra fuertemente relacionada con la ética empresarial y ello ha provocado, como manifiestan Wang & Calvano (2015), que la eficacia de la educación en ética empresarial sea un objetivo importante en la agenda de las escuelas de negocios.

Para finalizar este epígrafe se hace referencia a la metodología empleada en la elaboración de los 684 artículos, comprobándose que 296 son teóricos y 388 empíricos. En relación con los trabajos empíricos, destacar que la fuente de obtención de datos más utilizada es la encuesta y los países que son objeto de estudio mayor número de veces son Estados Unidos, Reino Unido y España (véase la tabla 7). Asimismo, resulta complicado fijar un sector mayoritario en las muestras de estos trabajos, ya que abundan las formadas por empresas pertenecientes a sectores muy diversos, lo que puede suponer una visión más amplia del fenómeno estudiado. No obstante, se ha evidenciado que los estudiantes universitarios de licenciaturas y postgrados están en 41 muestras y los directivos de empresas en 27.

Tabla 7. Fuentes de obtención de datos y principales países objeto de estudio en los artículos empíricos sobre RSC (1969-2009)

Fuentes de obtención de datos (frecuencia en los artículos)	Países objeto de estudio (frecuencia en los artículos)
	Estados Unidos (153)
	Reino Unido (41)
Encuesta (140)	España (23)
Informes, páginas web, etc. (117)	China (22)
Estudio de casos (65)	Canadá (17)
Entrevista (27)	Holanda (17)
Opciones anteriores combinadas (39)	Australia (14)
	Italia (11)
	Japón (10)

CONCLUSIONES

El trabajo expuesto muestra la evolución de la RSC en los últimos 40 años. El interés por la RSC, cuyo desarrollo en el ámbito académico ha ocurrido en paralelo al experimentado en las empresas y el conjunto de organizaciones, es monumental y fácilmente observable, ya que en el año 1969, en que comienza el estudio, se publicó 1 artículo sobre esta materia y en el año 2009, la cifra asciende a 208. En total, se han analizado 684 artículos publicados en 69 revistas, aunque *Journal of Business Ethics* acapara más del 70% de las contribuciones en la materia estudiada.

La revisión de la literatura llevada a cabo pone de manifiesto que la ética empresarial supone una línea de investigación consolidada, en el ámbito de la RSC, ya que de los 684 artículos estudiados, 488 pertenecen, simultáneamente, a las categorías *business* y *ethics*. Sin embargo, el caso de la RSU es diferente; actualmente, en el panorama internacional es un tema candente, pero no en el espacio temporal que alcanza esta investigación. Como consecuencia de ello, las aportaciones sobre esta materia son muy concretas, aunque se aprecia una conexión significativa, como ponen de manifiesto las muestras de varios artículos, con la ética empresarial.

La investigación realizada es extensa y ha permitido obtener información valiosa y representativa sobre la RSC en general y la ética empresarial y la RSU en particular. Sin embargo, aunque abarca un período temporal extenso, cuarenta años, no considera los últimos cinco. Además, aunque los artículos analizados se encuentran en una base de datos de reconocido prestigio, en el ámbito internacional, podrían tener cabida en futuras investigaciones, otras diferentes que contribuyan a mejorar la información generada. Ello permitiría indagar en los temas más novedosos sobre RSC y consolidarla como un tema clave en el terreno académico.

REFERENCIAS

- Aldeanueva Fernández, I. (2013, noviembre). Una propuesta metodológica para el despliegue de la responsabilidad social en la universidad. Ponencia presentada en *XII Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, Quito, Ecuador.
- Atakan, S. & Eker, T. (2007). Corporate identity of a socially responsible university: a case from the Turkish higher education sector. En *Journal of Business Ethics*, 76(1), 55-68.
- Bayo, A. & Larraza, M. (2011, abril). Evolución de la investigación en recursos humanos en España. Ponencia presentada en *III Jornada de Trabajo de la Sección de Recursos Humanos de la Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa*, Madrid, España.
- Bigné, E., Alvarado, A., Currás, R. & Rivera, J. J. (2010). Latest evolution of academic research in corporate social responsibility: an empirical analysis. En *Social Responsibility Journal*, 6(3), 332-344.
- Cochran, P. L. & Wood, R. A. (1984). Corporate social responsibility and financial performance. En *Academy of Management Journal*, 27(1), 42-56.
- Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.
- Cortés, F. J. (2008). Ética empresarial y responsabilidad social corporativa. En *Boletín Económico de ICE*, 2936, 33-47.
- De Bakker, F., Groenewegen, P. & den Hond, F. (2005). A bibliometric analysis of 30 years of research and theory on corporate social responsibility and corporate social performance. En *Business & Society*, 44(3), 283-317.
- De George, R. T. (1987). The status of business ethics: past and future. En *Journal of Business Ethics*, 6(3), 201-211.
- Debicki, B. J., Matherne, C. F., Kellermanns, F. W. & Chrisman, J. J. (2009). Family business research in the new millennium: an overview of the who, the where, the what, and the why. En *Family Business Review*, 22(2), 151-166.
- Freeman, I. & Hasnaoui, A. (2011). The meaning of corporate social responsibility: the vision of four nations. En *Journal of Business Ethics*, 100(3), 419-443.

- Gaete, R. A. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior: el caso de España. En *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- González, E. (2013). Formación ética de los profesionales. Forjando el interés desde la razón y la emoción. En *Revista Internacional de Organizaciones*, 10, 21-40.
- Ibrahim, N., Angelidis, J. & Tomic, I. M. (2009). Managers' attitudes toward codes of ethics: are there gender differences? En *Journal of Business Ethics*, 90(3), 343-353.
- Joyner, B. E. & Payne, D. (2002). Evolution and implementation: a study of values, business ethics and corporate social responsibility. En *Journal of Business Ethics*, 41(4), 297-311.
- Londoño, I. C. (2013). Responsabilidad social universitaria: una estrategia de gestión para la educación superior. En *Sinapsis*, 5(5), 137-151.
- Ma, Z. (2009). The status of contemporary business ethics research: present and future. En *Journal of Business Ethics*, 90(3), 255-265.
- Matten, D. & Moon, J. (2004). Corporate social responsibility education in Europe. En *Journal of Business Ethics*, 54(4), 323-337.
- McGuire, J. B., Sundgren, A. & Schneeweis, T. (1988). Corporate social responsibility and firm financial performance. En *Academy of Management Journal*, 31(4), 854-872.
- Muijen, H. (2004). Corporate social responsibility starts at university. En *Journal of Business Ethics*, 53(1-2), 235-246.
- Poitras, G. (1994). Shareholder wealth maximization, business ethics and social responsibility. En *Journal of Business Ethics*, 13(2), 125-134.
- Richman, B. (1973). New paths to corporate social responsibility. En *California Management Review*, 15(3), 20-36.
- Ruiz, P., Ruiz, C. & Martínez, R. (2012). Cultura organizacional ética y generación de valor sostenible. En *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 18(1), 17-31.
- Schlusberg, M. D. (1969). Corporate legitimacy and social responsibility: the role of law. En *California Management Review*, 12(1), 65-76.

- Stohl, C., Stohl, M. & Popova, L. (2009). A new generation of corporate codes of ethics. En *Journal of Business Ethics*, 90(4), 607-622.
- Tan, B. S. & Ko, S. (2014). An evolutionary logic towards the convergence of international business ethics. En *Society and Economy*, 36(4), 493-510.
- Tokoro, N. (2007). Stakeholders and corporate social responsibility (CSR): a new perspective of the structure of relationships. En *Asian Business & Management*, 6(2), 143-162.
- Universia. (2014). *Carta Universia Río 2014. Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas*. Río de Janeiro: Universia.
- Vaaland, T. I., Heide, M. & Grønhaug, K. (2008). Corporate social responsibility: investigating theory and research in the marketing context. En *European Journal of Marketing*, 42(9-10), 927-953.
- Wang, L. C. & Calvano, L. (2015). Is business ethics education effective? An analysis of gender, personal ethical perspectives, and moral judgment. En *Journal of Business Ethics*, 126(4), 591-602.
- Wren, D. A. (2000). Medieval or modern? A scholastic's view of business ethics, circa 1430. En *Journal of Business Ethics*, 28(2), 109-119.

Estrategias de formación en salud ambiental para profesionales de la salud en torno a la responsabilidad social universitaria

Javier Isidro Rodríguez*

RESUMEN

La puesta en marcha de acciones que vinculan al desarrollo sostenible como aspecto fundamental para enfrentar las dinámicas sociales de la modernidad, entre las que se incluyen la industrialización, la urbanización, el incremento exagerado de la población y las brechas existentes entre las necesidades básicas y el nivel real de ingresos, es una tendencia que poco a poco se ha ido extendiendo en el área de la salud, específicamente en la medicina, para lo cual se necesita desarrollar habilidades en los profesionales en formación para la identificación de problemas sociales, económicos, ambientales y de salud, con posibilidad de generar alternativas de intervención educativa, en el marco de la interdisciplinariedad y la colaboración efectiva entre diferentes actores académicos, científicos y comunitarios.

En la investigación se realizó un estudio de caso en una facultad de medicina de Bogotá D.C – Colombia, como modelo de replicación para los demás programas de Ciencias de la Salud, aplicando la metodología aprendizaje basado en problemas y proyectos, con un componente teórico-práctico. El primero se realiza durante las primeras semanas de la asignatura, allí se desarrollan unidades introductorias y conceptuales en el marco de las dimensiones de la educación para el desarrollo sostenible, luego se realiza la investigación acción participativa con el proceso aula abierta, con posterior intervención social mediante proyectos ambientales.

*Magíster. Docente, líder del programa en salud ambiental. Fundación Universitaria del Área Andina. Asociación de Facultades de Medicina. Correo electrónico: jarodriguez3@areandina.edu.co

Como resultado, se generó aprendizaje significativo del estudiante mediante el trabajo realizado en su entorno cercano (localidad y/o municipio), allí, reconoció las problemáticas sociales, económicas, ambientales. Este espacio comunitario se vuelve un laboratorio vivo para el desarrollo de su fase investigativa social en el aula. Finalmente se concluye que la formación de ciudadanía, el compromiso social, el trabajo transdisciplinario aporta a la integración de la responsabilidad social universitaria.

PALABRAS CLAVE

Responsabilidad Social Universitaria, salud ambiental, formación ciudadana, proyectos sociales, educación, ciencias de la salud.

INTRODUCCIÓN

Debido a los problemas ambientales que afectan a todos los lugares de la tierra, con impactos en las actividades humanas y las afectaciones a las diversas formas de vida, constituyen hoy objeto de estudios y análisis científicos, al convertirse en uno de los retos más importantes que debe superar la humanidad, en términos de supervivencia y de calidad de vida, ya que los efectos en las dimensiones sociales, económicas y ambientales pueden llevar a crisis negativas e irreversibles en la salud del planeta, y los seres que conviven en el sistema terrestre.

La puesta en marcha de acciones que vinculan al desarrollo sostenible como aspecto fundamental para enfrentar las dinámicas de la modernidad, es una tendencia que poco a poco se ha ido extendiendo y se pone como reto para la toma de decisiones y las acciones profesionales (Aznar & Solis, 2009). A pesar que son múltiples las instituciones educativas, hospitalarias y empresariales que coinciden en afirmar en su planeación estratégica que la generación de acciones para el desarrollo sostenible es un factor que ayuda enormemente a mejorar las condiciones de la institución y las comunidades, en lo que no guarda consenso es en quién debe formarse en esta temática.

Profesionales de las Ciencias Ambientales, Ingenierías, Ciencias Económicas y Administrativas, las Ciencias Sociales y Humanas, se consideran relevantes en alguna instancia de la formación y aplicación del desarrollo sostenible. Sin embargo, desde las Ciencias de la Salud, como bien lo expone Morín (2000) es una tarea de orden interdisciplinario y transdisciplinario.

Desde la Asociación Médica Mundial (AMM), expone en sus planteamientos que la formación y la generación de acciones en pro del ambiente, los gases efecto invernadero y el desarrollo sostenible es una tarea de las instituciones educativas, las organizaciones que los representan y de cada profesional (AMM, 2006). Este lineamiento se fortalece por lo planteado en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible Rio + 20 espacio en el cual se reconoce que la salud es una condición previa, un resultado y un indicador de las tres dimensiones del desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2012).

Con la necesidad de preservar los recursos necesarios para la subsistencia de la humanidad, por medio de la conciencia del impacto de las acciones humanas, se plantea la educación para el desarrollo sostenible como un proceso fundamental para la formación de vida, permitiendo al individuo y la comunidad adquirir conocimientos, competencias, actitudes y valores fundamentales para generar un futuro sostenible. Las evidencias de su aplicación se presentan, en las acciones planteadas por la UNESCO en las siguientes regiones:

África. Se plantea el aseguramiento de la cultura regional, su modo de vida, la educación con pertinencia, la importancia de la vida en la ruralidad y el impacto VIH en esta región como determinante crítico de la salud y el bienestar.

Asia y el Pacífico. Se determina reforzar la dimensiones del desarrollo sostenible, y la especial importancia al desarrollo de estrategias para la mitigación del riesgo a catástrofes naturales y la adaptación al cambio climático, además del intercambio de tecnología de las naciones con economías crecientes, la eliminación de las barreras étnicas, religiosas y lingüísticas; la pérdida del saber indígena y tradicional; las bajas tasas de alfabetización de adultos y la falta de educación primaria universal; y la necesidad de aumentar el apoyo económico para la educación y la marginalización.

América del Norte y Europa. Se establece la necesidad de aumentar el nivel de competencias de los asociados para implementar programas de Educación para el desarrollo sostenible, adaptar los marcos legislativos y políticos en el tema y la importancia de generar empoderamiento en los distintos niveles de la sociedad.

América Latina y el Caribe. Se encuentra como aspectos relevantes la educación medioambiental para contrarrestar los procesos de daño y destrucción ambiental, para la paz, sobre derechos humanos, alfabetización e igualdad de género. La exigencia de realizar un compromiso conjunto entre, gobierno, las organizaciones internacionales, el sector privado y las organizaciones de la sociedad civil (UNESCO, 2013).

En la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) los desafíos y retos que plantea en temas de equidad, justicia, sustentabilidad y democracia, para el desarrollo en la región se encuentra como prioritario la educación con especial énfasis en la educación superior; en esta conferencia se declara en sus aspectos de valores sociales y humanos, donde la educación superior debe avanzar en una relación activa con sus contextos, y la correlación con el desarrollo sostenible; adicionalmente la creación de conciencia ciudadana de personas y profesionales capaces del abordaje con fundamentos éticos, el perfeccionamiento de capacidades de la población, como un proceso de formación de vida. La generación de un cambio social y ambiental mediante intervenciones activas, críticas y constructivas de la comunidad (UNESCO, 2008).

Desde el ámbito Colombiano se plantea en su constitución: que la educación, formará para el mejoramiento y protección del medio ambiente (Constitución Política de Colombia, 1991). Desde allí la Ley 99 de 1993 establece que los planes, programas, docentes y el pensum en la educación nacional se adelantaran en relación con el medio ambiente. En el desarrollo abierto de estas normativas y buscando mayor capaci-

dad de abordaje en aspectos ambientales en la formación de los ciudadanos, se encuentra entre unos de los objetivos de la política nacional de educación ambiental, promover estrategias de educación ambiental formales, no formales e informales (Ministerio del Medio Ambiente y Educación, 2002).

Para poder cumplir este objetivo se han trazado estrategias de las cuales se mencionarán algunas:

1. Inclusión de la dimensión ambiental en la educación formal.
2. Inclusión de la dimensión ambiental en la educación no formal.
3. Formación de educadores ambientales.

En consecuencia, se da la vinculación del componente ambiental en el marco normativo, y su desarrollo en el caso concreto en un programa de Medicina de una Institución de Educación Superior (IES) en Bogotá D.C, como modelo para la replicación en otros programas de Ciencias de la Salud. Para esto se requiere una discusión, construcción, e implementación de lo ambiental, el desarrollo sostenible en el plan de estudios, que le da sentido a la formación profesional y ciudadana con un compromiso social y ambiental de acuerdo con los lineamientos estratégicos que plantea la IES.

En esa línea, la educación para el desarrollo sostenible en este programa de salud está planteada como un espacio para la formación de profesionales, con el fin en desarrollar habilidades en la identificación de problemas sociales, económicos, ambientales y de salud, con posibilidad de generar alternativas de intervención educativa como social, en el marco de la interdisciplinariedad y la colaboración efectiva entre diferentes actores académicos, científicos y comunitarios (Rodríguez, 2013).

Metodología

Como eje central para el desarrollo de las estrategias se toma el modelo ecosistémico de la salud, el cual plantea que la salud de los seres humanos es el resultado de la estrecha interacción de tres dimensiones: la biológica, la ambiental y la social que a su vez es los tres aspectos primordiales del desarrollo sostenible. También este modelo presenta tres pilares, que son: transdisciplinariedad, participación y equidad, los cuales conllevan a un equilibrio entre la salud de los ecosistemas, con la gente que los habita y quienes los dirigen (Lebel, 2005). Esto se expresa en cursos académicos que integran los aspectos ambientales que repercuten en el proceso salud-enfermedad del humano.

En esta medida, desde el programa de Medicina se generan competencias profesionales relacionadas con diseño, gestión y seguimiento de procesos, programas y proyectos de salud ambiental, formulación y participación en la ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos de investigación en el área de la salud, planeación e implementación de actividades educativas en el área de la salud (Rodríguez, 2013).

De acuerdo con lo anterior, el proceso se desarrolló desde febrero de 2011 a noviembre de 2014, en la ciudad de Bogotá D.C, con los estudiantes de la asignatura Medicina Familiar y Comunitaria desde el énfasis de salud ambiental en la Facultad de Medicina de una IES de Bogotá; mediante la metodología de aprendizaje basado en problemas y proyectos, (Atienza, 2008), (Vallaey, 2008), con un componente teórico-práctico, que a continuación se detallará:

El componente teórico

Se realiza durante las primeras semanas de la asignatura unidades introductorias y conceptuales en el marco de los aspectos de la educación para el desarrollo sostenible, organizado en dimensiones según el manual de educación para la sustentabilidad (UNESCO – ETXEA, 2009), y organizadas para el fin de la asignatura con el objeto de tener elementos suficientes para iniciar su práctica con las comunidades.

- **Dimensión Económica:** se ilustra sobre los aspectos del desarrollo humano sostenible, la producción y consumo, ciencia y tecnología, desarrollo económico, además del consumo responsable.
- **Dimensión Social:** se realiza formación en temáticas relacionadas con desarrollo humano, demografía, urbanización, pobreza e inequidad.
- **Dimensión Política:** normatividad mundial, regional y nacional en salud y ambiente.
- **Dimensión Ambiental:** se profundizan en asuntos como biodiversidad, cambio climático, salud urbana, determinantes ambientales.
- **Dimensión Salud:** se trabaja en patologías de salud ambiental, toxicología.
- **Dimensión Educativa:** se ahonda en principios básicos de proyectos sociales, investigación social y humana, gestión social, atención primaria ambiental, promoción de la salud, proyectos ambientales educativos.

Componente Teórico – Práctico

Se realiza aprendizaje basado en problemas de acuerdo con el reconocimiento de las problemáticas vivenciadas; allí el estudiante realiza una observación no participativa donde identifica los determinantes de salud ambiental en su localidad y se discuten en espacios de reflexión al interior del aula.

Componente práctico

Se tiene en cuenta el método de la investigación acción participativa. Se inicia con un proceso de observación, reconocimiento del territorio, e identificación de actores clave. En un segundo instante se realiza una identificación de las problemáticas, priorización y generación de un diagnóstico participativo. Posteriormente construyen y ejecutan una propuesta de intervención en las comunidades, evalúan el desarrollo de su práctica y finalmente socializan a la comunidad académica la realización de sus productos (Ander Egg, 1992).

Como método de análisis de los resultados se realiza mediante los ejes de la responsabilidad social universitaria (RSU), campus responsable, formación profesional y ciudadana, gestión del conocimiento y participación social (Vallaleys & Col. 2009).

Resultados

Como consecuencia, la aplicación con la metodología teórica-práctica, lleva a los siguientes resultados desde los ejes de la responsabilidad social universitaria:

Formación profesional y ciudadana. Se ofrece elementos teóricos en los aspectos relacionados con la educación para el desarrollo sostenible, brindando formación ética y ciudadana esencial para su formación integral humana como profesional.

Durante la fase teórica se facilita metodologías de aprendizaje colaborativo como los grupos reflexivos mediante motivación a temas sociales, económicos, y ambientales presentes en la actualidad nacional y local.

Para el desarrollo del aprendizaje significativo se asignó al estudiante la localidad y municipio de su entorno cercano, donde reconoció las problemáticas sociales, económicas, ambientales; este espacio comunitario se vuelve un laboratorio vivo para el desarrollo de su fase investigativa social hallándole la importancia de asociar lo que sucede en sus hechos cotidianos. Ya evidenciando el real impacto que pueden generar sus acciones o la de sus vecinos sobre su calidad de vida y salud, lleva a que el joven logre un empoderamiento por su comunidad para la proposición de soluciones desde su conocimiento adquirido en la asignatura.

Como resultado de este eje se formaron un total de 442 estudiantes de medicina entre el año 2011 a 2014.

Gestión Social del Conocimiento. Se realiza investigación aplicada en el aula para la solución de problemas sociales y ambientales, inicialmente se realizó valoraciones descriptivas en los proyectos desarrollados durante los años 2011 y 2012.

Durante el período 2013-2014 se realizaron diagnósticos ambientales participativos con las localidades y municipios; allí fue fundamental el trabajo con la comunidad y actores clave, mediante su participación activa en la identificación de problemáticas y priorización de estas.

La generación de diagnósticos mediante la triangulación de datos fue fundamental como aspecto metodológico de análisis para la validación de la información de los documentos locales, entrevistas a personas de la comunidad, actores sociales, al igual que la observación realizada por el investigador. Esto generó habilidades en el estudiante para indagar, evaluar, analizar, revisar, y recolectar la información.

El abordaje de campo, la vivencia de las realidades, además de la relación social con las personas de la comunidad y tomadores de decisiones, generó mayor confianza en la comunidad para demandar servicios de intervención social para los sitios con problemáticas.

Como uno de los resultados de mayor interés en los proyectos, es la investigación, que deja líneas de base en valoración de salud ambiental para la actualización de los documentos locales y la priorización de los problemas socio-ambientales; estos aspectos fundamentales para los desarrollos locales desde la toma de decisiones en los organismos de gobierno, en la academia es un referente para grupos y líneas de investigación en el tema.

Participación Social. Se desarrollaron un total de 125 proyectos ambientales formativos, con acciones en educación ambiental e intervención comunitaria a 7.215 personas durante 2011 y el primer semestre de 2014; para el cumplimiento de esta demanda social se categoriza por los lugares en los cuales se aplicó o desarrolló el proyecto, así:

Localidades de Bogotá D.C: Zona Norte: Suba, Usaquén. Zona Centro: Barrios Unidos, Teusaquillo, Puente Aranda, La Candelaria. Zona Sur: Antonio Nariño, Ciudad Bolívar, Rafael Uribe, San Cristóbal, Usme. Zona Occidente: Bosa, Engativá, Fontibón, Kennedy.

Municipios de Cundinamarca: Zona Norte: Nemocón, Tenjo, Tocancipá, Ubaté, Zipaquirá. Zona Centro: Cajicá, Chía, La Calera. Zona Sur: Facatativá, Fusagasugá, Madrid, Mosquera.

Otros departamentos: Santander: Puente Nacional

Por clasificación temática de actividades desarrolladas:

- » Actitudes y cuidado ambiental
- » Cultura del agua
- » Emergencias y desastres
- » Enfermedades por contaminación
- » Higiene y salud
- » Manipulación de alimentos
- » Seguridad en el trabajo
- » Vivienda saludable
- » Zoonosis

Se evidenciaron diferentes formas de articulación con las instituciones beneficiarias, se identificó que un 16% se relacionó de manera directa con la comunidad de los barrios, se vincularon con instituciones como juntas comunales y centros de administración 13%; el 21% trabajó con instituciones educativas privadas y 16% con instituciones educativas públicas; el trabajo con empresas fue del 10%. El 24% restante se realizó en hogares infantiles, hogares de ancianos, iglesias, Ong's y alcaldías. Lo mencionado ratifica la vinculación y fortalecimiento de la relación Universidad, Empresa, Estado con 120 instituciones ya mencionadas.

Se fomenta el empoderamiento social y ambiental mediante la participación comunitaria en los aspectos sanitarios del individuo, la familia, la sociedad y la prevención de enfermedades. Con los acercamientos a comunidades de dieciséis localidades de Bogotá D.C y quince municipios de Cundinamarca, adicionalmente se logra el aporte a los objetivos de desarrollo del milenio en especial el garantizar el sustento del ambiente.

Campus Responsable. Para completar el ciclo, lo ya mencionado en los otros ejes de la RSU, generó que la Facultad de Medicina aplicará acciones de mejora durante el proceso, implementando y creando nuevos espacios de formación, investigación, intervención en la comunidad e internacionalización.

Se puede contar con la construcción de documentos marco para el desarrollo de las prácticas e investigación en el aula. Se creó el programa de docencia, investigación y extensión de salud ambiental en la Facultad de Medicina.

Se creó un curso electivo complementario de educación para el desarrollo sostenible en el cual han participado 190 estudiantes. Se brinda un curso en educación para la sostenibilidad gratuito y libre para toda la comunidad académica donde se graduaron 18 participantes, y finalmente se extiende como curso nacional para el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.

Se consolida el trabajo interdisciplinario vinculando otros programas académicos, para del trabajo en red, con las facultades de Ciencias Ambientales, Ingeniería Geográfica y Ambiental, Ingeniería Agronómica, y Ciencias Pecuarias.

Se fortalece la gestión del conocimiento mediante tres encuentros, seis seminarios, y múltiples conferencias, de socialización de los resultados de investigación, y de las experiencias sociales, que durante el tiempo ha vinculado a expertos nacionales e internacionales.

Se divulgó el proceso de la experiencia formativa en dos eventos internacionales y cinco nacionales, en cuanto a los proyectos ambientales formativos se divulgaron cuatro experiencias en una actividad académica internacional y una del orden nacional relacionados con la salud, ambiente y responsabilidad social.

Se realiza una vinculación activa a la Red Colombiana de Formación Ambiental, en su red temática de educación y al Centro Regional para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. RCE – Bogotá.

CONCLUSIONES

El anterior caso, deja derroteros para la aplicación de estrategias de formación en salud ambiental en profesionales de Ciencias de la Salud, con posteriores adecuaciones a los saberes disciplinares de cada profesión, contexto universitario y dinámica curricular.

Se evidencia el cumplimiento del propósito de la formación profesional y ciudadana en torno a los impactos de la RSU, donde se generó articulación entre la docencia, investigación y participación social, llevando a nuevas formas de conocimiento a partir del abordaje de los problemas sociales, y la construcción comunitaria. Estos aspectos demuestran resultados fundamentales para presentar en los procesos de registro calificado y acreditación de los programas de salud.

A pesar de las debilidades de realizar seguimiento del proceso en semestres posteriores, se logra trabajos interdisciplinarios, gestión social, que lleva a que el programa de salud ambiental de la facultad de Medicina se consolide para los próximos semestres en cinco localidades, como Suba, Engativá, Barrios Unidos, Usaquén y Teusaquillo, organizando allí lineamientos de apoyo a las instancias de gobierno local.

En este sentido, lo presentado tiene como finalidad consolidar propuestas del perfil del egresado de Ciencias de la Salud; mediante las dimensiones de formación en el Ser: liderazgo, sensibilidad social con pensamiento crítico y reflexivo, que le permita discernir con autonomía y responsabilidad. En el Saber: formación en ciudadanía, diálogo de saberes, conocimiento de instrumentos de salud pública, elaboración de planes y proyectos, conciliación y concertación. Y en el Hacer: análisis, lectura de necesidades, diagnóstico y priorización de problemas de salud, manejo de ámbitos, habilidades investigativas, gerenciales, educativas, comunicativa, y creativa. Esa relación de diálogo con el territorio y los saberes populares permite la apertura de los espacios sociales y comunitarios (Rodríguez, 2012).

REFERENTES

Ander Egg, E. (1992). *Como elaborar proyectos sociales*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

Aznar, P. & Solis, M. (2009). La Formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. En *Revista de Educación*, número extraordinario, 219-237, España. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_10.pdf

Asociación Médica Mundial (2009). *Declaración del Delhi de la AMM sobre salud y cambio climático*. Nueva Delhi, India. Recuperado de <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/c5/>

Asamblea Nacional Constituyente (1991) *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf

Atienza Boronat, Julia (2008) *Metodologías activas*. Recuperado de <http://www.upv.es/contenidos/EQIN/info/U0553826.pdf>

Lebel, Jean (2005) *Salud un Enfoque Ecosistémico*. Recuperado de <https://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/33537/13/IDL-33537.pdf>

Ley 99 de 1993. Senado de la República de Colombia. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1993/ley_0099_1993.html

Ministerio de Medio Ambiente y Educación (2009). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá D.C. Recuperado de http://www.humboldt.org.co/iavh/documentos/politica/politicas_ambientales/2002%20Politica%20Nacional%20de%20Educacion%20Ambiental.pdf

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, IESALC/UNESCO, Caracas.

Organización Naciones Unidas (2012). *El futuro que queremos*. Conferencia sobre el desarrollo sostenible. Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado en https://rio20.un.org/sites/rio20.un.org/files/a-conf.216-l-1_spanish.pdf

Rodriguez, J. (2013). Experiencia de Aprendizaje profesional basado en proyectos socio-ambientales; en torno a los impactos de la responsabilidad social universitaria. *Primer Foro Universidad y Sustentabilidad–Red Colombiana de Formacion Ambiental*, Medellin.

UNESCO (s.f.). *Educacion para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>

UNESCO – ETXEA (2009). *Manual de educacion para la sostenibilidad*. Centro UNESCO, País Vasco: Fundación Iberdrola.

UNESCO – IESALC (2008). *Declaracion final de la Conferencia regional de educacion superior en America Latina y el Caribe*. Cartagena, Colombia. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>

Vallaey, F., De La Cruz, C., & Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de Primeros Pasos*. Mexico D.F: Mc Graw Hill.

La responsabilidad social de la universidad en la transformación de la matriz productiva: el caso del ecoturismo en la provincia de Tungurahua

Juan José Martí Noguera*

RESUMEN

La constitución ecuatoriana incorpora los *principios del buen vivir o Sumak Kawsay* en donde se busca garantizar que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza.

En el marco del programa Prometeo de la Senescyt, se presenta en esta ponencia como el proyecto “*Diagnóstico de necesidades formativas en ecoturismo y aprovechamiento de recursos naturales en la provincia de Tungurahua*” articulado desde la Universidad Técnica de Ambato mediante metodologías de investigación–acción–participativa, que permite que la universidad ejerza su responsabilidad social de contribución al Sumak Kawsay al involucrarse con y para las comunidades en fortalecer el ecoturismo como parte de la transformación de matriz productiva, basado en el respeto a la biodiversidad e integración de los habitantes de la provincia con el visitante en la cultura regional.

PALABRAS CLAVE

Responsabilidad social, ecoturismo, recursos naturales.

* Doctor en Psicología. Docente – investigador. Universidad de Valencia. Correo electrónico: juanjomn@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El proyecto “Diagnóstico de necesidades formativas en ecoturismo y aprovechamiento de recursos naturales en la provincia de Tungurahua” se enmarca en el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, refiriendo al apartado “5.1.1. *Cierre de brechas de inequidad*” se aboga por el fortalecimiento de las actividades rurales no agropecuarias, como la artesanía, la pequeña industria y el turismo, en calidad de componente de una acción integrada de desarrollo territorial con la Universidad como eje del desarrollo de entornos innovadores y comunidades de aprendizaje en los territorios rurales, con ampliación de las oportunidades de experimentación conjunta. Acorde con ello, el punto “10.3. *Diversificar y generar mayor valor agregado en los sectores prioritarios que proveen servicios*”, el trabajo en sí no solamente se delimita en el desarrollo del eco-turismo, sino en el trabajo paralelo con el sector primario de agricultura para consolidar un modelo de desarrollo local – provincial, en el cual la actividad turística sea parte de un entorno emprendedor desde las actividades tradicionales pero con el apoyo de la universidad para una sostenibilidad ambiental y económica.

Concordante con el Plan Nacional del Buen Vivir¹, el plan de desarrollo para la región 3, señala en su punto “2.1. *Transformación de la matriz productiva*” el impulsar el crecimiento del turismo en sus diversas modalidades, brindando un medio para fortalecer capacidades de la academia y el sector turístico y emprendimientos relacionados (gastronomía, artesanía). Ello se refleja en el Plan Operativo Anual para el 2015 mediante un trabajo de acompañamiento a los Gobiernos Administrativos Descentralizados (G.A.D) en los 9 cantones para realizar un acompañamiento desde el Comité de Turismo de Gobierno Provincial de Tungurahua, fortaleciendo los procesos internos de cada municipio y aportando en apoyo a la ordenanza y al trabajo intersectorial con gremios y sociedad.

Siendo la Universidad Técnica de Ambato (UTA) el referente académico del sector público, y contando en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación con la carrera de Turismo y Hotelería, el programa Prometeo de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), ha aprobado el proyecto de investigación “*Diagnóstico de necesidades formativas en ecoturismo y aprovechamiento de recursos naturales en la provincia de Tungurahua*” con el objetivo de vehicular investigación participativa mediante la cual establecer un proceso de vertebración entre la academia y los sectores público y privado para el acompañamiento en la estrategia provincial de turismo.

El modelo participativo es clave en la provincia de Tungurahua para establecer las prioridades de desarrollo local y contempla representantes de los cantones (municipios) y las parroquias que conforman núcleos poblacionales con reconocimiento; sobre la base del diálogo se lleva a cabo el desarrollo de las estrategias de turismo 2008-2013 y la que ocupa el período 2014-2019. En los procesos provinciales el sector público,

¹ <http://www.buenvivir.gob.ec/agenda-zona3>

las comunidades indígenas son actores en el diseño del camino a seguir, y establecen las prioridades; para cada cantón han elaborado un minucioso trabajo de levantamiento de datos sobre atractivos turísticos desde los cuales se han elaborado guías gastronómicas, de rutas turísticas para la provincia, en cada cantón y atendiendo a las parroquias.

Este trabajo se ha desarrollado complementariamente y en paralelo al área de proyectos de vinculación con la sociedad de la carrera de Turismo y Hotelería de la UTA, y se ve reflejado en proyectos que conforman las tesis de grado y postgrado. En cumplimiento de su misión social, la UTA establece por medio de la investigación un servicio a la comunidad que debe estructurarse no solamente acorde con las necesidades detectadas sino a revisar aquellos aspectos del desarrollo provincial en los cuales la capacidad técnica pueda aportar un valor agregado. En este marco, el programa Prometeo de la Senescyt posibilita la vinculación de investigadores internacionales con experticia en áreas declaradas de importancia para las regiones en las universidades con las cuales se vincularía.

El proyecto que se presenta, parte de proporcionar un aporte de valor agregado al rol de la Universidad por medio de la investigación desde la carrera de Turismo, acorde con las líneas estratégicas convenidas en el Comité de Turismo Provincial. Se asume la metodología de investigación – acción – participativa (IAP), según las dinámicas propias de la provincia, y suma aspectos metodológicos que impliquen no solamente la participación sino la investigación permanente para el desarrollo constante y mejora de procesos en el turismo. En este sentido, la UTA en el transcurso del proyecto adquiere un liderazgo mediante labor de responsabilidad social en cuando el presente proyecto no se limita *únicamente* como objetivo, al diagnóstico de las necesidades formativas en materia de eco-turismo y recursos naturales, sino a fortalecer el vínculo con las administraciones públicas y el sector productivo mediante el establecimiento de un proceso que permita reflexionar sobre el turismo como industria en sus potencialidades, efectos adversos y necesidades como provincia a mediano y largo plazo. En este caso se puede afirmar que la responsabilidad social no contribuye solamente al cambio de matriz productiva como un agente cuantitativo en torno al valor económico que el turismo pueda generar en la región, sino también al necesario proceso de análisis y reflexión sobre cuáles son los parámetros deseables para un crecimiento sostenible.

Metodología

La estrategia turismo del gobierno provincial de Tungurahua acusa en el plan de desarrollo 2014-2019 el “desaprovechamiento de los recursos naturales y culturales de la provincia” y para ello propone mejorar las condiciones para el desarrollo de los productos turísticos mediante la protección y manejo sustentable de los recursos naturales. Se señala como objetivo que en el 2016 se disponga de planes de contingencia y pro-

protocolos de información y comunicación en los cantones donde uno de sus ejes fundamentales de desarrollo sea el turismo, así como el posicionamiento de cuatro rutas provinciales a nivel local, provincial, regional y nacional en donde los recursos naturales son manejados desde un enfoque eco turístico.

Ello implica establecer un plan de sensibilización y concienciación ciudadana en torno a la preservación y manejo racional de los recursos naturales, en alianza con el Ministerio del Medioambiente, sectores privados y propietarios. Para cumplir dichos objetivos, se deben elaborar las agendas y planes de capacitación turística en el ámbito cantonal, parroquial y en los movimientos Indígenas; con base en ello, implementar un plan de difusión y sensibilización en torno a seguridad y gestión de riesgos, para turistas y prestadores de servicios

La metodología de Investigación – Acción – Participativa (IAP) propuesta para la ejecución del proyecto es la planteada por Martí (2000), la cual presenta una estructura y fases que permiten el acomodo de los diferentes actores que se integran en el proyecto (ver tabla 1).

Tabla 1. *Etapas y fases de una Investigación Acción Participativa (IAP).*

Etapas de pre-investigación: Síntomas, demanda y elaboración del proyecto.

Detección de unos síntomas y realización de una demanda (desde alguna institución, generalmente administración local) de intervención.

Planteamiento de la investigación (negociación y delimitación de la demanda, elaboración del proyecto).

Primera etapa. Diagnóstico.

Conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas a representantes institucionales y asociativos.

2. Recogida de información.

3. Constitución de la Comisión de Seguimiento.

4. Constitución del Grupo de IAP.

5. Introducción de elementos analizadores.

6. Inicio del trabajo de campo (entrevistas individuales a representantes institucionales y asociativos).

7. Entrega y discusión del primer informe.

Segunda etapa. Programación.

Proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos.

8. Trabajo de campo (entrevistas grupales a la base social).

9. Análisis de textos y discursos.

10. Entrega y discusión del segundo informe.

11. Realización de talleres.

Tercera etapa. Conclusiones y propuestas.

Negociación y elaboración de propuestas concretas.

12. Construcción del Programa de Acción Integral (PAI).

13. Elaboración y entrega del informe final.

Etapas post-investigación: Puesta en práctica del PAI y evaluación. Nuevos síntomas.

Nota: Fuente: Martí, Joel. (2000). La Investigación-acción participativa: estructura y fases, en Rodríguez Villasante, Montañés y Martí. *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía / 1*. Barcelona: El Viejo Topo.

Atendiendo a la estructura metodológica, se presentan a continuación algunos avances en el proceso investigador en curso partiendo de la atención a los síntomas expresados en el plan estratégico de turismo en la zona, en el que son planteadas las demandas trabajadas en el proceso participativo provincial a los cuales este proyecto contribuye.

El diseño del proyecto acorde con la IAP. En este apartado se presenta el estado actual de avance del proyecto atendiendo a que el planteamiento de la investigación implica la formulación de 4 preguntas, ¿Para quién y para qué se hace? ¿Quién lo hace? ¿Por qué se hace? ¿Cómo se investiga? ¿Cuándo se desarrolla el proyecto?

El caso que se presenta, viene desde una aprobación de ejecución por parte de una instancia suprarregional (la Senescyt), y es formulado a través de un diálogo del investigador con la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación—carrera de Turismo y Hotelería de la UTA. Entonces, la respuesta al primer interrogante “para quién se hace”, es: en primera instancia, se hace para la Universidad con miras a reforzar su conocimiento de las necesidades formativas en eco-turismo (para qué), lo cual se dará implicando (quién lo hace) como participantes y beneficiarias subsidiarias a las instituciones *públicas tales como* gobierno provincial, cantones y parroquias que deben ser parte de la investigación en función de la información que se adquiera sobre el conocimiento que se debe generar y proveer en la provincia para el desarrollo del ecoturismo. El por qué se hace viene dado por la percepción de una necesidad, reflejada en los ordenamientos públicos, y el cómo es siguiendo el proceso ya habitual de involucrar participativamente a la sociedad. Referente a cuándo se hace, condicionado al proyecto motor, es entre febrero y agosto del 2015, siendo la continuidad parte del compromiso a alcanzar.

Inicio del proyecto. El proyecto arranca desde febrero, dando lugar a una negociación de la demanda entre el investigador, la UTA por medio de la carrera de turismo y hostelería y las organizaciones que en este caso se encuentran a nivel institucional representadas en el Comité Permanente de Turismo, compuesto por técnicos delegados de los 9 cantones en los cuales se articula la provincia así como otras instituciones de carácter provincial. Es conveniente señalar que pese a que los delegados de instituciones son cargos designados por gobiernos, el acuerdo que se produce es vertebrar el trabajo con el sector emprendedor / privado tras las fases iniciales. En conversaciones con representantes de las instituciones públicas es cuando se lleva a cabo una delimitación de alcances del proyecto acorde con los tiempos y posibilidades reales de interacción por tiempos de que disponen quienes conforman tanto la Universidad como el comité.

El siguiente paso corresponde a la constitución del equipo investigador, en el cual participa directamente personal de la carrera de turismo y hotelería como entidad receptora / promotora del proyecto, así como facilitando la integración de representantes tanto del Comité provincial de turismo. La constitución del equipo investigador resulta un acto de complejidad al convergir intereses generales y aspectos de interés específico

para cada integrante (la Universidad, su misión de investigar y formar, el comité permanente de articular a cantones y parroquias, los emprendedores, la utilidad del proceso para el negocio...), sin embargo, la gestión de los procesos internos de cada institución (y obligaciones previas de cada cual) en favor de un aprovechamiento conjunto, ha facilitado el encaje de acciones conducentes a conformar parte del equipo de investigación.

La fase inicial, de “pre-investigación: *síntomas, demanda y elaboración del proyecto*” culmina con la elaboración del proyecto de investigación participativo, que en el caso presentado, va más allá del proyecto vertebrador aprobado por la Senescyt para sumar la participación de los actores provinciales con los cuales se avanza la pre-investigación. En este caso la formulación implica el consenso en la justificación de la propia investigación que en este caso son las necesidades formativas orientadas a agentes públicos y privados cuya labor se centra en el eco-turismo y el aprovechamiento de recursos naturales. Los recursos iniciales son aportados por cada entidad con base en el tiempo de dedicación por parte de investigadores de la UTA y técnicos del comité permanente de turismo, y algunos recursos monetarios para las visitas por parte del investigador Prometeo.

Estado actual del proceso IAP. El equipo investigador establece un consenso (ver tabla 2) en las fases por medio de la construcción de un cronograma en el cual quedan socializadas las fases y temporalidades, siendo el medio de entrevista exploratoria y conversatorio así como las discusiones de grupo la herramienta de recolección de información cuyos intereses de contrastar las necesidades formativas mediante diferentes conocimientos que se producen entre las informaciones obtenidas previamente, los datos que maneja la UTA y los técnicos del comité permanente de turismo. Ello permitirá conceptualizar en conjunto con cada cantón, la problemática que puede existir para el desarrollo de un modelo de ecoturismo y recursos naturales, independientemente que en algunos casos exista ya un modelo de ecoturismo más desarrollado (en cuanto a oferta y operadores) versus otros en los que es emergente el modelo.

Paralelamente al trabajo de campo, se lleva a cabo en la UTA una revisión documental con base en datos (estadísticos, registros, geográficos...) recogidos por instituciones públicas a nivel nacional o provincial, así como de las tesis de pregrado y postgrado de la UTA u otras universidades de la provincia. El contrastar dicha información, documental con la recogida en el trabajo de campo proveerá de conocimiento necesario para establecer la línea base de documentación con la que se cuenta, y la estructuración que se requiere para ser accesible y comprensible para las instituciones que forman parte del comité de turismo y las personas de las comunidades. De igual manera, se considera pertinente la implicación puntual de expertos en gestión de información en ecoturismo, de modo que se pueda contar con retroalimentación proporcionada por estándares internacionales que puedan permitir contrastar datos.

Tabla 2. Estado actual del proceso IAP

Mes	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
Actividad grupo de investigación acción participativa	Visitas cantonales e instituciones provinciales para reuniones con técnicos en terreno. Recogida de información	Puesta en común a nivel UTA y Comité Permanente de turismo. Invitación a sector privado a participar. Constitución de la Comisión de Seguimiento. Grupo de IAP. Introducción de elementos analizadores. Inicio del trabajo de campo	Organización de seminarios con técnicos y empresarios. Trabajo de campo con emprendimientos.	Análisis de textos y discursos. Realización de evento internacional sobre ecoturismo con participación de expertos en atención a necesidades detectadas. Talleres y Foros de diálogo e intercambio.	Entrega y discusión del segundo informe. Construcción del Programa de Acción Integral (PAI).
Actividades según proyecto aprobado	Elaboración de informe sobre punta de partida.	Capacitación / seminario a docentes y estudiantes de la UTA. Presentación en evento internacional de metodología. Instauración de colaboración con instituciones internacionales en turismo y ecoturismo.	Capacitación Técnicos de turismo. Formulación proyecto de continuidad con base en necesidades detectadas. Alianzas para formación de postgrado en ecoturismo.	Organización de proyecto. Presentación de artículo científico. Asesoramiento en política pública en ecoturismo. Formulación de postgrado.	Envío de artículos a revistas. Documentos de convenios entregados. Capacitación. Propuesta de postgrado presentada. Proyecto de continuidad presentado. Entregado documento de asesoramiento a plan estratégico provincial en turismo.
Fase IAP	Diagnóstico	Diagnóstico	Programación	Programación	Conclusiones y Propuestas

En la fase actual, “Diagnóstico” se lleva a cabo la constitución de la Comisión de Seguimiento (CS) integrada inicialmente por el equipo investigador del Comité de Turismo, con la perspectiva de incorporar a representantes del sector empresarial, y se coordina mediante la figura del investigador vinculado al proyecto a fin de mantener la continuidad del proceso tras finalizar la primera parte. Atendiendo a Martí (2000), son objetivos de la CS la supervisión y reorientación de la investigación; generar espacios para plantear y debatir los puntos de vista de los representantes institucionales, así como debatir y negociar propuestas. Se establecen reuniones de carácter semanal para agilizar las revisiones del avance y en función de ello dinamizar los procesos, junto con un proceso de comunicación de la investigación a agentes de la sociedad civil. Paralelo a la creación del CS, se designa el grupo de investigación acción participativa (GIAP) del que forman parte investigadores, otros actores de la academia, representantes de cantones y otras instituciones parroquiales, entidades de la sociedad civil, y en trámites, la incorporación de emprendedores–representantes del sector privado como la Cámara de Turismo.

El grupo multisectorial que conforma el GIAP tendrá la misión de realizar la delimitación de los elementos analizadores de la investigación–hasta dónde se quiere llegar por tiempos, objetivos factibles y posibilidades–teniendo presente el recorrido histórico en el desarrollo del turismo para acometer desde dicha base los procesos de investigación que refuercen las estrategias en curso. Para ello será menester realizar un

“mapeo social” sobre los agentes tradicionalmente implicados en las dinámicas de la región, reflejando sus posiciones y posicionamientos (proyectos, estrategias, ideologías), posición en influencia social, rivalidades y oposiciones internas que puedan suponer obstáculos en el proceso de desarrollo regional.

La responsabilidad social universitaria del proceso IAP

Acorde con aportes realizados por Martí Noguera, Martínez Salvá, Martí-Vilar & Marí Mollà (2007) sobre el uso de la IAP en la investigación desde la RSU, el proyecto presentado realiza un necesario proceso desde las orientaciones proporcionadas por la Carta Universia de Río, según la cual las universidades deben adoptar en el S. XXI el ser catalizadoras de conocimiento adquirido con la sociedad en la que están insertas (Vargas Villamizar & Martí Noguera, 2014).

La denominada RSU avanza desde inicios de siglo desde diferentes visiones e interpretaciones, no exentas de polémica, pero siendo tendencia en el modo según el cual no deben limitarse a proporcionar egresados al mercado laboral, sino que deben cuidar el desarrollo de pensamiento crítico y compromiso social (Martí-Vilar, Vargas Villamizar, Moncayo Quevedo & Martí Noguera, 2014). El cambio de matriz productiva emprendido por el gobierno del Ecuador antepone el desarrollo humano en los procesos de desarrollo económico primando la sostenibilidad y abogando por fortalecer desde la academia las dinámicas necesarias para que las regiones de todo el país se sumen al proceso.

En este sentido, la IAP es vista como la alianza que traslada la investigación que en este caso es sobre el ecoturismo, al diálogo entre actores de instituciones públicas y privadas que son las que deben liderar el proceso conjuntamente con la academia. Reconocer el patrimonio natural y cultural, y orientar el modelo de turismo deseable no desde lo cuantitativo sino desde la calidad del viajero que pariendo de la propia nación o de otros países visite la provincia, venga motivado por descubrir lo único del ecosistema humano y natural que conforma Tungurahua.

La RSU expuesta por Martí-Vilar, Puerta Lopera, Gaete Quezada & Martí Noguera (2013) en Iberoamérica, subraya la imperiosa necesidad en América Latina de empoderar la academia hacia un faro que alumbré el horizonte para que las personas emprendan con sentido de la responsabilidad histórica que tienen en su poder en el mundo global actual. La producción económica debe encontrar, por medio de la IAP, un sentido que permita fortalecer el crecimiento de lo tangible en un universo intangible conformado por etnias y visiones del territorio compartido. La gran responsabilidad social no será desarrollar turismo, sino gestionar un destino turístico como un preciado bien al cual atraer a personas que deseen compartir sabidurías, conocimientos y ser parte efímera de un proceso de desarrollo regional.

CONCLUSIONES

En el proceso de redefinición de la educación superior, y en un momento en el cual los indicadores de producción científica exigen publicaciones en revistas de alto impacto e incorporación de doctores para el avance de la ciencia y cambios en el modelo económico, la apuesta por la IAP refleja la voluntad de no olvidar los ciclos humanos a veces tan alejados de las demandas de la economía.

El proceso presentado, todavía en curso, requerirá de un complejo trabajo en facilitar la integración de investigadores no académicos tanto desde el comité de turismo (y las entidades que lo integran) como nuevos actores de la sociedad civil y emprendedores, que en colaboración sienten las bases de los nuevos aprendizajes a transmitir a estudiantes de grado y postgrado. En este sentido, la RSU es estar con la sociedad y equilibrar demandas desde diferentes frentes, para que un diálogo conjunto sirva de guía para prepararse a los retos que depara el momento actual del Ecuador.

REFERENCIAS

- Martí, J. (2000). La Investigación-acción participativa: estructura y fases. En Rodríguez Villasante, T., Montañés, M. & Martí, J. La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía / 1. Barcelona: El Viejo Topo.
- Martí Noguera, J. J., Martínez Salvá, F., Martí Vilar, M. & Marí Mollà, R. (2008). Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de Valoración del bienestar psicológico en personas adultas Mayores institucionalizadas. En Revista Polis. Chile.
- Martí-Vilar, M. J. J., Puerta Lopera, I. C., Gaete Quezada, R. & Martí Noguera, J. J. (2013). Responsabilidad Social Universitaria: um olhar da realidade ibero-americana. En Revista ABMES de Responsabilidade Social, 35-41. Brasil
- Martí-Vilar, M., Vargas Villamizar, O. H., Moncayo Quevedo, J. E. & Martí Noguera, J. J. (2014). La formación en pensamiento crítico y el razonamiento moral en la Educación Superior. Revista Educación Superior, V .XLIII, fasc.172, 33-55.
- Vargas Villamizar, O. H. y Martí Noguera, J. J (2014). La Responsabilidad Social de las Universidades y su inserción en el contexto iberoamericano. Relevancia de la Carta de Río 2014. En Cuadernos de RSO, 1, 53-62.

La inclusión educativa desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria

Judith Pérez-Castro*

RESUMEN

En México, las posibilidades de cursar la educación superior están mediadas por una serie de variables entre las que se destacan: el género, los ingresos familiares, el lugar de residencia, la trayectoria escolar previa y la situación laboral del estudiante. La brecha entre las personas que tienen acceso a la formación terciaria y las que no, es aún mayor cuando se trata de personas en situación de vulnerabilidad. En este contexto, se ha hecho evidente que las instituciones de educación superior tienen que asumir un papel más activo en la generación de oportunidades educativas así como en la construcción de contextos de inclusión y equidad. En este escrito, presentamos los avances de una investigación en la que se analizan las políticas y acciones gubernamentales e institucionales en materia de inclusión educativa y atención a los grupos vulnerables.

Específicamente, nos concentramos en las personas con discapacidad y sus posibilidades de ingresar, permanecer y egresar de la educación superior. Nos interesa acercarnos desde la responsabilidad social universitaria (RSU), ya que esta implica el análisis de los fines y funciones institucionales, la valoración crítica de lo que las instituciones educativas le aportan a la sociedad a la que sirven y la reflexión sobre el sentido que todo esto tiene para los sujetos involucrados (Martí, 2011). De este modo, el tema de la inclusión social se ha convertido en uno de los indicadores que, desde el marco de la RSU, ha buscado ampliar y resignificar las tareas institucionales.

PALABRAS CLAVE

Inclusión educativa, grupos vulnerables, responsabilidad social universitaria.

* Doctora en Ciencias Social con especialidad en sociología. Investigadora. Universidad Nacional Autónoma de México.
Correo electrónico: pkjudith33@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo pasado, algunos especialistas empezaron a advertir sobre los cambios en las formas de generar conocimiento y el impacto que esto tendría en los establecimientos educativos. En este nuevo escenario se privilegia la transdisciplinariedad, las formas de organización son heterogéneas y de una mayor transitoriedad, hay un mayor interés por el contexto de aplicación de los saberes y la responsabilidad de lo que se hace en investigación, y cómo se hace forma parte central de la discusión académica (Gibbons et al., 1997).

Esto ha tenido diversas implicaciones en las instituciones de formación terciaria. Su pertinencia ya no sólo depende de su capacidad de crear y transmitir conocimientos, sino además de los vínculos que sean capaces de establecer con otros sectores así como de su participación en el desarrollo social y económico (Gibbons, 1998). Poco a poco, se ha ido extendiendo la idea de una cultura de *responsabilización*, que inicialmente surgió como una estrategia del ámbito empresarial para gestionar los impactos generados por la organización y mantener o mejorar su posición frente a agentes internos y externos a ella o frente a otras organizaciones. En la educación superior, la denominada *responsabilización*, en un primer momento, se entendió como parte de la obligación que tenían los establecimientos de rendir cuentas sobre el uso de los recursos públicos, pero, paulatinamente, esta idea se fue ampliando para abarcar otro tipo de relaciones y compromisos institucionales, no sólo con la sociedad en general sino con la comunidad local y con la industria (Gibbons, 1998).

Con el advenimiento del siglo XXI, el tema de la *responsabilización*, ahora responsabilidad social universitaria (RSU), queda vinculado al debate sobre la globalización económica y la sociedad del conocimiento, especialmente, se hace énfasis en las múltiples desigualdades regionales, nacionales y locales provocadas por el hipercapitalismo así como la discontinuidad multidimensional observada en lo económico, lo tecnológico, lo social, lo cultural e, incluso, lo natural (De la Fuente & Herrera, 2012). De este modo, ahora se aboga por nuevas formas de responsabilidad social que vayan más allá de lo cognitivo y lo educativo para abarcar problemáticas relacionadas con el medio ambiente, los derechos humanos, los grupos sociales desfavorecidos, la diversidad cultural y la formación ciudadana, entre otras.

El trabajo que a continuación presentamos se desprende de una investigación más amplia, que estamos desarrollando en México y que tiene como objetivo conocer las posibilidades y limitaciones que las personas con discapacidad tienen para ingresar, mantenerse y egresar de la educación superior. En este contexto, entendemos a la discapacidad desde la perspectiva de la vulnerabilidad social, en donde ésta deja de ser un rasgo inherente a los sujetos para centrarse en los factores y entornos discapacitantes. Siguiendo a Pantano (2009), distinguimos entre la condición de discapacidad, que remite a “la índole, el carácter o estado en la

que se halla una persona debido a problema (s) de salud que opera (n) sobre su funcionamiento, afectándola en sus actividades y participación, y otras consecuencias” (p. 90), y la situación de discapacidad que se refiere “al conjunto de factores o circunstancias que tienen que ver con las personas cuando estén o puedan estar en condiciones de discapacidad (p. 90 – 91).

Como parte de las actividades de nuestra investigación, hemos hecho un análisis de las políticas y programas que se han venido implementando en las instituciones de educación superior para atender a las personas con discapacidad, entre ellas la RSU. Así, en este capítulo, discutimos el concepto y las dimensiones de la RSU para, después, concentrarnos en las estrategias de inclusión social que desde ella se pueden impulsar y transversalizar con las diferentes funciones institucionales.

Sobre la responsabilidad social universitaria

En el año 2009, se celebró en París, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Allí, se reconoció su estatus de bien público y se plantearon las responsabilidades que tanto la sociedad tenía con la educación superior, como las que la educación superior tenía con la sociedad (UNESCO, 2009). El argumento de los miembros de la Conferencia era que los establecimientos educativos, sustentándose en la autonomía institucional y la libertad académica, además de fomentar el desarrollo de sus funciones sustantivas, tenían que promover el pensamiento crítico y la participación ciudadana, defender el respeto a los derechos humanos y contribuir a la construcción de entornos de bienestar, paz y desarrollo sostenible.

Concretamente, se sostenía que:

Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presente y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas multifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente (UNESCO, 2009, p. 2).

Es decir, se reconocía la importante labor que las instituciones de educación superior tenían en cuanto a la docencia, la investigación y el servicio a la comunidad, pero, además, se destacaba su papel en el liderazgo y el compromiso social.

Y es que la RSU, aunque es una noción relativamente joven, se ha introducido con fuerza en los discursos, políticas y programas educativos a nivel nacional e internacional. Como ya decíamos, en sus inicios y dado su origen en el sector empresarial, éste término se utilizó para insistir en el compromiso ético que

tenían las organizaciones de ocuparse, además de la producción de bienes y servicios, la obtención de ganancias y la generación de empleos, de los efectos que provocaban en el contexto social, económico y humano en el que estaban insertas (Villanueva, 2012).

En la educación superior, aunque actualmente hay un cierto consenso sobre las dimensiones que ésta conlleva, la RSU todavía es un término en problematización, en especial, porque el rol social de las universidades ha estado asociado a la función de extensión y difusión. A través de ella, las instituciones han buscado regresar a la sociedad, la inversión que esta hace en la educación. La RSU intenta ir más allá y aunque se ha insistido en no caer en los extremos de elaborar definiciones demasiado rígidas o relativistas (Vallaey, 2008), en términos generales, la RSU puede entenderse como:

Una política de mejora continua de la Universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante 4 procesos: Gestión ética y ambiental de la institución; Formación de ciudadanos responsables y solidarios; Producción y Difusión de conocimientos socialmente pertinentes; Participación social en promoción de un Desarrollo más humano y sostenible (Vallaey, 2008, p. 209).

Ahora bien, es importante señalar que la RSU no busca sustituir o desplazar la función de extensión y difusión universitaria, sino que constituye una forma de analizar y gestionar el trabajo institucional de manera integral y a largo plazo. La RSU no es sólo proyección social, tampoco es sinónimo de altruismo o filantropía, no se circunscribe únicamente a la implementación de acciones solidarias, ni a la distribución de recursos. Tampoco se agota en la implementación de programas de ayuda comunitaria, ni se trata de iniciativas para la organización y movilización social.

La RSU consiste en la reflexión de los fines de la universidad y la valoración de lo que se está haciendo tanto en las funciones sustantivas como en los procesos administrativos. Fundamentalmente, implica la interpelación de los impactos, positivos y negativos, que tienen las instituciones en su entorno. Esto puede ser muy complejo porque, como señala Vallaey (2014), a veces nos resulta difícil analizar detenida y objetivamente los efectos negativos de las universidades, por lo general, suele ser más sencillo criticar con poco sustento y exhortar a que las cosas se hagan de otra manera desde el cómodo lugar del espectador.

Sin embargo, pensar en la RSU desde los impactos implica tomar nuestro papel de actores y entender que nosotros, con nuestro trabajo y acciones cotidianas, somos los que finalmente hacemos que las instituciones cumplan con este cometido, porque somos nosotros, los sujetos, los únicos que podemos realmente asumir responsabilidades y no los establecimientos u organizaciones en abstracto (Secchi, 2009).

Estos impactos institucionales sobre los que se asienta la RSU pueden agruparse en cuatro grandes rubros: 1) los de funcionamiento organizacional, 2) los educativos, 3) los cognitivos y epistemológicos, y 4) los sociales (Vallaey, 2008), y hay que verlos tanto en su dimensión interna, es decir, en lo que acontece

con los miembros de la comunidad institucional y en la propia dinámica universitaria, como en su dimensión externa, esto es, en lo que sucede con la comunidad local en donde está la institución, la región, el país y, si es posible, más allá de las fronteras nacionales. Lo anterior puede sonar poco realista, pero, habría que recordar que todos somos parte de esta Tierra-Patria y lo que hagamos o dejemos de hacer a favor de ella, tarde o temprano, repercutirá en todos los seres humanos (Morin, Roger & Domingo, 2003). Esto es precisamente parte de lo que la RSU nos conmina a reconocer.

Hasta ahora, se pueden distinguir dos grandes vertientes desde donde se ha trabajado la noción de RSU (Martí & Martí-Vilar, 2013). La primera más enfocada a la gestión, la auditoría y la sustentabilidad, en la que se entiende que la universidad debe rendir cuentas a la sociedad sobre lo que hace y la incidencia que tiene en lo económico, lo social y lo ambiental. Y la segunda, más extendida en América Latina, en la que el peso está en el trabajo con la comunidad y en la creación de conciencia, especialmente entre los estudiantes, sobre las múltiples realidades sociales y culturales que coexisten en un mismo país, territorio o entorno.

De esta manera, la RSU, teniendo siempre como base las funciones sustantivas institucionales, abarca una serie de acciones y problemáticas. Ejemplo de ellas son: diseñar políticas inclusivas para el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes; promover el desarrollo de valores de servicio a la comunidad local, regional y nacional; participar en la conservación de la memoria histórica y la construcción de la identidad nacional; garantizar el carácter social del conocimiento y la educación teniendo como eje los intereses generales de la sociedad; contribuir en la formación de ciudadanos respetuosos de la diversidad nacional y atentos a las necesidades locales y globales; fomentar la cooperación y solidaridad entre las personas, las sociedades y las naciones; implementar estrategias para la educación permanente y para toda la vida; favorecer el desarrollo de los diferentes tipos de saberes; apoyar al fortalecimiento de la cultura de calidad; impulsar la transferencia de los aprendizajes a la actividad laboral; y contribuir a la construcción de la cultura de la paz y de contextos sociales democráticos (De la Fuente & Herrera, 2012).

Es importante señalar que las diferentes acciones y estrategias de RSU necesitan estar sustentadas en la reflexión ética, a través de la cual se busca que los sujetos desarrollen buenas prácticas de actuación cotidiana que, además de atender a los impactos, les permita ver la manera en que con su trabajo contribuyen al cumplimiento de los fines de la institución. Una última cuestión a considerar es el papel que juegan los grupos interesados o *stakeholders*, pues, la RSU no se trata de un conjunto de estrategias o programas que se formulan desde la “torre de marfil” para después ponerlos a disposición de la sociedad, sino que esta conlleva la participación de todas aquellas personas y colectivos que de una u otra forma intervienen en las instituciones o se ven afectados por ellas.

La inclusión educativa como parte de la responsabilidad social universitaria

En la *Carta Universia Rio 2014*, los rectores de diversas instituciones de Iberoamérica situaron a la responsabilidad social y ambiental universitaria como una de las diez estrategias clave para promover el crecimiento de la región y para la construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Aquí, se plantea que ambas, la responsabilidad social y ambiental, son

Compromisos irrenunciables de la institución universitaria si aspira a responder a las sensibilidades de su entorno y tiempo, con el objeto de servir de incomparable instrumento en pos del alivio de la pobreza, la inclusión social, el bienestar, el desarrollo, la creatividad, la transmisión de valores, la transformación social y la igualdad de oportunidades y la protección medioambiental. (Universia, 2014, s/p).

La responsabilidad social de las universidades sólo adquiere sentido en la medida en que se traduzca en mejores niveles de vida para todos. Y es que en el contexto de la globalización económica y la sociedad del conocimiento, se ha caído en la cuenta de que no hemos sido capaces de subsanar las enormes desigualdades que aquejan a la población en materia de salud, educación, trabajo, seguridad y bienestar social. Incluso, en los países desarrollados, las diferencias entre los incluidos y lo excluidos del sistema son enormes, lo que ha generado aversión y desconfianza entre unos y otros (Dubet, 2011), y sobre todo, ha socavado la legitimidad de las instituciones de cara a una ciudadanía que cada vez más cuestiona su capacidad de mediación social.

Ante este escenario, las instituciones educativas necesitan asumir su responsabilidad no sólo como una estrategia para posicionarse socialmente o para responder de manera eficiente a las demandas del mercado, sino como una política de actuación ética para orientar el trabajo y la vida institucional. La problemática de la inclusión social se inserta justo en esta perspectiva, convirtiéndose en uno de los indicadores fundamentales para evaluar las acciones institucionales.

Rescatamos aquí la propuesta de Natividad de la Red (2009) quien, tomando como base las estrategias generales propuestas por Vallaey (2004), define cinco grandes indicadores: la participación, el medio ambiente, la inclusión social, el acceso a redes y la toma de decisiones. Cada uno se corresponde con acciones específicas que ponen a la institución en relación con sus propios miembros y con la comunidad. Para los fines de este trabajo, tratamos únicamente el indicador de inclusión social, el cual al cruzarlo con las estrategias queda de la siguiente manera:

Estrategia general 1. Gestión interna. Tiene que ver con el establecimiento de sistemas de organización democráticos, equitativos, transparentes y sostenibles.

Para la inclusión social, se proponen acciones como: “igualdad de género en la designación de cargos de mayor responsabilidad, instalaciones y servicios para alumnos con discapacidad, apoyo a los alumnos en situación socio-económica especial, existencia de una cultura organizacional inclusiva.” (De la Red, 2009, p. 73).

Estrategia general 2. Docencia. Se considera una estrategia fundamental para promover el aprendizaje socialmente responsable y vincular a las actividades de enseñanza con las de investigación. En este caso, el indicador de inclusión social implica: “formación en derechos sociales, aplicación de sistemas que faciliten los estudios en situaciones especiales, facilidad de acceso a materiales y recursos docentes para todos los estudiantes.” (De la Red, 2009, p. 74).

Estrategia general 3. Investigación. Comprende el desarrollo de investigación básica y aplicada, con enfoques interdisciplinarios, que promuevan la participación de diversos departamentos y carreras y con una perspectiva de lo local que no pierda de vista lo global. Esta estrategia también abarca el desarrollo de convenios con otros sectores sociales y con los gobiernos locales.

La inclusión social referida a la investigación conlleva la realización de: “estudios e investigación acerca de la inclusión social a nivel local y comunitario, difusión abierta y retroalimentación de resultados de los estudios e investigaciones, programas de iniciación a la investigación para académicos jóvenes en temas sobre responsabilidad.” (De la Red, 2009, p. 74).

Estrategia general 4. Proyección social. Estrechamente vinculada con la anterior, esta estrategia busca aplicar la investigación a la atención de las necesidades y demandas sociales y aprovechar las posibilidades de promoción disponibles en el medio del que forma parte la institución.

La inclusión social como parte de la proyección incluye las siguientes acciones: “desarrollo de actividades solidarias, fortalecimiento de capacidades y competencias básicas de los sectores en situaciones especiales.” (De la Red, 2009, p. 75).

Finalmente, cabría decir que la inclusión social, desde la RSU, comprende una serie de prácticas y procesos institucionales en diferentes órdenes: el organizacional, el académico, el laboral y el de proyección social. Además, va más allá del compromiso y la voluntad de las personas apuntando a la obligación que tienen las instituciones de crear contextos de inclusión para que las personas en situación de vulnerabilidad, se incorporen de manera plena y en igualdad de condiciones a la vida institucional.

CONCLUSIONES

La inclusión social es uno de los indicadores que paulatinamente se ha incorporado a la noción de *responsabilización* en las instituciones de educación superior. Evidentemente, las personas con discapacidad no son el único grupo social que necesita ser incluido, sin embargo, diversos especialistas en el tema coinciden en señalar que, a pesar de los avances realizados en materia de inclusión en los niveles educativos pre-universitarios, hasta ahora, este sector de la población ha sido históricamente maltratado (Marchesi, 2010) y excluido, tanto a nivel de las políticas públicas como de las prácticas institucionales (Alcantaud, 2010). Constituye el colectivo que registra las tasas más bajas de ingreso y una alta deserción en los establecimientos de educación superior (Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa & Gómez, 2012; Stodden, 2015), no sólo de América Latina, sino de Occidente en general (Sachs & Schreuer, 2011).

La RSU como nuevo paradigma para el trabajo universitario (Rodríguez, 2012) abre diversas posibilidades de articulación entre las funciones institucionales y las necesidades sociales. Específicamente, para la población con discapacidad, algunas de las acciones que se pueden implementar son:

- El desarrollo de programas y líneas de investigación sobre la relación entre inclusión y discapacidad en el nivel superior.
- El diseño de planes de estudio y currículos incluyentes, con actividades y recursos pedagógicos diversos y acordes con sus necesidades.
- La creación de oficinas o unidades de apoyo que permitan hacer un seguimiento de la trayectoria de estos estudiantes, desde su ingreso, su permanencia y egreso de la universidad.
- La capacitación de los profesores y del personal administrativo a través de cursos, talleres y diplomados, que les permitan trabajar en contextos inclusivos y para la diversidad.
- La conformación de un sistema de becas sensible a las condiciones económicas, sociales y personales de esta población.
- La realización de adaptaciones físicas (rampas, señalización, sistemas de alarma), la adquisición de equipos (lectores de pantalla, teclados con predicción de palabras, programas de reconocimiento de voz, impresoras en Braille) y contratación de personal (asistentes para la lectura y toma de apuntes, intérpretes de lengua de señas, asesores pedagógicos) que permitan la plena accesibilidad.
- La implementación de un sistema de tutorías adecuado a la población estudiantil con discapacidad.
- La creación de una bolsa de empleo para los estudiantes con discapacidad.

Todas estas acciones requieren estar sustentadas en la propia política institucional, para que tengan continuidad, puedan ser evaluadas y, sobre todo, cuenten con un presupuesto que posibilite su realización, seguimiento y difusión. En Iberoamérica, actualmente hay varias instituciones que han estado trabajando

en la construcción de espacios educativos incluyentes, algunas de ellas son: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Universidad Tecnológica Santa Catarina, todas ellas en México; la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de Antioquía y la Universidad del Rosario, en Colombia; la Universidad de Costa Rica; la Universidad Católica de Chile, la Universidad de Concepción y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en Chile; y en España, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Barcelona, Universidad de Valencia y la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

REFERENCIAS

- Alcantaud, F. (2010). Las políticas de inclusión en el ámbito universitario. Necesidades y demandas de los estudiantes con discapacidad. En: UNIDIS. *I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: UNIDIS – UNED – MAPFRE.
- De la Fuente, J. y Herrera, A. (2012). La universidad de las Américas: y la responsabilidad social universitaria. En: J. de la Fuente y A. Didrikson (coords.). *Universidad, responsabilidad social y bien público. El debate desde América Latina*. México: U de G – Miguel Ángel Porrúa.
- De la Red, N. (2009). Necesidades emergentes y responsabilidad social universitaria. En: *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (16), 65-76.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. & Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. Intersticios. En: *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6 (1), 279 – 295.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares–Corredor.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Documento de trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. París: UNESCO.
- Marchesi, A. (2010). Prólogo. En: UNIDIS. *I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: UNIDIS – UNED – MAPFRE.

- Martí, J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades Iberoamericanas*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Desarrollo Personal y Participación Social. Valencia: Universitat de València.
- Martí, J. & Martí-Vilar, M. (2013). Una década de responsabilidad social universitaria en Iberoamérica. En: *Revista Española del Tercer Sector*, (25), pp. 145-162.
- Morin, E., Roger, E. & Domingo, R. (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Pantano, L. (2009). Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación de discapacidad. En: P. Brogna (comp.). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, J. (2012). Introducción. La responsabilidad social es inherente a la naturaleza y misión de la Universidad. En: J. Domínguez y C. Rama (eds.). *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia*. Chimbote, Perú: ULADECH Católica.
- Sachs, D. & Schreuer, N. (2011). Inclusion of students with disabilities in higher education: performance and participation in student's experiences. En: *Disability studies quarterly*, 3 (2), Recuperado de <http://dsq-sds.org/article/view/1593/1561>
- Secchi, D. (2009). The cognitive side of social responsibility. En: *Journal of Business Ethics*, (88), pp. 565-581.
- Stodden, R. (2015). Supporting students with disabilities in higher education in the USA: 30 years of advocacy. *Paper presented OIJ International Symposium 2015. Impacts of ICT on supporting students with disabilities in higher education*. Chiba, Japan: Open University of Japan. Recuperado de: www.ouj.ac.jp/eng/sympo/2015/report/pdf/speech_3_2015e.pdf
- UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009. París, Francia: UNESCO.
- Vallaey, F. (2004). ¿Cómo enseñar ética aplicada a la empresa y el desarrollo en las universidades? En: Universidad Metropolitana (ed.). *Capital social, ética y desarrollo: los desafíos de la gobernabilidad democrática*. Caracas: Ministerio de Educación Superior.

Vallaey, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. En: *Educación superior y Sociedad*, 13 (2), pp.195-220.

Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V(12), pp. 105-117. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439>

Villanueva, E. (2012). Responsabilidad social universitaria: un horizonte de cambios para las universidades latinoamericanas. En: J. de la Fuente y A. Didrikson (coords.). *Universidad, responsabilidad social y bien público. El debate desde América Latina*. México: U de G – Miguel Ángel Porrúa.

Universia (2014). *Carta Universia Rio 2014*. III Encuentro Internacional de Rectores Universia. Rio de Janeiro, Brasil.

La responsabilidad social desde la perspectiva de la integración regional

Lilian Andrea Ramírez*
Javier Isidro Rodríguez**

RESUMEN

La educación e integración, son los puentes de unión para generar prácticas efectivas, eficientes y eficaces de responsabilidad social en toda la organización, es fundamental en la toma de conciencia y la creación de competencias tanto en los grupos de interés internos y de relación con los externos.

El presente trabajo busca mostrar los resultados de los procesos de formación y reflexión sobre la integración y la responsabilidad social desde la Cátedra de Integración de Responsabilidad Social: Inclusión, economía y sostenibilidad CAB/AUALCPI, que se desarrolló durante el 2014, en la ciudad de Bogotá D.C. En ella, se reunieron ponentes a nivel nacional e internacional alrededor del tema en particular desde la triple línea de base que se establece en la perspectiva de la responsabilidad social, siendo el escenario propicio particularmente acerca de los temas que comprendan la responsabilidad e integración social, administración del medio ambiente y prospectiva económica.

En el desarrollo de las actividades se organizaron las reflexiones en tres componentes: Responsabilidad Social Empresarial, Responsabilidad Social Universitaria y la importancia de la Responsabilidad Social para la Integración. Se contó con la asistencia y participación de 450 personas entre las que se encuentran estudiantes, docentes, investigadores y directivos de Instituciones de Educación Superior de Colombia, Perú, Honduras y Puerto Rico, Empresas, Organizaciones Sociales locales y comunidad.

Se logró en los talleres la conversación de todos los actores de interés generando aprendizaje significativo debido a que estudiantes compartían con empresarios, estos dialogaban y se acercaban a la comunidad, la academia por su parte se sensibilizaba en el interés de ir más allá de las acciones sociales y aprendía de procesos de gestión, calidad y buen gobierno que se desarrollan ya en el sector privado y público, empresarial y gubernamental.

PALABRAS CLAVE

Responsabilidad social, integración, alianzas, cátedra, educación.

* Magíster en estudios interdisciplinarios sobre desarrollo. Docente e investigadora. Universidad la Gran Colombia.
Correo electrónico: lilian.ramirez@ugc.edu.co

** Magíster. Docente, líder del programa en salud ambiental. Fundación Universitaria del Área Andina. Asociación de Facultades de Medicina.
Correo electrónico: jarodriguez3@areandina.edu.co

INTRODUCCIÓN

La integración como concepto es unir las partes del todo y formarlo como tal. En el desarrollo histórico de las civilizaciones el aumento de su bienestar se daba ampliando sus fronteras hacia la generalidad de brindar a otras latitudes lo que ellos son; desde esta perspectiva se está hablando de integrarse. Con este ejemplo y como lo plantea Limberg (2008), el punto de inicio para la integración se basa en los deseos del hombre por interrelacionarse y buscar mayores niveles de bienestar, por intermedio de la relación entre las personas, organizaciones, comunidades, y países, con el fin de generar una existencia novedosa.

El desarrollo natural de las poblaciones por mejorar su calidad de vida lleva históricamente una relación de sobrevivir mejorando en conjunto su alimentación, vivienda, economía, ambiente, entre otros aspectos del Ser.

Visto desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner, sus sistemas y escenarios que confluye el ser, en un microsistema que constituye la relación más inmediata al individuo que es su familia, la interrelación entre las personas o escenarios que el individuo pasa más tiempo, luego la integración con contextos sociales como sujeto activo teniendo en cuenta los aspectos culturales, sociales y políticos donde se desenvuelve la persona y los individuos de la sociedad (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2011).

Desde este punto vista el ser ofrece la posibilidad de desarrollar sus habilidades y potencialidades con el entorno, y fortalecerlas mucho más en el proceso de relación con otras maneras de Ser; en definitiva en grupo el nivel de bienestar es mayor.

Esta dinámica grupal no es ajena a Latinoamérica; desde la conquista la región se centró como punto focal de extracción y producción tanto agrícola como minera para Europa. La independencia nace con el sueño de integración para vivir bajo una misma nacionalidad y de allí se generan múltiples iniciativas de cooperación económica, mercantil, fronteriza y educativa, las cuales buscan un mejor desarrollo humano y sostenible ante el fenómeno de la globalización.

La inestabilidad pos independencia fue y sigue siendo un obstáculo para la integración de América Latina y el Caribe (ALyC), debido a la falta de estructura social, económica y gubernamental que dejaron las potencias colonizadoras, y en especial en aquellos países que, debido a sus conflictos bélicos y la amplia explotación de sus recursos minerales, impidieron un desarrollo económico. Realizando un análisis de los aspectos sociales, económicos y ambientales que nos unen para generar mayor bienestar y potencialidades, a la vez nos desunen. Se encuentra que en los últimos años las tasas del crecimiento económico se daban a un ritmo entre el 2% y 5% del Producto Interno Bruto (PIB); se logró sacar a 70 millones de la pobreza, y según el Banco Mundial (2014) el 50% de la población Latinoamericana se encuentra en la clase media; a pesar de

eso la región se sigue enfrentando a la pésima distribución del ingreso donde el 10% de la población más rica recibió en promedio el 37% del ingreso de la región. Así las cosas aún se cuenta con 130 millones de personas que se encuentran en la pobreza crónica, y múltiples problemas de acceso al poder que aumentan estos problemas económicos.

La parte ambiental se ve dinamizada por el crecimiento poblacional que de acuerdo con estimaciones de la CEPAL (2000) se encuentra alrededor de los 620.000 millones de habitantes para 2015; en esta medida la demanda de los recursos de toda índole será cada vez más intensa, con mayor consumo de energía, alimentos, agua, madera, afectando a los diferentes ecosistemas. Con relación al proceso de urbanización, actualmente un 79,4% de la población de ALyC vive en zonas urbanas (BID, 2010).

Las condiciones y situaciones actuales de la región lleva a retos que deben abordarse desde lo planteado por Yajaira Bracho (2008), la necesidad de satisfacer las necesidades y preservar los niveles de calidad de vida requieren elementos no económicos como:

- » El estado democrático.
- » La formación de ciudadanía.
- » La participación.
- » La sustentabilidad y la Responsabilidad Social.

Estos aspectos considerados como nuevas tendencias para el alcance del desarrollo del bien común de un país y una región.

El término responsabilidad social (RS) y educación siempre han estado vinculados al concepto alianzas y cooperación de lo social, y muy recientemente al de la integración.

Integración y educación han permanecido separadas en América Latina. Esto no significa que sean temas antagónicos sino más bien complementarios frente a la diversidad de la responsabilidad social.

La instauración de la responsabilidad social como forma de organización político – social es una realidad mundial. Este tipo de organización que de acuerdo con los planteamientos del Libro Verde de la Comisión Europea, Foretica, The Center for Corporate Citizenship, Carroll, & Buchholtz, entre otros actores, (Navarro, 2012), coinciden en que la responsabilidad social y el término integración es un elemento relevante, dándole coherencia y entereza a las acciones que desde los grupos de interés se dan al ejercicio de los impactos a los derechos sociales, económicos, ambientales y para la salud de todos los ciudadanos.

Desde lo planteado por (Isea y Argandoña, 2011) en la definición de la ISO 26000 sobre responsabilidad social mediante el comportamiento ético y transparente, se encuentra la integración de toda la organización y esta se lleva a la práctica en todas sus relaciones. Para cumplir con este propósito se ha trazado su desarrollo en la cohesión de sus principios:

1. Rendición de cuentas.
2. Transparencia.
3. Comportamiento ético.
4. Respeto a las partes interesadas.
5. Respeto a la normatividad internacional de comportamiento.
6. Respeto a los derechos humanos.

Se identifican siete materias fundamentales de responsabilidad social que toda organización debe tener en cuenta para el desarrollo de la estrategia de integración de la RS, son: gobernanza organizacional, derechos humanos, prácticas laborales, medio ambiente, prácticas justas, asuntos de consumidores y participación activa de la comunidad. Todas vistas desde una importancia homogénea e interrelacionadas entre sí, desde la pertinencia del actuar de cada organización.

De acuerdo con lo anterior, se plantea desde la ISO 26000 la integración de la responsabilidad social al interior de la organización; allí es importante tener en cuenta todas las características históricas, estructurales, organizativas y relacionales. La identificación de sus impactos, adoptar políticas y generar medidas de intervención y evaluación de sus acciones.

Educación e integración, son los puentes que unen dos márgenes para generar prácticas efectivas, eficientes y eficaces de RS en toda la organización; es fundamental en la toma de conciencia y la creación de competencias tanto en los grupos de interés internos, y la relación con los externos.

En esta perspectiva, este trabajo forma parte de los resultados de la *Cátedra de Integración de Responsabilidad Social: Inclusión, economía y sostenibilidad* que tiene como propósito generar un espacio de encuentro de actores públicos, privados, académicos, gubernamentales y no gubernamentales para dialogar y compartir temáticas dentro del marco de la responsabilidad social, como modelo para el desarrollo social en América Latina y el Caribe. Además de establecer un espacio de cooperación para la construcción crítica y la interacción conjunta de Responsabilidad Social.

Metodología

El Convenio Andrés Bello (CAB) y la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración (AUALCPI) suman esfuerzos para retomar los procesos de integración de los conocimientos e iniciativas que impulsan el desarrollo social, histórico, político, cultural, económico y ambiental de ALyC y España. En su versión 2013-2015 buscan ofrecer un escenario permanente para la construcción, reflexión, difusión y apropiación de conocimientos sobre el pensamiento, necesidades y realidades de América Latina y el Caribe dejando como resultado procesos integracionistas en la región.

De acuerdo con lo anterior, y los resultados de la discusión académica generada en el Primer Seminario Internacional en Responsabilidad Social, desarrollado en Bogotá D.C en 2013, se encuentra que uno de los principales inconvenientes es la ausencia de la articulación entre la empresa, la academia y el estado, en lo concerniente al ejercicio de la construcción crítica y la interacción para acciones conjuntas en el marco de la RS. En esa medida las Universidades La Gran Colombia, Corporación Universitaria Iberoamericana y la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales se presentan a la convocatoria realizada a las Instituciones de Educación Superior (IES), en la modalidad de programas de formación en su eje temático de responsabilidad social la *Cátedra de Integración de Responsabilidad Social: Inclusión, economía y sostenibilidad* que se desarrolló durante el 2014-2015.

Las actividades planteadas en el marco de la Cátedra se organizaron con las siguientes metodologías:

Seminario. Tiene como objetivo realizar un estudio profundo sobre el tema de la RS a partir de los componentes de inclusión, economía y sostenibilidad, con la participación de expertos de los tres actores vinculados a las cátedras la empresa, el Estado y la Universidad. Al igual que la discusión donde se establezca las necesidades de realizar alianzas estratégicas entre estos actores con el propósito de enfrentar los retos de la RS.

Talleres. En este espacio se busca integrar la teoría con la práctica en el campo de la RS a partir de la profundización de temas específicos. Dentro del desarrollo de los talleres participarán entidades públicas, privadas y universidades. El propósito central es generar alianzas de trabajo conjunto entre los tres actores invitados a las prácticas. El producto de este trabajo será las alianzas generadas para el año 2015.

Resultados

Se llevaron a cabo las siguientes actividades de abril a octubre de 2014, en la ciudad de Bogotá D.C: se reunieron ponentes a nivel nacional e internacional, alrededor del tema en particular desde la triple línea de base que se establece para la perspectiva de la responsabilidad social, dentro de las cuales se encuentra la perspectiva del medio ambiente, el desarrollo y la gobernanza. Las actividades desarrolladas fueron:

- » II Seminario Internacional de Responsabilidad Social.
- » Ciclo de Talleres y Alianzas para la Responsabilidad Social.
- » Taller Internacional Disertación Teórica de la Responsabilidad Social.
- » Taller Nacional sobre Modelos de Responsabilidad Social.
- » Taller Internacional sobre Buen Gobierno.
- » Taller Nacional sobre Accountability.
- » Taller Nacional sobre Responsabilidad Social Universitaria.
- » Taller Internacional sobre Alianzas para la Integración.
- » Taller de formación en Responsabilidad Social a empresario de la Localidad de Puente Aranda, Bogotá D.C.

En el desarrollo de todas las actividades se pueden organizar las reflexiones en tres componentes: Responsabilidad Social Empresarial, Responsabilidad Social Universitaria y la importancia de la Responsabilidad Social para la Integración. Se contó con la asistencia y participación de 450 personas entre las que se encuentran estudiantes, docentes, investigadores y directivos de instituciones de educación superior de Colombia, Perú, Honduras y Puerto Rico, empresas, organizaciones sociales locales y comunidad.

En el campo de la RSE, las discusiones se centraron en cuatro aspectos centrales, el primero de ellos, la vinculación a normas e iniciativas internacionales, con dinámicas desde organismos globales que vienen en crecimiento y dan lineamiento y respaldo a los procesos de RS que se realizan desde cada una de las organizaciones. Se manifiesta que en la implementación de la RS debe tenerse en cuenta la aplicación de estrategias e instrumentos globalmente aceptados para los diferentes contextos organizativos: Guía Técnica ISO 26000, principios del Pacto Global, directrices de la OCDE, principios de educación responsable PRIME, metas del milenio (PNUD 2015).

El segundo aspecto se relaciona con la transparencia y comunicación de la RS, allí la publicidad de los actos al interior de las organizaciones sirve como una forma de control y la credibilidad como legitimidad social de las empresas, y así dar respuesta a las expectativas de sus grupos de interés. La expresión manifiesta de la transparencia son los códigos de ética, comités de ética, informes y memorias de sostenibilidad, apuntando así a la triple línea de base en términos económicos, sociales y ambientales. De allí la importancia de implementar metodologías de reporte de sostenibilidad como medio de comunicación y evaluación de los impactos positivos y por mejorar desde las organizaciones, como lo puede ser el reporte GRI (Global Reporting Initiative) G4, SGE 21, modelo RSEfr, entre otras iniciativas.

Un tercer aspecto a tener en cuenta la RS son los sistemas de gestión y la dirección estratégica donde se incluye como parte del ADN de toda organización, independientemente del sector al que pertenezca y de las funciones que cumpla. Además que las empresas desarrollen sistemas para realizar, evaluar sus políticas y prácticas de RS; allí debe incluirse la definición de objetivos, procesos, funciones, responsabilidades, formación, medición y estrategias de mejoramiento continuo. Todo lo anterior basado en una cultura organizacional centrada en valores.

El cuarto componente de discusión se centró en las alianzas y abordaje a los grupos de interés de estas herramientas como acciones legítimas para gestionar la RS, dejando siempre en claro que los stakeholders no sean solo afectados por las dinámicas de las organizaciones, sino como un interlocutor válido, con espacio abierto para el diálogo, recíproco y para el trabajo conjunto. Esto lleva a que se propicie la construcción de desarrollo social, la generación de valor compartido fruto de las alianzas tripartitas (sectores público, empresarial y sociedad civil).

Para el caso de la RSU, las reflexiones se centraron en los cuatro impactos que plantea (Vallaey, 2009). En el impacto organizacional se resalta con gran importancia a la RSU que más allá que acciones sociales, debe ser un imperativo de calidad institucional donde integre las acciones de las funciones sustantivas como lo plantea la Ley 30 1992, que rige la educación superior en Colombia, la docencia, investigación y proyección social en el marco de la RSU, tanto para los actores internos como externos de las instituciones, con previa formación de cada uno de los grupos de interés para generar un lenguaje en la organización educativa.

En esta misma línea se discute sobre la forma de generar indicadores y medir los intangibles concebidos en el proceso de formación, generación de conocimiento, acompañamiento a la sociedad mediante intervención social en sus prácticas de las asignaturas, proyectos locales, pasantías, y demás acciones en comunidad por cada una de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Al tener abierto el espacio para el diálogo con actores de la empresa en las diferentes actividades de la cátedra, se llegó a reconocer modelos de responsabilidad social empresarial y gestión pública que pueden ser aplicables para el campo de la educación superior, teniendo en cuenta los procesos de calidad que requiere las IES en la actualidad, armonizándose con las dinámicas de la autonomía universitaria y su función social de formación.

Desde el punto de vista del impacto social y cognitivo, se debe evolucionar del concepto de la extensión y proyección social al de RSU: debe tenerse en cuenta la teoría y desarrollo de procesos integradores de formación profesional y ciudadanía, que lleven a una investigación en el aula basada en proyectos y/o problemas, y la vinculación con aula abierta y real de los contextos donde se desarrolla el profesional en formación; todo lo anterior mejorando continuamente los procesos de la gestión educativa desplegado en el currículo y los procesos internos, y externos, además de los grupos de interés de la institución.

De acuerdo a lo anterior, vincular en los diferentes programas académicos trabajos realizados con comunidades locales como las escuelas ciudadanas y/o rurales donde todos los actores son interlocutores (investigadores, docentes, estudiantes, tomadores de decisiones, instituciones y comunidad).

Para el impacto educativo, la universidad es responsable de formar personas con principios responsables y vocación por la investigación, para dar solución oportuna y consensuada de las realidades sociales y la aprehensión de sus conocimientos, mediante el abordaje de sus entornos cercanos; además generando una discusión de ciudad y territorio encaminada a promover el bienestar del ser, del ciudadano, y el profesional.

La importancia de la Responsabilidad Social para la Integración, el paso de la teoría a la práctica es uno de los retos para el desarrollo de la RS en todo el mundo. Como parte del resultado del diálogo con expertos es esencial no caer en el discurso o acciones sin fundamento. Otro reto es el reconocimiento de los procesos históricos que se vienen dando del concepto responsabilidad e integración y su evolución desde la ética personal, social y global.

En el contexto de los determinantes sociales de la salud se tiene en cuenta el referente contextual actual de AL y C desde sus dinámicas sociales, económicas, políticas, ambientales y de salud que caracterizan al territorio, donde se deben desarrollar acciones de responsabilidad social partiendo desde la persona hasta las organizaciones, esto debe ser un punto transversal para desarrollar en la región (Organización Panamericana de la Salud, 2010).

La trascendencia de las instituciones en cada uno de los países de América Latina y Caribe se debe dar pasando de esquemas filantrópicos y asistenciales que van ligados a los inicios de la RS, al cambio de procesos de calidad organizacional integrados; esto se constituye en un paso vital para asegurar la verdadera sostenibilidad integral.

La pertinencia y alcance de un buen gobierno en las organizaciones de la región se debe centrar en el desarrollo de la gobernanza en sus actores, haciendo énfasis en una ciudadanía activa como estructura para fortalecer la democracia cada vez más deliberativa y proactiva, la interacción de representantes autónomos y por medio de redes para el acceso a la información y la generación de conocimiento.

CONCLUSIONES

El encuentro del sector público, privado, académicos, gubernamentales y no gubernamentales, se logró mediante los espacios brindados en el seminario y los diferentes talleres; la Cátedra se constituye como un modelo inicial de educación y responsabilidad social que traza la integración desde los problemas comunes de AL y C., al igual que como eje transversal para el desarrollo de la RS. El puntualizar aspectos de relevancia en talleres donde todos los actores de interés convergen, generó aprendizaje significativo debido a que estudiantes compartían con empresarios, estos dialogaban y se acercaban a la comunidad; la academia por su parte se sensibilizaba en el interés de ir más allá que acciones sociales y aprendía de los procesos de gestión, calidad y buen gobierno que se desarrollan ya en el sector privado y público, empresarial y gubernamental.

Desde el Convenio Andrés Bello, con anterioridad no se había profundizado en una cátedra que abordara la RS como un aspecto que genera integración, conocimiento, cultura, información y formación ciudadana en cada uno de los 12 países del cual participa. Adicionalmente se plantea como reto dar una discusión más amplia y particular en cada uno de los países de AL y C en un posterior continuidad de la Cátedra.

Se establece un espacio de cooperación donde interactúan más IES para la continuidad de los seminarios internacionales de RS, los puntos de disertación con más talleres en tópicos específicos de la RS y RSU para 2015. En cuanto a las empresas participantes de los procesos de formación, dar continuidad en los acompañamientos y asesorías en áreas de interés en conexión con la academia y las instituciones de gobierno local. Allí es importante la financiación y el compromiso de estos espacios de cooperación.

Se plantea como iniciativa de los participantes de la Cátedra generar un espacio de intercambio académico, estudiantil y de iniciativas sociales, vinculando a la Universidad, Empresa y Estado a un Centro Internacional de Innovación Social.

REFERENCIAS

- Banco Interamericano de Desarrollo. BID (2010). *Informe regional del proyecto “Evaluación regional del manejo de residuos sólidos urbanos en ALC 2010”*.
- Banco Mundial. (2014). *América Latina y el Caribe: panorama general*. Recuperado el 04 de 2015, de <http://www.bancomundial.org/es/region/lac/overview>
- Bracho, Yajaira, Romero, Nestor y Prieto Cesar. (2008) *Perspectivas de la comunidad suramericana de naciones*. En C.A. Bello, *Integración Resional 4* (Primera ed., Vol. IV, págs. 90-93). Bogotá: Editorial Nomos S.A.
- CEPAL. (2000). *La Transición demográfica en América Latina*. Recuperado de http://www.cepal.org/celade/sitdem/de_sitdemtransdemdoc00e.html
- Chero, Limberg. (2008). *Potencialidades de una integración real en la cuenca sudamericana del pacífico: Los intentos en Ecuador, Perú, y Chile; y sus retos a comienzos del siglo XX*. En C. A. Bello, *Integración Regional 4* (Primera ed., Vol. IV, págs. 13-14-88-91). Bogotá: Editorial Nomos S.A.
- CONVENIO ANDRÉS BELLO/AUALCPI. (2013). *Cátedras de Integración ANDRÉS BELLO/AUALCPI Convocatoria 2013–2015*. Bogotá.
- François Vallaey, C. d. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A de C.V.
- Navarro, Garcia F. (2012). *Responsabilidad Social Corporativa: Teoría y práctica* (Segunda ed.). Madrid: ALFAOMEGA GRUPO EDITOR, S.A.
- Isea, Ricardo y Argandoña, Antonio (06 de 2011). *ISO 26000, una guía para la responsabilidad social de las organizaciones*. Obtenido de http://www.iese.edu/es/files/catedralacaixa_vol11_final_tcm5-72287.pdf
- Organización Panamericana de la Salud. (2010). *Determinantes ambientales y sociales de la salud*. (L. A. Galvao, Ed.) México: McGraw-Hill.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (10 de 2011). *Comunidad, Sociedad y Cultura*. Recuperado el 04 de 2015, de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434202/2013_2/Contenido_en_Linea/leccin_7_teorra_ecologica_de_bronfenbrenner.html

Formación en ética profesional y responsabilidad social universitaria aplicada a la psicología del envejecimiento saludable

Manuel Martí-Vilar*

Eva María Rodríguez Osorio**

RESUMEN

En el presente trabajo se aborda el tema de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y la formación en ética profesional. Se profundizará en el caso concreto del alumnado que prestará sus servicios profesionales en el campo de la psicología para la promoción del envejecimiento saludable. El objetivo de este trabajo consiste en delimitar las finalidades, estrategias y desafíos de la formación en ética profesional en este ámbito. Como base teórica se tomarán los conceptos de ética profesional y RSU, entendida la primera como los valores morales inherentes a una determinada profesión y la segunda como el compromiso ético de la universidad con su entorno. En la formación sobre envejecimiento saludable se pretende formar al alumnado tanto en el ámbito conceptual como aplicado, fomentando su capacidad reflexiva. El tipo de tareas que desempeñan habitualmente los profesionales de este campo se centran en la promoción del bienestar y en el fomento de la calidad de vida de las personas mayores, motivo por el cual la universidad debe trabajar no sólo para enseñar contenidos teóricos sino también para promover en los estudiantes la responsabilidad social. El envejecimiento es una etapa del ciclo vital que, en ocasiones, es castigada, *invisibilizada* y culpabilizada desde la sociedad. No obstante, la tendencia demográfica apunta a que esta población se incrementará de forma importante en los próximos años. Por este motivo, para garantizar su bienestar será fundamental la labor de profesionales con formación y, sobre todo, principios morales comprometidos con el progreso social.

PALABRAS CLAVE

Ética profesional, Responsabilidad Social Universitaria, envejecimiento saludable, formación universitaria

* Doctor en psicología. Profesor titular de la Universidad de Valencia. Correo electrónico: manuel.marti-vilar@uv.es

** Máster en psicología social. Investigadora. Universidad de Valencia. Correo electrónico: eva.rodriguez@uv.es

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se parte del concepto de ética profesional como el conjunto de virtudes y roles de una profesión, así como los principios morales y deberes que rigen su ejercicio (Oakley & Cocking, 2001).

La Universidad, como organismo encargado de la transmisión de conocimientos y responsable de generar futuros profesionales cualificados y comprometidos con la mejora de la sociedad, es el marco idóneo para llevar a la práctica la formación en ética profesional. Esta labor de implicación social de la Universidad, se denomina Responsabilidad Social Universitaria (RSU), y hace referencia a la gestión ética del impacto que la Universidad tiene sobre su entorno humano y social. Teniendo en cuenta que los conocimientos estrictamente teóricos que se transmiten no son suficientes, la universidad se ha de comprometer a realizar cambios estructurales en sus cuatro pilares básicos, es decir, su organización, el personal docente, el alumnado y el personal administrativo (Vallaey, 2007).

Hoy en día, la RSU se promueve desde documentos estatales e institucionales. En este sentido, destaca el papel que se le otorga desde la UNESCO al potenciar la investigación centrada en las necesidades sociales (UNESCO, 1998) y al facilitar la comunicación interuniversitaria (UNESCO, 2009). La RSU se ha ido integrando dentro de políticas educativas y mesas sectoriales iberoamericanas. De manera que la información y participación responsable son dos rasgos esenciales de la ciudadanía y de la cohesión social según Albornoz, Castro-Martínez, Fernández, Gordon, Jacovkis & Polino (2012). Además, en el documento *Metas Educativas 2021* destaca la propuesta de abordar la educación moral de manera transversal, transfiriendo la responsabilidad en este tipo de formación a todo el profesorado (OEI, 2010).

La formación del psicólogo en envejecimiento saludable

Martí-Vilar (2013) propone que el objetivo general en la formación del envejecimiento saludable e intervención individual y grupal en personas mayores, es que el alumnado reciba una formación actualizada acerca de este tema, desde una perspectiva teórica y aplicada, profundizándose tanto en el proceso de envejecimiento como en los principios y programas para la intervención en personas mayores. Se pretende la formación avanzada y especializada en conocimientos conceptuales, procedimentales, técnicos, y actitudinales, que permitan a los profesionales incrementar su conocimiento y capacidad reflexiva y crítica, de modo que redunde en beneficio de su crecimiento personal y práctica profesional.

Las competencias a desarrollar en esta formación deberían ser:

- Conocer las bases conceptuales y metodológicas relacionadas con el bienestar de las personas mayores.
- Saber diseñar, planificar y evaluar programas de intervención para la prevención de las conductas de riesgo y la promoción de las saludables.
- Desarrollar una conciencia crítica frente a la realidad social de las personas mayores y la intervención psicosocial en este ámbito.
- Ser capaz de buscar y gestionar información a través de fuentes documentales especializadas y emitir juicios críticos sobre la misma.
- Desarrollar actitudes y habilidades para el trabajo cooperativo en equipo.

Como resultado del aprendizaje se espera que el alumnado conozca la distinción entre envejecimiento normal y patológico y los principios básicos del envejecimiento saludable, es decir, el bienestar, el juicio moral y la *prosocialidad*. De cara a la intervención se pretende que el alumnado domine y sea capaz de aplicar de forma práctica la teoría del Envejecimiento Activo, la de Optimización Selectiva con Compensación y la de Selección Socio-Emocional, por ser estas las principales teorías del envejecimiento óptimo.

Puesto que la intervención puede realizarse en personas mayores con características muy diferentes, se debe garantizar la enseñanza de los conocimientos necesarios para evaluar e intervenir tanto con personas sanas, como con trastornos psicológicos o demencias.

Los contenidos a trabajar deberían incluir conceptos básicos en el envejecimiento saludable, como los elementos del envejecimiento normal y patológico, el bienestar de las personas mayores, las teorías del envejecimiento con éxito y la evolución del juicio moral en la tercera edad. Así como contenidos referentes a la evaluación e intervención en personas mayores sean estas sanas, con trastornos psicológicos o demencias.

La ética profesional y la RSU en la psicología del envejecimiento

Para garantizar la continuidad de la RSU, las universidades necesitan herramientas metodológicas con indicadores claros que les permitan evaluarla (Martí, Moncayo & Martí-Vilar, 2014). No obstante, no todo el peso recae sobre la Universidad, ya que el alumnado también es partícipe de promover la RSU (Martí & Martí-Vilar, 2013). En este sentido, se han realizado investigaciones como la de Martí (2011) para identificar variables psicológicas asociadas con la conducta socialmente responsable, poniéndose de manifiesto que es poco frecuente que el alumnado universitario tenga una intencionalidad claramente prosocial al realizar estas acciones.

La educación de calidad y la promoción de valores positivos, es un aspecto a tener en cuenta en todas las profesiones, no obstante, en aquellas en las que se trabaja directamente con personas en situación de vulnerabilidad, la ética adquiere una relevancia aún mayor. Este es el caso de la psicología, disciplina desde la cual se han desarrollado paradigmas teóricos como el Modelo de Atención Centrada en la Persona o la corriente Humanista, desde la cual se toma como valor central la dignidad de la persona, su capacidad de decisión, autorealización, desarrollo pleno, autonomía y la creencia en el potencial de desarrollo de todas las personas durante toda la vida (Martí, Martínez, Martí-Vilar y Marí, 2007).

Tomando como referencia la idea del potencial de desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital surge la psicología del envejecimiento, como aquella rama de la psicología que estudia el comportamiento a lo largo las últimas etapas de la vida. Esta disciplina supera un modelo reduccionista del envejecimiento saludable, únicamente centrado en aspectos sanitarios, para tener en consideración otros factores que modulan el envejecimiento como son los psicológicos (Ballesteros, 2001).

Dentro de este ámbito profesional, los esfuerzos para garantizar un buen trato se concretan en aspectos de la atención cotidiana como el respeto y el apoyo a las propias decisiones y preferencias, la promoción de la independencia, la protección de la intimidad y la identidad, el fomento de la inclusión social y el respeto a la edad adulta (Martínez, 2011).

Es probable que durante el desempeño profesional surjan obstáculos que dificulten la práctica. En algunos casos, las personas con las que se trabaja presentan importantes signos de deterioro que obstaculizan su colaboración y frenan el progreso, lo que puede llegar a resultar frustrante para algunos profesionales. A estas dificultades propias de los sujetos con los que se trabaja, hay que añadir otras que tienen un origen social o cultural, como es el caso del *edadismo*, es decir, la discriminación de personas con base en su avanzada edad. Siendo considerada la tercera gran forma de discriminación después del racismo y el sexismo, no tiene el mismo reconocimiento social que las anteriores formas de discriminación.

Habitualmente la concepción social del envejecimiento demográfico tiende a asociarse con consecuencias negativas. Esta focalización sobre los aspectos negativos, promueve la búsqueda de culpables que puede terminar recayendo en las personas mayores. No obstante, cabe recordar que el envejecimiento demográfico es un indicador de progreso social fruto de los avances y la mejora de las condiciones de vida.

Es necesario valorar y potenciar las investigaciones sobre envejecimiento, ya que aportan una imagen realista y actualizada de esta etapa a la sociedad. La revista *Psychology and Aging* es un recurso relevante dentro del área de conocimiento de la tercera edad (Martí-Vilar & Estellés, 2014).

De acuerdo con lo anterior, es fundamental formar éticamente a los profesionales que se dedicarán al campo de la gerontología, con el objetivo de evitar que el edadismo se introduzca también en el ámbito institucional.

Las finalidades

Una vez expuesta y justificada la necesidad de formar en ética profesional a los futuros expertos, se muestran algunas aportaciones de diferentes autores, que hacen alusión a su finalidad en cualquier disciplina:

Para Hirsch (2003) la finalidad consiste en aportar a la sociedad personas profesionalmente preparadas y con unos valores éticos que favorezcan la convivencia social.

Según Martí- Vilar et al. (2011) el propósito es incrementar la empatía de los estudiantes y su vinculación moral de estos con la sociedad. Por otra parte, Martí (2011) remarcó la finalidad de la universidad a la hora de proveer a la sociedad de líderes políticos, empresarios y profesionales de las diferentes disciplinas. De ahí emana la RSU de establecer medios que acrediten que el alumnado posee competencias éticas y de responsabilidad social.

Hortal (1994) resalta como finalidad de la formación que los estudiantes deliberen sobre el servicio que prestarán a la sociedad desde su profesión, reflexionando acerca de sus derechos, obligaciones y conflictos éticos en los que se puedan ver envueltos.

En el campo de la promoción del envejecimiento saludable es necesario tener en cuenta otras metas como: la confianza de los estudiantes en la labor del psicogerontólogo; el reconocimiento de las dificultades y posibilidades asociadas a la vejez, así como de la inevitabilidad de esta etapa vital y la generalización del aprendizaje más allá de la práctica profesional, promoviendo la implicación social y el compromiso ético con el bienestar de los mayores en todos los ámbitos.

Las estrategias

En la formación en ética profesional, además de la transmisión de conocimientos, es necesario introducir cambios y estrategias nuevas.

Clasificación de las estrategias

Según Hirsch & López (2014) las estrategias pueden ser clasificadas de la siguiente manera:

- Estrategias curriculares o extracurriculares.
- Estrategias directas o indirectas, en función de si se dedican tiempos y espacios específicos para la enseñanza de los contenidos o si estos se transmiten de una forma incidental.
- Estrategias relacionadas con la transmisión del modelo de los profesores y su interacción con los estudiantes.
- Estrategias de socialización de principios y valores, que fomentan en los alumnos la autonomía, el trabajo cooperativo y la responsabilidad social.
- Estrategias basadas en la normatividad, que se fundamentan en la transmisión de información formal.
- Estrategias relacionadas con actividades de divulgación y extensión universitaria, con las que se pretende crear las condiciones adecuadas para la interacción pública.

Las metodologías

Diferentes profesionales vinculados con la ética profesional han realizado sugerencias metodológicas. Cobo (2003, 2004) propone estructurar el contenido en bloques: El primero de ellos incide en la comprensión de la relevancia social y antropológica que tiene la ética en la vida profesional. El segundo hace hincapié en la personalización universitaria de la ética, considerando todos los factores que interactúan con la persona como sujeto moral. El tercer bloque lo constituyen los principios y valores de la ética de las profesiones y el cuarto la ética de cada una de las profesiones concretas.

Los resultados de la investigación realizada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) acerca de la ética profesional sugieren que las metodologías participativas son las más eficaces. Por este motivo, en el ámbito de la formación ética profesional en psicología del envejecimiento se propone fomentar metodologías basadas en un análisis crítico de prácticas profesionales adecuadas e inadecuadas; resolución de dilemas morales en casos profesionales reales; modelado por parte del docente que imparta la formación; participación de profesionales que compartan experiencias con el alumnado; conocimiento de la función social que desempeña el psicólogo del envejecimiento; realización de actividades de sensibilización del alumnado ante las problemáticas de las personas ancianas y reflexión sobre las consecuencias de los errores éticos para las personas mayores.

Los temas a tratar

Aplicando las recomendaciones de Hirsch (2010) se realiza la siguiente propuesta de contenidos:

- Contenidos directamente relacionados con la ética profesional: competencias y habilidades sociales para una buena interacción con los mayores; normativa y legislación relacionada con el envejecimiento; principios y valores de la ética profesional de la psicología; identidad del psicólogo para la promoción del envejecimiento saludable.
- Rasgos no directamente relacionados: ética, moral y valores relacionados con el envejecimiento; valores cívicos y derechos humanos; erradicación de malas prácticas y edadismo; historia, cultura y educación.
- Valores vinculantes entre la ética general y profesional: Responsabilidad; Compromiso; Honestidad; Honradez; Respeto e Integridad.

Los desafíos

Garantizar que la formación en ética profesional llega a todos los profesionales supone un gran reto que requiere la implicación de numerosos actores. A continuación se expondrán algunos de los desafíos que se proponen:

- Clarificar los valores profesionales relevantes para la psicogerontología.
- Realizar una descripción sociológica de la profesión del psicólogo del envejecimiento saludable.
- Promover la existencia de una materia dedicada a la ética profesional en el grado de psicología, en la que se aborden las diferentes áreas.
- Incluir la formación en ética profesional en los contenidos transversales de las asignaturas relacionadas con el envejecimiento.
- Lograr que el interés por la formación ética de los profesionales, proceda tanto de los propios estudiantes como de las instituciones universitarias.
- Estimular la formación ética de todas las personas a lo largo de su vida.

CONCLUSIONES

En estas líneas se ha subrayado la importancia de la labor de la universidad, a través de la RSU, a la hora de generar profesionales moralmente desarrollados y comprometidos con la sociedad. Este objetivo se puede alcanzar formando éticamente al alumnado y haciéndolo reflexionar sobre el impacto que su desempeño profesional ejerce sobre los demás y sobre la sociedad misma.

La formación en valores morales resulta fundamental en todas las profesiones, ya que facilita que los profesionales lleven a cabo sus funciones de una manera éticamente responsable. No obstante, en aquellas profesiones en las que se trabaja para ayudar a personas vulnerables las competencias éticas resultan fundamentales, ya que son las que determinarán la calidad del trato. Este es el caso de la psicogerontología.

Debido a la presencia de prejuicios hacia las personas mayores, resulta recomendable sensibilizar y formar a los profesionales de este ámbito para evitar que se vean afectados por estos prejuicios.

Siguiendo las recomendaciones metodológicas de diversos autores, los contenidos formativos de la geronto-psicología deberían abarcar valores, ética general y ética profesional, todo ello aplicado al envejecimiento saludable. Igualmente, de acuerdo con las aportaciones de diferentes profesionales, las estrategias formativas más adecuadas son aquellas que incluyen dilemas éticos, resolución de problemas y casos reales.

En los últimos años se ha evolucionado en el reconocimiento y la promoción de la RSU. Para que se cumpla el desafío de llegar la RSU a todos los profesionales, es necesario que las universidades fomenten la enseñanza de contenidos éticos y que el alumnado muestre su interés por el tema.

REFERENTES

Albornoz, M., E. Castro-Martínez, I. Fernández de Lucio et al. (2012). *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social. Programa iberoamericano en la década de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.oei.es/documentociencia.pdf>

Ballesteros, R. F. (2001). Psicología y envejecimiento: retos internacionales en el siglo XXI. *Psychosocial Intervention*, 10(3), 277-284. Recuperado de: <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/76318.pdf>

- Cobo, J. M. (2003). *Ética profesional, 4º de pedagogía (curso 2003-04)*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Cobo, J. M. (2004). Universidad y ética profesional. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 258-276. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71945/1/Universidad_y_etica_profesional.pdf
- Hirsch, A. C. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Reencuentro*, 38, 8-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003802>
- Hirsch, A. C. (2010). La formación en ética profesional y los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, 1-14. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/255>
- Hirsch, A. C. y López, R. (2014). *Ética profesional en educación superior: finalidades, estrategias y desafíos de la formación*. Universidad Autónoma de Sinaloa. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41252/%C3%89tica%20profesional%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20superior.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Hortal, A. (1994). *La ética profesional en el contexto universitario. Lección inaugural del curso académico 1994-1995 de la Universidad Pontificia Comillas*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Martí, J. J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas* (Tesis doctoral). Universitat de València. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=30195>
- Martí, J. J. & Martí-Vilar, M. (2013). Una década de Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica. *Revista Española del Tercer Sector*, 25, 145-162. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/33669>
- Martí, J. J., Martínez, F., Martí-Vilar, M., & Marí, R. (2007). Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas. *Polis. Revista Latinoamericana*, (18). recuperado de: <http://polis.revues.org/4161>
- Martí, J. J., Moncayo, J. E. & Martí-Vilar, M. (2014). Revisión de propuestas metodológicas para evaluar la responsabilidad social universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 77-94. Recuperado de <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/364> (consultado el 25 de abril de 2015).
- Martí-Vilar, M. (2013). Envejecimiento saludable e intervención individual y grupal en personas mayores (2013-2014). Disponible en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/39840>

- Martí-Vilar, M., G. Almerich, J. Cifuentes, M. Grimaldo, Martí, J., Merino, C., & Puerta, I.C. (2011). Responsabilidad Social Universitaria: Estudio iberoamericano sobre la influencia de la educación en la formación de profesionales responsables con la sociedad. *Técnica Administrativa*, 10(47), 3-10. Recuperado de: <http://www.cyta.com.ar/ta1003/v10n3a1.htm>
- Martí-Vilar, M. y Estellés, L. (2014). Psychology and Aging (2003-2012): productividad y rasgos desde los artículos originales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(2), 367-388. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/42406?show=full>
- Martínez, T. (2011). *La atención gerontológica centrada en la persona*. Álava: Araba.
- Oakley, J. & Cocking, D. (2001). *Virtue ethics and professional roles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OEI (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior para el Siglo xxi: Visión y Acción*. Madrid: Ediciones Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2009). *Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Vallaey, F. (2007). *Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. Programa para la formación en humanidades. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <http://www.bibliotecavirtual.info/2011/12/responsabilidad-social-universitaria-propuesta-para-una-definicion-madura-y-eficiente/>

Autoética y socioética: aproximación teórica a la relación entre ética profesional y responsabilidad social universitaria desde el pensamiento complejo

Juan Martín López Calva*

RESUMEN:

La crisis de fundamentos éticos que vive hoy la sociedad es producto-productora del deterioro en el tejido social, del debilitamiento del espíritu personal y del imperativo comunitario y de la fragmentación o incluso de la disolución de la responsabilidad social que se manifiesta en la compartimentación y la excesiva burocratización de las organizaciones y empresas afirma Morin en El Método VI: Ética (2005). Para enfrentar y resolver esta crisis ética profunda resulta necesaria la construcción de una ética del género humano basada en el deber de *religación* que toda persona experimenta y que es un deber múltiple: deber *egocéntrico* que reclama la religación consigo mismo; deber *genocéntrico* que exige la religación con los ancestros, con la herencia; deber *sociocéntrico* que pide la religación

* Doctor en educación. Profesor –investigador. Universidad Popular Autónoma de Puebla. Correo electrónico: juanmartin.lopez@upaep.mx

con la sociedad y deber *antropocéntrico* que reclama la religación con toda la especie humana. La ética del género humano es entonces una ética compleja que es al mismo tiempo autoética -ética personal-, socioética-ética social- y antropeética -ética planetaria- según plantea el mismo autor. “La autoética remite a la ética de la comunidad que la precede y la trasciende” (Morin, 2005, p. 147), de manera que existe una relación dialógica, recursiva y retroactiva entre autoética y socioética. Este escrito presenta la relación entre estas dos dimensiones de la ética del género humano como una aproximación teórica pertinente para comprender la vinculación entre ética profesional y responsabilidad social universitaria, como dos elementos íntimamente relacionados, desde el pensamiento complejo desarrollado en la obra de Edgar Morin.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento complejo, ética, ética profesional, responsabilidad social.

INTRODUCCIÓN: LA CRISIS DE FUNDAMENTOS ÉTICOS

“La crisis de fundamentos éticos es producida/productora de: Aumento del deterioro del tejido social en innumerables campos; Debilitamiento del espíritu de cada uno, del imperativo comunitario y de la ley colectiva; Fragmentación y, algunas veces, disolución de la responsabilidad en la compartimentación y en la burocratización de las organizaciones y empresas; Un aspecto cada vez más exterior y anónimo de la realidad social en relación con el individuo; hiper-desenvolvimiento del principio egocéntrico en detrimento del principio altruista; desarticulación del vínculo entre individuo-especie; desmoralización que culmina en el anonimato de la sociedad de masas, en la avalancha mediática y en la supervaloración del dinero” (Morin, 2005, pp. 27-28).

El mundo se encuentra hoy en plena crisis de fundamentos y padeciendo los rasgos que son a su vez causados por y causantes de los múltiples problemas sociales que se expresan en fragmentación, alejamiento de la realidad social respecto del individuo, crecimiento excesivo del egocentrismo con el consiguiente deterioro del altruismo lo que en síntesis puede caracterizarse según el término de Cortina (1995) como un crecimiento de la desmoralización social, es decir, de una disminución progresiva del deseo social de vivir humanamente, de vivir una vida buena. Estas sociedades desmoralizadas van desarrollando un círculo vicioso que tiene como ejes el anonimato, la influencia de los medios de comunicación masiva como medios de control y la supervaloración del dinero como elemento central de aspiración para los individuos y de articulación de la sociedad.

Según Morin (2005, p. 28) este proceso de crisis genera un hiper-desenvolvimiento del individualismo que “conduce al nihilismo que produce sufrimiento” puesto que deja a las personas individuales y a la sociedad entera en el vacío que genera la falta de sentido y la imposibilidad de intentar una búsqueda de este sentido. Se produce entonces un fenómeno en el que la buena vida humana se convierte en una especie de utopía inalcanzable y se sustituye por la búsqueda de confort, la evasión del dolor y la *estetización* de la vida para aspirar, cuando mucho a una vida humana agradable o indolora.

Si aceptamos que la ética está basada fundamentalmente en una búsqueda de religación podemos decir entonces que la crisis actual de fundamentos éticos es una crisis de religación de la persona consigo misma, de la persona con otras personas cercanas, de la persona con la sociedad y de la persona y la sociedad con la especie humana.

Es aquí, en la búsqueda de restauración de los procesos de religación humana en sus distintas dimensiones, donde la propuesta de una ética del género humano planteada por Morin (2001) en su obra, puede aportar elementos para entender la articulación estructural entre la ética profesional -que enfatiza la forma-

ción personal de profesionales que actúen conforme a principios y valores morales- y la responsabilidad social universitaria –que se centra en el compromiso ético de las universidades como instituciones sociales-, que es el objetivo central de este trabajo.

Ética profesional

Una definición generalmente aceptada y utilizada en el campo de investigación sobre ética profesional es la de Adela Cortina (2000, p. 15) que sostiene que la profesión es la:

actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad.

Esta definición contiene claramente una dimensión ética que es propia del ser de toda profesión. Esta dimensión ética de la profesión se expresa en su carácter cooperativo y en su finalidad de aportar un bien concreto a la sociedad en la que nace, un bien indispensable para que la sociedad se llame humana.

Sin embargo la realidad actual en este contexto de crisis de religación parece indicar otra cosa, puesto que la formación profesional parece ser hoy parte de problema y no parte de la solución en este “ciclo amplio de decadencia” (Lonergeran, 1999) de la civilización contemporánea.

La realidad de las universidades hoy es que están contribuyendo al mercado mediante la formación de “profesionales exitosos para sociedades fracasadas” como afirma Gorostiaga (2003), sin tomar en cuenta la formación ética de la profesión puesto que no se está buscando desarrollar personas capaces de ejercer una actividad social cooperativa sino más bien altamente competitiva, y no se está orientando al profesionalista hacia la construcción del bien específico que debe aportar a la sociedad su disciplina sino hacia el éxito económico personal.

De manera que es indispensable seguir trabajando desde el ámbito académico para lograr replantear la dimensión ética como un eje fundamental de la educación superior en los tiempos actuales de crisis o también llamada cambio de época.

Para los fines de este empeño se puede entender la ética profesional como:

La indagación sistemática acerca del modo de mejorar cualitativamente y elevar el grado de humanización de la vida social e individual, mediante el ejercicio de la profesión, entendida como el correcto desempeño de la propia actividad en el contexto social en que se desarrolla, debería ofrecer pautas

concretas de actuación y valores que habrían de ser potenciados. En el ejercicio de su profesión, es donde el hombre encuentra los medios con que contribuir a elevar el grado de humanización de la vida personal y social (Fernández & Hortal, 1994, p. 91).

En esta tarea de indagación permanente se entrelazan de manera inseparable la praxis profesional -más o menos ética-, la expresión o declaración de principios y valores profesionales -que varían de acuerdo con las culturas y momentos históricos- y los enfoques filosóficos que se van produciendo desde los especialistas en el tema de la ética y de la ética aplicada a las profesiones.

La ética profesional prevaleciente en un momento y lugar determinados está formada por el conjunto de valores, actitudes, normas y formas de juzgar las conductas profesionales desde la perspectiva moral. La existencia de una ética de la profesión sirve para fomentar la adhesión de sus miembros a determinados valores éticos y generar una determinada tradición valorativa de las conductas profesionalmente correctas.

De esta forma, la ética de una profesión es simultáneamente el conjunto de las actitudes vividas por los profesionales a partir de determinados valores asumidos como correctos y la tradición propia que determina la forma de interpretar cuál es la forma correcta de comportarse en la relación profesional con los clientes o destinatarios del servicio profesional.

Hirsch (2007) señala dos posibles maneras de entender la ética y por tanto, de definir la ética profesional: 1) como una ética sustentada en principios que enfatiza la acción y 2) como una ética del carácter o ética de las virtudes, la cual enfatiza a la gente que realiza las acciones (Beauchamp & Childress, 2001, pp. 26-56).

Hirsch (2007) señala también que existen principios que orientan toda ética profesional y menciona que de acuerdo con Beauchamp & Childress (2001) están implícitos cuatro principios en toda ética de las profesiones que son: 1) Beneficencia. Referida a que toda acción profesional debe encaminarse hacia el beneficio de otras personas y de la sociedad en general; 2) No Maleficencia. La cual indica que en toda actividad profesional debe evitarse el dañar a personas o producir daño a la dinámica social; 3) Autonomía. La cual tiene que ver, tanto con que el ejercicio profesional que debe hacerse de manera autónoma por parte del profesional que se dedica a una actividad determinada, como con el respeto de la autonomía de las personas a las que está dirigida y 4) Justicia. La cual señala que todas las profesiones, si se conducen de manera ética, deben orientarse hacia la construcción de relaciones justas dentro de la sociedad a la que sirven.

Augusto Hortal (2002), por su parte, distingue sólo tres de esos principios para la ética profesional: 1) Beneficencia: relacionado con la finalidad de cada profesión y el deber de hacer bien el trabajo para hacer el bien con el trabajo, 2) Autonomía: referido tanto al profesional como a aquellos a los que el profesional

sirve y que deben ser considerados como sujetos libres y capaces de decidir y 3) Justicia: entendido como el sentido social del ejercicio de las profesiones que deben contribuir a la construcción de sociedades equitativas y justas.

Responsabilidad social universitaria

La responsabilidad social es un término que proviene del mundo de la empresa ante la constatación de que las organizaciones con fines de lucro tienen límites que están impuestos por su deber de contribuir al beneficio de la sociedad en la que nacen y se desarrollan. Se trata de un término que busca romper la idea del mercado como única y principal fuente de regulación y sentido para la empresa a partir de la oferta y la demanda. Desde este planteamiento, las empresas nacen, al igual que las profesiones, para brindar bienes o servicios que satisfagan necesidades concretas de los miembros de la sociedad, es decir, son entidades que responden a una necesidad social de tal modo que así como se habla de bienes internos de las profesiones para señalar la necesidad social a la que responde su creación, se puede y debería hablar de bienes internos de las organizaciones o empresas para señalar el beneficio social para el que fueron creadas.

Por extensión de este término nacido en el ámbito empresarial se empieza a hablar en las universidades de responsabilidad social universitaria para señalar algo que parecería obvio pero que en el mundo de la crisis de fundamentos éticos fue distorsionándose hasta perder su peso específico en la sociedad: la misión social de las instituciones de educación superior.

Según el manual de responsabilidad social universitaria de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), la responsabilidad social universitaria se ha de entender como "...la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna..." (AUSJAL, 2009, p. 18). Estas funciones deben orientarse hacia la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, a través de la construcción de respuestas exitosas para atender los desafíos que se desprenden de la promoción del desarrollo humano sustentable.

Para esta organización de universidades jesuitas, "la Responsabilidad Social Universitaria debe ser un eje transversal del quehacer de las universidades..." (AUSJAL, 2009, p. 19), de tal manera que las autoridades universitarias deben garantizar la coherencia entre la gestión universitaria y la formulación y la implantación de las acciones de Responsabilidad Social en las funciones sustantivas para que estas acciones garanticen su efectividad.

Es por ello que se afirma que “...se trata de un enfoque que atraviesa la vida de la universidad en sus diversos aspectos...” (AUSJAL, 2009, p. 19) y no de actividades o proyectos que se asignan a un sector de la comunidad universitaria en una especie de tarea filantrópica y reservada a aquellos sujetos que elijan integrarse como voluntarios a una tarea de servicio social.

Por su parte la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) desde su naturaleza y misión afirma asumir el compromiso de ser socialmente responsable a través del involucramiento de todos los grupos de interés: junta de gobierno, personal, estudiantes, proveedores, competidores, gobierno, sociedad y medio ambiente en tareas de mejoramiento social (UPAEP, 2015).

Desde su definición como universidad humanista de identidad católica la UPAEP sostiene su responsabilidad social a través de su misión que consiste en crear corrientes de pensamiento y formar líderes que transformen a la sociedad, respetando la dignidad de la persona humana y su libertad, que sean congruentes en su pensamiento, discurso y acción y que vivan los valores de verdad, solidaridad, honestidad, amor, libertad y justicia.

Para lograr esta misión, la UPAEP se compromete a generar un ambiente laboral sano, seguro y de respeto, que propicie el desarrollo armónico e integral de todas las personas y ponga las condiciones para prevenir cualquier acto de discriminación, corrupción y cohecho.

Finalmente, esta universidad se compromete a mejorar continuamente sus procesos con visión de compromiso social para mejorar la calidad de vida y la productividad de las personas que trabajan en ella y asegurar la sostenibilidad de la institución como organización comprometida con la transformación social a través de la educación de profesionales y posgraduados de altísimo nivel y visión humanista con talante social.

Los anteriores son dos ejemplos de declaraciones de principios de universidades mexicanas de carácter humanista y financiación privada que asumen la responsabilidad social universitaria como una parte fundamental de su identidad y tarea, porque declaran con claridad que la universidad no es un fin en sí misma ni tiene sentido aislada del contexto social. La universidad puede concebirse única y exclusivamente desde una relación dialógica con su contexto social y por tanto, desde una visión de compromiso con la sociedad que le da significado a su tarea en las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión.

Ética profesional, responsabilidad social universitaria y religación

“Toda mirada sobre la ética debe percibir que un acto moral es un acto individual de religación; religación con otro, religación con una comunidad, religación con una sociedad y, en el límite, religación con la especie humana” (Morin, 2005, p. 21).

La ética profesional que se desarrolla o involuciona a partir de las influencias del contexto social está fundada como toda ética, según Morin en una exigencia de “religación”. Esta religación se da con los demás, con la sociedad y también con la especie humana. De la misma forma podemos afirmar que la responsabilidad social universitaria se puede concebir como la respuesta de una institución de educación superior a la exigencia de religación con sus estudiantes, miembros de una sociedad concreta y a la sociedad misma que le da origen y sentido a su tarea.

Pero como afirma el mismo autor “el problema ético surge cuando dos deberes antagónicos se imponen” (2005, p. 47). En efecto, el profesional actual está siempre desafiado por contradicciones que se vuelven auténticos dilemas morales si toma en serio su compromiso social desde la profesión. Como plantea Morin: “así, como el pensamiento complejo, la ética no escapa del problema de la contradicción. No hay imperativo categórico único en todas las circunstancias” (2005, p. 47). ¿Cuáles son las contradicciones que enfrentan los profesionales en un sistema que considera la estética, la comodidad, el confort y la ganancia económica por encima de valores considerados como fundamentales en el discurso ético de las distintas tradiciones profesionales?

Estas tensiones y contradicciones pueden hacerse extensivas a las universidades que intentan vivir de manera articulada su responsabilidad con la sociedad en la que están insertas. Porque los deberes de religación con sus propios principios y filosofía, con sus estudiantes, con la cultura y tradición de la que provienen, con la sociedad a la que se deben y con la especie humana a la que tienen que contribuir a desarrollar no son siempre armónicas ni se articulan de manera automática.

De este modo podría también preguntarse: ¿Cuáles son las contradicciones que enfrentan las universidades que buscan ser socialmente responsables en un sistema que considera la ganancia económica, el confort y el menor esfuerzo, la estética y la competencia como los valores fundamentales? ¿Cómo puede ser socialmente responsable una universidad que enfrenta las presiones de un sistema económico de competencia feroz y exigencias de respuestas técnicas a problemas del mercado cuando su vocación tiene que responder al desafío humano amplio y de largo aliento?

La universidad tiene una responsabilidad universal y en ese sentido la pregunta sobre lo que espera la sociedad de la universidad no es una pregunta particular y práctica sino una pregunta universal y profunda: ¿Qué es lo que espera-necesita TODA la sociedad humana de la universidad? En donde la respuesta tiene que darse desde su servicio específico en la docencia, la investigación, la difusión y extensión de lo que se investiga y se produce intelectualmente.

En el contexto del mundo actual de principios del siglo XXI, de un mundo que parece irse quedando sin razones, en el cual se necesita una nueva sabiduría, dice Ugalde (2006, p. 8): “el conocimiento de cómo usar los conocimientos para ponerlos al servicio de la vida digna de todos”. El problema es que este conocimiento no cabe en una universidad racionalista y pragmática como las actuales y por ello el reto de las universidades consiste en reinventarse para que este conocimiento del conocimiento al servicio de la vida pueda caber en la universidad y sea el centro de la actividad intelectual y el criterio de evaluación de toda actividad universitaria. Este es el principio básico de la responsabilidad social universitaria.

Autoética y socioética

Es en este escenario que la propuesta de Morin (2005) sobre una ética planetaria y especialmente las nociones de auto-ética y socio-ética cobran sentido como elementos conceptuales que pueden ayudar a construir la articulación indispensable entre ética profesional y responsabilidad social universitaria en un contexto de crisis de fundamentos éticos y de cambio de época.

La propuesta de la ética del género humano (Morin, 2005) incluye tres grandes dimensiones: la auto-ética, la socio-ética y la antro-po-ética. Para los fines de este trabajo se consideran los dos primeros términos como conceptos útiles para articular la ética profesional con la responsabilidad social universitaria.

La auto-ética implica elementos de autoanálisis y autocrítica, una postura de respeto a la honra de todo ser humano y de tolerancia hacia las diferencias, la práctica de la recursión, etc. Implica además una ética de la comprensión humana, una ética de la cordialidad y una ética de la amistad, una ética que es en última instancia ética del amor humano, que implica intrínsecamente el perdón. Existen muchos elementos que podrían desarrollarse aquí respecto a cada una de estas características de la auto-ética, pero no es pertinente hacerlo para los fines y la extensión de este trabajo. Veamos brevemente algunos elementos esenciales de las características que pueden adjetivar esta auto-ética o ética de sí-para sí:

Honra. La honra ennoblece el egocentrismo. Consiste en salvaguardar la imagen de sí mismo a través de la propia actuación moral. En el caso de la autoética, esta imagen personal no responde a un modelo predeterminado de persona sino a una imagen construida y decidida por el mismo sujeto. “La honra es la moral del egocentrismo” (Morin, 2005, p. 99).

Tolerancia. Es la característica emergente en la auto-ética que nace del reconocimiento del otro como semejante y que vuelve a la “ética de sí-para sí”, una “ética para el otro”. Responde al principio de Robert Antelme: “no arrancar a nadie de su condición humana” (op. cit.; 104). La ética de la tolerancia se opone a la “purificación ética”. Se entiende en varias dimensiones: la primera, expresada por Voltaire,

...que respeta el derecho del otro a expresarse, aún en el caso de una manera que nos parezca innoble...La segunda...es inseparable de la opción democrática...el principio democrático invita a cada uno a respetar la expresión de las ideas opuestas a las suyas...la tercera tolerancia obedece al concepto de Niels Bohr, para quien lo contrario de una idea profunda es otra idea profunda; en otras palabras, hay una verdad en la idea antagónica a la nuestra, que debe ser tolerada... (Morin, 2005, p. 106).

Cortesía y civilidad. Están íntimamente relacionadas con la tolerancia y emergen también de la “ética para el otro”. Según Morin, “no pueden ser consideradas como disposiciones anodinas, pues son signos de reconocimiento del otro como persona...” (op. cit. p. 105). La civilidad y la cortesía eran parte natural del *imprinting* cultural en el pasado, pero ahora deben ser parte de la autoética individual, formarse en el individuo, dado que las sociedades se han individualizado y han perdido en su cultura estos rasgos humanos de reconocimiento del otro.

Comprensión. La auto-ética debe ser una ética de la comprensión humana. La comprensión nace del reconocimiento del valor del otro como sujeto ético y nos lleva a entender el modo en que los demás llegan a generar sus ideas, opiniones y creencias, incluso las que consideramos “absurdas e innobles...La comprensión debe preceder al juicio y también a la condena...” (Morin, 1995, p. 97). Necesitamos educar para la comprensión, para que el hábito de condenar y juzgar a los demás moralmente, tan extendido en nuestras sociedades y tan productor de separación ceda el paso a una actitud de comprensión no solamente de la complejidad del sujeto humano sino también de la complejidad de los contextos en que se generan sus ideas, creencias y acciones.

Perdón. La comprensión conduce al perdón. Una ética de la comprensión entonces, es una ética que promueve el perdón para quien comete el mal. Este perdón tiene la función de “completar la compasión por quien sufre el mal”, es relativo a la compasión y lleva a la paz entre los seres humanos. El perdón no puede estar condicionado al arrepentimiento de quien cometió un daño. “El perdón verdadero...es un acto capaz de producir el arrepentimiento...” (Morin, 1995, p. 103).

Amistad. La amistad es el resultado del reconocimiento profundo entre sujetos humanos que se ven entre sí como semejantes. No es una simple relación de simpatía superficial, tampoco es "...solamente una relación afectiva de apego, de complicidad; la verdadera amistad establece un vínculo ético de fraternidad cuasi sagrado entre amigos..." (Morin, 2005, p. 105). De este modo, la auto-ética auténtica conduce al establecimiento de la amistad, que construye a su vez fraternidad en la sociedad.

Amor. "El amor es la experiencia fundamental de ligación entre dos seres humanos. Nos lleva a la realización por nuestra unión". La auto-ética compleja es por encima de todo, una ética promotora del amor entre los seres humanos, lo cual implica el reconocimiento pleno del otro como igual y libre, y por tanto lleva a la exclusión de "la tiranía y la jerarquía", según afirma Tagore. (op. cit., p. 108). El amor surgido de la auto-ética es el antídoto básico para oponerse a la "ley del tali3n" que todos los humanos llevamos dentro de nuestra espontaneidad egoísta.

Como ya se ha planteado, la auto-ética está ligada de manera dial3gica con la socio-ética y la antro-po-ética. De tal forma que de la auto-ética se genera la ética de la comunidad que de alguna manera también precede a la auto-ética en el sentido de que todo individuo sujeto nace en el seno de una comunidad humana, es decir, en el contexto de la socio-ética.

En las sociedades de alta complejidad, la cohesión se debe establecer no solamente por medio de las leyes justas y justamente aplicadas entre sus ciudadanos, sino también mediante el crecimiento de la solidaridad y el sentido de responsabilidad de los individuos respecto al todo social. Es por ello que las sociedades de alta complejidad necesitan más de la auto-ética para un adecuado funcionamiento de la socio-ética. "...Cuanto más se complejiza la sociedad, más necesita de autoética" (Morin, 2005, p. 149), pues de no existir esta solidaridad y responsabilidad de sus ciudadanos, la garantía del orden queda dependiendo de manera exclusiva de la ley y de la imposición de esta por la violencia legítima del Estado, lo que no es promotor de una "alta moral", de un dinamismo social orientado hacia la religación humana.

Morin señala como ideal socioético la construcción y vivencia de una auténtica democracia. "La democracia es una conquista de la complejidad social" (Morin, 2005, p. 149) señala, pues dentro de la democracia todo individuo miembro de una sociedad se convierte en un ciudadano que reconoce sus deberes para con la colectividad y ejerce sus derechos dentro de un marco comunitario en el que es considerado como igual a todos sus semejantes. Dentro de un sistema democrático, "el civismo constituye...la virtud sociopolítica de la ética" (ibid).

La democracia funciona a partir de los dos circuitos recursivos: por un lado, "...los gobiernos dependen de los ciudadanos que dependen de los gobiernos..." y por otra parte, la democracia produce ciudadanos que producen la democracia..." (Morin, 2005, p. 150). Es evidente que cuando se distorsionan estas rela-

ciones en una sociedad, se pueden producir círculos viciosos muy perjudiciales que generan separación y descomposición social. Una sociedad en la que los gobiernos sientan que no dependen de los ciudadanos y actúen de manera totalmente ajena a ellos, producirá ciudadanos que no requieran del gobierno y que actúen totalmente al margen de él y de la ley que representa. Esta relación rota entre ciudadanos y gobierno produce una situación de creciente deterioro en la ética social. Por otra parte, sin la relación entre ciudadanos y gobierno no es de sana dependencia mutua sino de co-dependencia destructiva sustentada en el principio egoísta, se producirá un círculo de complicidades en que el gobierno otorga privilegios a ciertos ciudadanos que le garantizan la continuidad en el poder y estos ciudadanos otorgan apoyo al gobierno mientras este les siga manteniendo sus beneficios, lo cual produce una relación de complicidades contrarias a la socio-ética.

Conclusión: Auto-ética y socio-ética para construir el vínculo entre ética profesional y responsabilidad social universitaria

En un mundo en crisis de fundamentos éticos que en términos de complejidad se entiende como crisis de religación resulta urgente la magnificación de la formación ética de profesionales en todos los campos disciplinares y la reorientación de las instituciones de educación superior desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria.

El primer campo tiene un énfasis en la formación individual que sin embargo tiene que ser una formación con visión de compromiso social. El segundo es estructuralmente social pero debe enfocarse desde la visión de la relación dialógica entre las instituciones y estructuras sociales y los valores que asumen y viven los sujetos individuales que las conforman.

Desde esta perspectiva, la propuesta de una ética planetaria planteada por Edgar Morin (2001, 2005) en su obra y específicamente las nociones de auto-ética y socio-ética pueden aportar elementos conceptuales muy relevantes para fundamentar teóricamente la relación y articulación entre la ética profesional y la responsabilidad social universitaria porque postulan el desafío de la humanización de la humanidad como un todo complejo en el que la dimensión individual-profesional no puede entenderse sino en relación estructural con la parte social-institucional puesto que ambas constituyen dos ángulos o partes del mismo todo, a partir de la comprensión del ser humano desde la triunidad individuo-sociedad-especie.

La generación de una auto-ética sana, es decir, de una ética que se guíe por la valoración y decisión orientadas por una autoconsciencia individual basada en el pensar bien y el desarrollo de la inteligencia emocional, depende en el caso de los profesionales de la educación de la formación ética profesional que le

brinden las universidades. De esta auto-ética se derivará la responsabilidad y la solidaridad necesarias para que se genere la socio-ética, de la que depende la responsabilidad social universitaria que es generada por ella y generadora al mismo tiempo de sus condiciones de posibilidad.

De la misma forma, la generación de una socio-ética genuina –orientada hacia la búsqueda del bien común a partir de la construcción de estructuras e instituciones sociales comprometidas con el medio ambiente y con la democracia y la justicia- depende de la decisión firme y sostenida de las instituciones de educación superior para poner las condiciones que construyan y consoliden paulatinamente la responsabilidad social universitaria. Esta socio-ética generará una atmósfera y una cultura universitarias que se constituyan en promotoras de formación ética profesional en las aulas.

REFERENCIAS

- AUSJAL, (2009). *Políticas y sistema de evaluación de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL*. Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. Caracas. Recuperado de http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/Investigacion/RSU_AUSJAL%20Version%20Completa%20con%20anexos.pdf
- Beauchamp, T. & Childress, J. (2001). *Principles of Biomedical Ethics*, Quinta edición, New York: Oxford University Press.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, enero-abril. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07.htm>.
- Cortina, A. (2000). Presentación. El sentido de las profesiones. En *10 Palabras Clave en Ética de las Profesiones*, 13-28. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Fernández, J. & Hortal, A. (1994) (compiladores) *Ética de las Profesiones*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas. Madrid, España.
- Gorostiaga, X. (2003). El legado de la experiencia Centroamérica 1970-2000. Praxis, mediaciones y opciones cristianas. En *RELAT, Revista electrónica latinoamericana de Teología*, 335. Managua.

Hirsch, A. (2007). Ética profesional en estudiantes de posgrado. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México. En Chávez, G., Hirsch, A. & Maldonado, H. (coordinadores). *México: Investigación en Educación y Valores*, 143-155. Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores y Ediciones Gernika.

Hortal, A. (2002). *Ética General de las Profesiones*, Bilbao, España: Desclée De Brouwer, S. A.

Loneragan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Universidad Iberoamericana. Salamanca: Editorial Sígueme-.

Morin, E. (1995). *Mis demonios*. Barcelona: Editorial Kairós.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.

Morin, E. (2005). *O Método VI. Ética*. Brazil: Editora Sulina.

Ugalde, L. (2006). Humanizar la globalización. Caracas. Recuperado de: http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/Documentos/Publicaciones/Educacion%20superior/Humanizar%20la%20Globalizacion%20-%20Luis%20Ugalde%20S.J.pdf

UPAEP. (2015). Políticas de responsabilidad social universitaria. Recuperado de

http://www.upaep.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1987&Itemid=8.

Herramienta de diagnóstico estratégico de responsabilidad social de la organización (RSO)

Michel Nieto Bermúdez¹

RESUMEN

Este trabajo pretende explicar la mecánica de una herramienta, elaborada para diagnosticar la inclusión, coherencia e impacto del discurso estratégico y operativo de la universidad, frente a la promesa inscrita en el perfil del egresado de cada programa, respecto de la responsabilidad social de la organización (RSO).

Ella utiliza el análisis de contenido, aplicado a los imperativos estratégicos que definen: el carácter (la misión), la perspectiva de futuro (la visión) y ejercicios de sus principios (valores), a nivel Institucional, de la facultad y del programa respectivamente. Mediante el software de análisis cualitativo Atlas. Ti, se buscan las diferentes expresiones que indiquen la forma de inclusión implícita o explícitamente y el nivel de coherencia entre los discursos a lo largo de sus diferentes niveles organizacionales para establecer el nivel de inclusión de la responsabilidad social de la organización RSO, en el proceso formación integral de profesionales.

De otra parte, busca medir las posibilidades de cumplimiento de la promesa expuesta en el perfil del egresado, mediante el análisis de contenido de los componentes operacionales de enseñanza aprendizaje como son: el plan de estudios y los contenidos programáticos.

PALABRAS CLAVE

Responsabilidad social de la Organización RSO, diagnostico estratégico

¹ Magíster en ciencias de la organización. Docente e investigador. Universidad Antonio Nariño. Correo electrónico: coordinador.empresas.cali.n@uan.edu.co

INTRODUCCIÓN

Hablar de ética profesional contemporánea y de responsabilidad social de organización RSO en Colombia, obliga a remontarse a finales del siglo XIX y principios del XX, donde los hermanos Pedro Nel y Tulio Ospina junto con Alejandro López, abren el camino hacia la modernidad y sus promesas de progreso, mediante la utilización de varias estrategias técnicas, tecnológicas y científicas, importadas de Norte América y Europa, cargadas sin duda alguna de lo que Max Weber denominara “La Ética protestante y el espíritu capitalista” (Weber, 2001), lograron concretar el centro de estudio de la elite Antioqueña al fundar la Escuela de Minas,(hoy Universidad de Antioquia).

Pero el verdadero reconocimiento debe dársele a la transformación ética del trabajo en la labor conjunta y sistemática de la escuela de minas con la Acción Social Católica y los Centros Obreros, que manteniendo la racionalidad capitalista, hacen posible mediante la educación y la cultura, enseñar al pueblo predominantemente campesino a reconocer y aceptar un nuevo rol de obrero, caracterizado por principios de autorrealización en el trabajo, compromiso con su tarea y el nivel de diligencia en la empresa, rompiendo de esta manera con el patrón ético de la laboriosidad y la desorganización propias de la preindustrialización (Mayor Mora, 1989).

Por otro lado los términos de responsabilidad social (empresarial, corporativa, universitaria, organizacional, entre otras) están subsumidas, tanto en su contenido epistémico como en su definición sistémica por el concepto de Responsabilidad Social de la Organización (RSO) (Nieto Bermúdez, 2012), por lo que el autor hará referencia a lo largo del documento a esta concepción, en la cual reconoce su multidimensionalidad, social, económica, ambiental y tecnológica.

A lo largo de este documento el lector encontrará: la descripción de los imperativos estratégicos y su papel en la organización (Kaplan & Northon, 2007); seguidamente se describen los elementos estratégicos que establecen el compromiso de la organización con la sociedad; luego, de levantada y analizada la información se establecen los niveles de coherencia, integridad e inclusión (explícito o implícito) entre los imperativos referente al deber ser y al hacer que caracterizan la responsabilidad social de la organización.

Por ultimo permite cuantificar las diferentes variables con el fin de hacerlas comparables en el tiempo, para así contar con elementos cualitativos y cuantitativos que permitan diagnosticar de manera metódica el manejo de la RSO en las entidades de educación superior.

Estructura estratégica–operativa

La herramienta contempla la estructura organizacional de manera jerárquica conformada por los siguientes niveles: institucional, facultad y de programa, de ellos sus imperativos estratégicos misión, visión y valores.

De igual forma se determinan los niveles operativos académicos, en este caso del programa, conformados por: el plan de estudios, los contenidos programáticos y el perfil del egresado, como se observa en la figura No 1.

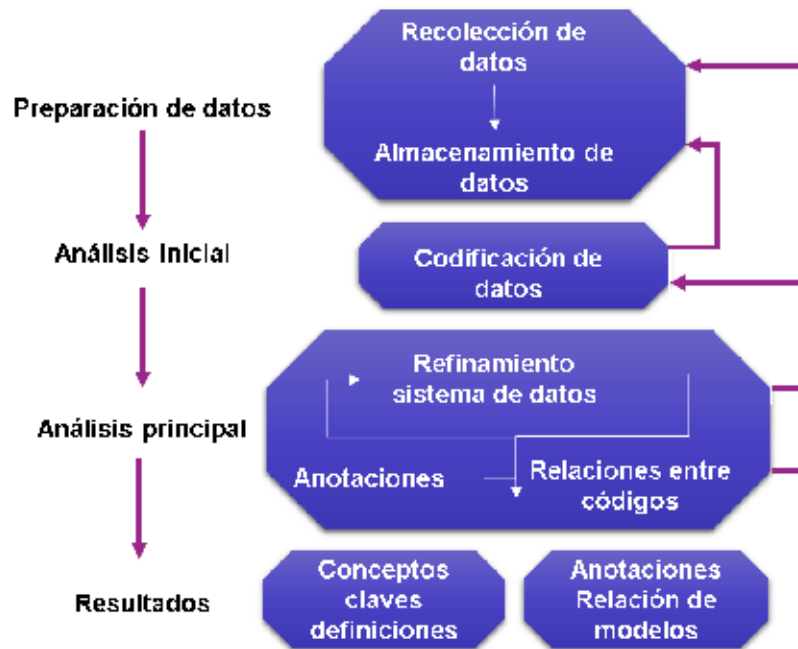


Figura No 1

Levantamiento y análisis de información

Para esta labor se hace acopio de las fases del análisis cualitativo desde la perspectiva de *Grouded Teory*, (Barney Glaser y Anselm Strauss 1967), que incluye la preparación, la recolección y el almacenamiento de datos. Con este material se inicia el proceso de análisis con la clasificación y codificación de los datos, para luego pasar al análisis principal donde se refina el sistema de datos mediante anotaciones y la relación sistemática entre códigos y de esta manera es posible establecer conceptos, claves y definiciones, al igual que el análisis de anotaciones y de modelos, como se observa en la figura No 2.

Etapas del análisis cualitativo (*Enfoque de Grounded Theory*)



Fuente: Fidgeon y Fenwood

Figura No 2

El Análisis

Refina los conceptos, se procede a identificar claramente la institución objeto de estudio (nombre, dirección, fecha y la hora de realización del diagnóstico, ver tabla No.1

Tabla No 1

CODIGO	UNIVERSIDAD	CIUDAD
DOCUMENTO	http://www.google.com.co/search?hl=es&source=hp&q=univalle.edu.co&meta=&rlz=1W1GGLL_es&a-q=0&oq=univalle	
FECHA ULTIMA CONSULTA	31-03-10	HORA 8:54
MISION INSTITUCIONAL		
VISION INSTITUCIONAL		
MISION DE FACULTAD		
VISION DE FACULTAD		
MISION DE PROGRAMA DE ADMNISTRACION DE EMPRESAS O SIMILAR		
VISION DE PROGRAMA DE ADMNISTRACION DE EMPRESAS O SIMILAR		
VALORES		
PERFIL DEL EGRESADO		

Fuente: Propia

Dispuesta la información se compila, clasifica y codifica, los diferentes datos de la siguiente manera:

Tabla No 2, Ejemplo libro de codigos para atlas. Ti

	Categorías de Análisis–subcategorías	Pregunta	Código
1.	NIVEL INSTITUCIONAL	¿Cuál es el impacto en la población universitaria?	
1.1	MISION INTITUCIONAL	¿Incluye coherentemente el concepto de RSO?	
1.2	VISION INSTITUCIONAL	¿Incluye coherentemente el concepto de RSO?	
1.3	VALORES INSTITUCIONALES	¿Incluye coherentemente el concepto de RSO?	

Fuente: propia

Esto se hace en todas las categorías y subcategorías, establecidas en el flujo de conceptos donde se asume que el significado y la relación simbólica de los mensajes está neutralmente en ellos, en forma implícita o explícita, no está (N/A), o el contenido es contrario a RSO explícito o implícito, permitiendo así la formulación de inferencias que son reproducibles, válidas y aplicables al contexto que permitan conocer y comprender la forma de inclusión y coherencia del concepto de RSO en la formación de profesionales.

Análisis principal

El proceso de refinamiento inicia con el análisis cotidiano el cual se puede sistematizar como se muestra en la siguiente figura

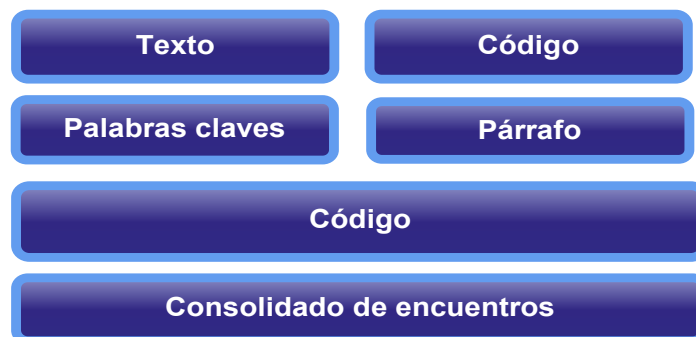


Figura No 4, Ficha de análisis cotidiano

Establecidos los encuentros se identifican nivel de inclusión de RSO de acuerdo a la clasificación y significación

Tabla No Familias de códigos de inclusión

CITAS DE LOS CODIGOS	CODIGOS	INCLUSIÓN
Responsabilidad, responsable	R	Explícito
Responsabilidad social, responsable socialmente	RS	Implícito
Responsabilidad empresarial, empresa responsable	RSE	Explícito
Responsabilidad social corporativa	RSC	
Responsabilidad social universitaria	RSU	Implícito
Responsabilidad social de la organización	RSO	Implícito
Valor compartido	VC	Implícito
N/A	N/A	
contraria, en contra,	CON	Explícito

Fuente: Propia

Determinadas las palabras, frases o párrafos, objeto de búsqueda debidamente codificada, se asigna un valor de acuerdo a la manera de inclusión en cada texto, así: implícita 0.50 y explícita 1. Partiendo de una simple expresión de responsabilidad y pasando por RSO (RS; RSE; RSC; RSU; RSO), sin olvidar claro está el concepto de Porter (Porter M. E., 2011) de valor compartido, que aún dista de llenar las expectativas sociales, ambientales y tecnológicas, siendo el factor económico el más cercano al pensamiento de RSO. De igual manera que incluye la posibilidad de no encontrar nada N/A y por último pensamientos contrarios a la RSO que se denominan contrarios.

Análisis estratégico:

Se contemplan valores que permitan cuantificar el concepto de RSO y el nivel organizacional, como se observa a continuación:

Tabla No Cuantificación de variables institucionales

CITAS DE LOS CODIGOS	CODIGOS	INCLUSIÓN	Nivel organizacional			Imperativos estratégicos				
			INSTITUCIONAL	FACULTAD	PROGRAMA	Misión	Visión	Valores	COHERENCIA	IMPACTO
Responsabilidad, responsable	R	Explícito	80	60	40	14,3	14,3	14,3	100%	100%
Responsabilidad social, responsable socialmente	RS	Implícito	40	30	20	35,7	35,7	35,7	50%	50%
Responsabilidad empresarial, empresa responsable	RSE	Explícito	80	60	40	71,4	71,4	71,4	100%	100%
Responsabilidad social corporativa	RSC									
Responsabilidad social universitaria	RSU	Implícito	40	30	20	35,7	35,7	35,7	50%	50%
Responsabilidad social de la organización	RSO	Implícito	40	30	20	35,7	35,7	35,7	50%	50%
Valor compartido	VC	Implícito	40	30	20	7,15	7,15	7,15	50%	50%
N/A	N/A									
contraria, en contra,	CON	Explícito	-80	-60	-40	-50	-50	-50	-100%	-100%

Fuente: Propia

Estos algoritmos se entienden de la siguiente forma:

- » **Nivel (n)n**, son: estratégico (ne)ne), académico (na)na) y la promesa de formación (np)np), como emisores de la información de los conceptos RSO.
- » **Conceptos ©**, donde, RSO= responsabilidad social de la organización (R= responsabilidad; RS= responsabilidad social; RSE=Responsabilidad social empresarial; RSC=responsabilidad social corporativa, RSU=responsabilidad social universitaria); VC= Valor compartido; CO= concepto contrario a RSO
- » **Variable relevante:** (V) representa la existencia de cualquiera de los conceptos objeto de estudio

- » **Variable Independiente (vi)**, Es un sistema binario (0 y 1) cuando es igual 0, no existe ninguna variable (V), en el respectivo nivel (n)n) y si es igual a 1 indica que la variable de relevancia (V), está presente en el nivel respectivo, bien sea de manera implícita donde su valor es 0.5 y explícita el valor es 1. Únicamente cuando el contenido del perfil del egresado (vp), es vacío entonces 2. Estas variables se determinan el “Formulario”.
- » **Coherencia (co)co**: se entiende como la unicidad de pensamiento entre (n)n) y © calculada, así: $(coe) = \sum((ne) + (in))coe = \sum((ne) + (in))$; $(coa) = \sum((na))$
 $coa) = \sum((na))$; $(cop) = \sum((coe: coa)(cop) = \sum((coe: coa)$
- » **Impacto por nivel (in)in)**, es el valor relativo establecido por los expertos² que mide el impacto en la comunidad universitaria al ser emitido por un nivel determinado (n)n) (Institucional= 80/100, facultad= 60/100, programa= 40/100, componentes académicos.
- » **Impacto estratégico (ie)ie)**, como emisor de un imperativo estratégico determinado (Misión, Visión, Valores) en su nivel respectivo (n)n) (institucional, facultad y programa).
- » **Impacto académico (ia)ia)**, es el valor relativo establecido por los expertos que mide el impacto, en la comunidad universitaria al ser emitido por los componentes académicos universitarios, como son: el plan de estudios, y el contenido programático $(ia) = (ia) = \sum (ie)ie)^{\circ} * (na)na)$

Análisis académico

Las diferentes estrategias académicas se plasman en los planes de estudio y en cada una de sus asignaturas en el contenido programático, es allí donde verdaderamente se podrá comprobar la importancia de la RSO en el proceso enseñanza aprendizaje, por lo tanto es vital este análisis y su cuantificación. Al respecto es preciso aclarar que al momento de establecer las variables de análisis se tenga claro el carácter y la trayectoria de la institución que se desea diagnosticar. La tabla que se muestra a continuación indica el proceso de análisis a este nivel

² Valores establecidos por expertos de la Pontificia Universidad Javeria de Cali, Universidad del Valle, ICESI y Universidad Libre en 2011

Tablas No Análisis de inclusión, coherencia e impacto de la RSO a nivel académico

CITAS DE LOS CODIGOS	CODIGOS	INCLUSIÓN	INCLUSIÓN		ACADEMICA	
			PLAN DE ESTUDIOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	COHERENCIA	IMPACTO
Responsabilidad, responsable	R	Explícito	14,3	14	20%	5
Responsabilidad social, responsable socialmente	RS	Implícito	71,4	71	100%	5
Responsabilidad empresarial, empresa responsable	RSE	Explícito	71,4	71	100%	5
Responsabilidad social corporativa	RSC		71,4	71	100%	5
Responsabilidad social universitaria	RSU	Implícito	71,4	71	100%	5
Responsabilidad social de la organización	RSO	Implícito	71,4	71	100%	5
Valor compartido	VC	Implícito	14,3	14	20%	5
N/A	N/A		0	0		
contraria, en contra,	CON	Explícito	-50	-50	-70%	5

Fuente propia

Análisis de la promesa:

El perfil del egresado como se indicó anteriormente, representa la promesa de la institución educativa con los aspirantes y sus estudiantes, al contrastar el contenido de los discursos anteriores de vislumbra las tendencias filosóficas, éticas, económicas y culturales, que debería coincidir con la promesa, por tal razón en primera instancia se determina el nivel de coherencia la cual se expresa en la siguiente ecuación: $(cop) = \sum((coe:coa) * \frac{2}{vr} \text{maximo de coherencia})$ indicando el valor relativo de coherencia de la promesa, respecto del resto de discursos.

De otra parte, el diagnostico finaliza midiendo la capacidad de los discursos basado en parámetros lógicos y los niveles de inclusión, impacto y coherencia, para cumplir la promesa, en este caso los algoritmos castigan doblemente la ausencia conceptual sobre la responsabilidad social de la organización y lógicamente ideas contrarias al pensamiento de las RSO, este último no con el fin de desconocer pensamientos contrarios o yuxtapuestos, por el contrario se resaltan en igualdad de condiciones solo que con signos contrarios y poder estable su inclusión, coherencia, impacto cumplimiento

Tabla No *Análisis de coherencia y cumplimiento del perfil del egresado*
La promesa

CITAS DE LOS CODIGOS	CODIGOS	INCLUSIÓN	INCLUSIÓN		PROMESA DE FORMACIÓN DE PROFESIONALES CON RSO	
			Perfil del egresado	COHERENCIA	NIVEL DE CUMPLIMIENTO	
Responsabilidad, responsable	R	Explícito	-251,50	-47%	INCUMPLIBLE	
Responsabilidad social, responsable socialmente	RS	Implícito	339,90	63%	CUMPLIBLE	
Responsabilidad empresarial, empresa responsable	RSE	Explícito	537,00	100%	CUMPLIBLE	
Responsabilidad social corporativa	RSC		142,80	27%	MEDIANAMENTE CUMPLIBLE	
Responsabilidad social universitaria	RSU	Implícito	-142,80	-27%	INCUMPLIBLE	
Responsabilidad social de la organización	RSO	Implícito	339,90	63%	CUMPLIBLE	
Valor compartido	VC	Implícito				
N/A	N/A		0,00	0%		
contraria, en contra,	CON	Explícito	-430,00	-80%	INCUMPLIBLE	

Fuente: Propia

CONCLUSIÓN

Cualquiera que sea el resultado del diagnóstico estratégico de responsabilidad social de la organización (RSO), en la universidad cuyo fin es la formación de sujetos que serán los que levaran las anclas, arriaran las velas, calafatearan las maderas de sus organizaciones, leerán en el cielo el multiverso para encontrar su entorno y decidir el rumbo de su ser interno, aquel que solo responderá consciente o inconscientemente a lo aprendido, serán entonces los valores que se impregnaron en el proceso eterno de aprender y desaprender, donde se podrán fundir las bases de la acción humana, que se demuestran solo en hechos ciertos, con los cuales se construirán estructuras sociales, ambientales, económicas y tecnológicas que determinaran finalmente el carácter del mundo de organizaciones.

Es entonces esta labor de diagnosticar con el fin de mejorar de manera constante, continúa y cotidiana de los valores, la que garantiza que existan fuerzas entrópicas negativas válidas y actualizadas que le permitan a la humanidad equilibrar la acción organizacional globalizada en pos de la sostenibilidad multidimensional del planeta.

La importancia de la presencia transversal de la responsabilidad social en toda la organización, permite que el proceso de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular logre aprendizajes centrados en el ser, integradores, significativos y dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida y la sostenibilidad de la organización como la herramienta más competitiva creada por el hombre.

REFERENCIAS

ANITA, k. (29 de 11 de 2006). *Universia Knowledge@Wharton*. Recuperado el 15 de 11 de 2009, de Univer-
sia Knowledge@Wharton.

Cortina, A. (2000). *"Ética de la empresa"*. Madrid España: Ed- Trolta, S.A.

EUROPEA, C. E. (2002). *El Libro Verde 'Hacia una Estrategia Europea de Seguridad de Suministro Energé-
tico'*. BRUSELAS: publicado por la UE.

Freedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago: U. of Chicago Press.

Fridman, M. (13 de September de 1970). The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits. *The
New York Times Magazine*.

Kaplan, R. S., & Northon, D. (2007). *Mapas estrategicos*. edicione de Gestión.

Krippendorff, K. (, 1.990). : *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica,*. Barcelona,,: Paidos.

Lévi-Strauss, C. (s.f.). *Las estructuras elementales del parentesco (I)*. planeta agostini.

Martínez, H. (2005). *El marco ético de la responsabilidad social empresarial 1º Ed-:*. Bogotá: editorial Ponti-
ficia Universidad Javeriana.

Marx, C. (1885). *El Capital*. Bogotá: Fondo de cultura economica.

Mayor Mora, A. (1989). *Ética, trabajo y productividad en antioquia*. Bogotá: mteditores.

MELÉ CARNÉ, D. (1997). *Ética en la dirección de empresas*. Barcelona: Ediciones Folio.

Nieto Bermúdez, M. (22 de Agosto de 2012). El emprendimiento, la responsabilidad social y la sostenibilidad en la formación de administradores de empresa en la universidad colombiana. *Tesis de Maestría en Ciencias de la Organización*. Cali, Valle del Cauca, Colombia: Universidad del Valle.

Porter, M. E. (2011). Creating Shared Value: Redefining Capitalism and the Role of the Corporation in Society. *Harvard Business Review*, Jan. 2011.

Porter, M., & Kramer, M. ((Diciembre de 2006)). Estrategia y Sociedad—El vínculo entre ventaja competitiva y la responsabilidad social corporativa. *en la Harvard Business Review*.

Schéller, M. (1874). *El puesto del hombre y el cosmos y La idea del hombre y la historia*., Buenos Aires 1998.: Siglo XX.

Varadarajan, & Menon, y. (1988). Marketing y Responsabilidad social Empresarial un mapa de navegación, Universidad de Quintana Roo. *Universidad de Quintana Roo*.

Weber, M. (2001). *la ética protestante y el espíritu del capitalismo (1904)*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Dilemas éticos de la profesión jurídica en la facultad de derecho y ciencias sociales de la Universidad Michoacana de san Nicolás de Hidalgo. (México)

Militza Montes López*
Loredana Montes López**

RESUMEN

El trabajo que ahora se presenta se enmarca en las investigaciones sobre ética profesional que han llevado a cabo diversas instituciones de estudios superiores mexicanas, coordinadas por la Doctora Ana Hirsch Adler de la Universidad Nacional Autónoma de México. La UMSNH se incorporó al *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional*, en su inicio, en el 2006. En esta ocasión se reporta el avance de lo realizado en lo que respecta a objetivos, marco teórico, metodología y diseño del instrumento de recopilación, que se aplicará a los profesores de la institución formadora de abogados más importante del Estado de Michoacán. El instrumento se aplicará en el ciclo escolar febrero-agosto en 2015 en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Los referentes teóricos se sustentan en autores internacionales y nacionales, tales como Augusto Hortal, Juan Escámez, Adela Cortina, Ricardo Guiburg, Ana Hirsch y Miguel Grande Yañez.

PALABRAS CLAVE

Profesión jurídica, dilemas éticos, profesores universitarios

* Magíster en derecho. Docente investigadora. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo electrónico: milimontes@yahoo.com.mx

** Magíster en ciencias humanas. Docente investigadora. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Correo electrónico: loremon12@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

La complejidad de las sociedades plurales en un contexto mundializado, así como el arribo acelerado de la tecnología en nuestro laberíntico hacer y proceder humano, ha obligado al nacimiento de lo que hemos dado en llamar éticas aplicadas. Esta construcción intenta alcanzar respuestas a situaciones concretas que plantea la realidad.

El terreno de la ética en las profesiones ha sido fecundo, de gran producción hablando de investigación de éticas aplicadas; y la ineludible trabazón que conforma su ejercicio, y su reflexión con la responsabilidad que las Universidades tienen en la construcción de visiones axiológicas y reflexión filosófica, es lo que nos ha llevado, ante el magnífico foro que representa el 1er Congreso Internacional sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria, a presentar este trabajo acerca de *Dilemas éticos en la profesión jurídica*: caso la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

El trabajo parte de la continuidad que se ha dado a diversos estudios en el que participa la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo desde el año 2006, inmersos en el *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional* coordinado por la Doctora Hirsch de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y en el que participan 13 universidades públicas y privadas. Este es un ejercicio de campo sustentado teórica y metodológicamente en autores como Augusto Hortal, Juan Escámez, Adela Cortina, Ricardo Guiburg, Ana Hirsch, Miguel Grande Yañez, entre otros.

El objetivo principal de la investigación reside en descubrir la importancia que tiene la ética profesional en los profesionales de las Ciencias Jurídicas, y en segundo término, cuáles son los dilemas éticos que con más frecuencia se topa el ejercicio de la profesión jurídica en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH. el instrumento se aplicará a docentes de esta institución, hombres y mujeres que además se desempeñan como asesores jurídicos de entes públicos, agentes ministeriales, jueces, secretarios de juzgados, notarios y abogados postulantes.

La relevancia de esta tarea estriba en que, según los resultados que arroje la entrevista abierta; el análisis, interpretación y cruce de información; este ejercicio dará paso a la posibilidad de que se establezcan algunas reflexiones colegiadas dentro de la propia institución para que se puedan impulsar políticas cuyo derrotero ponga a la Universidad Michoacana, en especial a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en

el camino de la asunción de la responsabilidad social inherente a su existencia. Y si los resultados dan para más, estaríamos pensando en un segundo momento para la creación de un modelo técnico de acercamiento a la reflexión ética como responsabilidad de las unidades educativas universitarias.

En este trabajo, estamos presentando una primera versión de las preguntas que contendrá la entrevista abierta a profesores y un avance de lo que pretende ser el cuestionario para alumnos.

Metodología

Se construyó una guía de entrevista abierta, que se aplicará a aproximadamente diez profesores, a partir de una muestra intencional. Knobel & Lankshear (2002 p. 153) consideran que el muestreo deliberado es el proceso que se utiliza para seleccionar a los sujetos de la investigación, aunque esto pueda limitar el grado en que los investigadores pueden generalizar sus hallazgos. Este tipo de muestreo puede proveer datos que se relacionen más específica y directamente con un área de interés o preocupación que el muestreo al azar.

En una segunda parte de la investigación se aplicará un cuestionario a los alumnos de los profesores entrevistados, cuya metodología está aún por definirse.

El primer ejercicio se realizará en el semestre agosto-febrero de 2015-2016; una vez determinado el segundo instrumento se efectuará un método de interpretación, análisis y cruce de variables para tener los resultados de este ejercicio, primero en su tema en la UMSNH y desde luego en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Ética profesional

Es necesario, como punto de partida, recurrir a algunos conceptos sobre el tema. Citando a Adela Cortina (2000):

Es una actividad social institucionalizada que proporciona una serie de servicios necesarios para la sociedad, requiere de una formación especializada y reconocida para ejercerla y es desempeñada por unos colectivos, de personas que establecen las normas aceptables para su ejercicio a través de unos códigos éticos. p 23).

Aquiles Menéndez (2000, p. 12) indica que “la ética profesional es la ciencia normativa que estudia los deberes y los derechos de los profesionales en cuanto tales”.

Por lo tanto consideramos que la ética profesional puede ser entendida como el estudio analítico del conjunto de actitudes que asumen y practican aquellos sujetos que, vinculados originariamente a una institución formadora, llevan a cabo mediante una actividad que requiere de especialización, la cual será orientada hacia un beneficio propio y a la vez colectivo.

Ética de la profesión jurídica

El abogado o licenciado en Derecho tiene deberes específicos con los que se debe estar comprometido: el primero de ellos apunta a sus capacidades cognitivas, es decir debe tener un verdadero conocimiento del Derecho, y como es tan variada la posibilidad de actuar en esta profesión nos referiremos a algunos de los elementos más destacadas de estas acciones, citando a Grande Yañes (2006, P. 9) quien los ubica en tres apartados que se relacionan entre sí, sobre los que debe trabajar y operar el profesional del Derecho:

- A. "Un conflicto interhumano".
- B. "El conocimiento de la norma jurídica".
- C. "La aplicación de la norma jurídica al problema interhumano planteado".

En coincidencia con los criterios que plantea el autor, diremos que el primer componente, resulta un elemento indispensable pues en cualquiera de las funciones del jurista, desde el docente hasta el litigante pasando por las otras actividades del ejercicio profesional, se presenta un conflicto interhumano o una controversia, en la que se necesita la intervención y orientación adecuada al problema planteado.

Con respecto a la segunda afirmación: "el profesional del Derecho tiene que ser capaz de descubrir la norma jurídica", su alcance y su contenido; consideramos que se trata de un labor fundamental para poder discriminar de entre el universo de sistemas y normas jurídicas, cuál o cuáles son en concreto las que se relacionan con el caso conflictivo que se enfrenta.

La tercera afirmación es inherente al ejercicio de la profesión jurídica y "conlleva expresa una técnica lógico-ética, puesto que se debe resolver el conflicto por parte del profesional del Derecho" Grande (2006, p.10), para lo cual se debe analizar la norma y para ello se requiere conocer cuáles de ellas se deben aplicar.

Deontología Jurídica

El terreno de la deontología en la esfera jurídica tiene cada vez mayor complejidad, puesto que la realidad también ha sufrido cambios que dan lugar a análisis con mayores elementos en juego. Las sociedades actuales se han vuelto sociedades de control en las que el poder juega un papel nodal como administrador de las vidas humanas, creando una normatividad mayor. Estas sociedades *hipernormadas* o *sobrenormativizadas* hacen que el jurista esté presente en casi todos los ámbitos de la vida y de las relaciones entre las personas, de tal suerte que una serie de nuevos dilemas se suman a los ya planteados desde antaño; por ejemplo aquellos que tienen que ver con los avances tecnológicos y de la información en todos los ámbitos del quehacer humano, avances en la ingeniería genética, en la informática, en la medicina, en las ciencias ambientales, y un largo etcétera que coloca al jurista frente a dilemas que tocan temas como el consentimiento informado, la clonación, los negocios, transfusiones sanguíneas, gestación por sustitución; que a su vez involucran aspectos fiscales, laborales, penales, administrativos, forenses, civiles y otros.

Prueba de esta preocupación en diversos ámbitos la constituye el surgimiento de distintos escritos que intentan ser “decálogos éticos” para los juristas, y no sólo para ellos, sino que abarcan a numerosas profesiones en las que por su ejercicio e involucramiento con las relaciones de las personas y sus derechos, así como la aplicación de la justicia, se ven constreñidas en ocasiones, cada vez más frecuentes, por situaciones que plantean disyuntivas desde la ética. También lo prueba el hecho que desde las instituciones del poder político se han edificado trincheras a través de comisiones y otras figuras para atender los casos que plantean dilemas de tipo ético y que siempre, por la universalidad que tiene el quehacer del jurista, terminan involucrando en última instancia a aquellos que se dedican al ejercicio de la profesión jurídica.

Es precisamente, a la luz de los anteriores argumentos, que encontramos una ampliación por lo que a la estructura básica de la ética en occidente toca, ya que como lo señalan algunos autores, entre ellos Villoro (1998 S/D): está la imposibilidad de remitir a una escala valoral a todo el género humano; no es posible intentar “someter” a todo el conglomerado humano bajo las consideraciones respecto de lo bueno o lo útil visto desde los ojos de unos, solamente.

De ahí nuestro vivo interés en tener un acercamiento al tema de las éticas aplicadas en un estudio de caso. Utilizándola específicamente como una directiva de los colectivos, consideramos que ello nos permitirá vislumbrar horizontes más amplios, los cuales tendrán referentes que superan las concepciones meramente religiosas sobre la ética y la moral.

Por tanto, tenemos obligadamente que hacer referencia a los cuatro principios de la ética profesional que describen Beauchamp & Childress (2001). Estos son: Beneficencia, No maleficencia, Autonomía y Justicia. Grande (2006) considera que los principios de la ética jurídica y agrega el de responsabilidad, entendido como “la decisión que el sujeto moral toma en su juicio reflexivo” (p.11).

Tomaremos en cuenta estos elementos del marco teórico para el análisis de las respuestas que obtengamos por parte de los estudiantes y profesores en esta investigación. Tomando como referentes los trabajos realizados en este campo temático por Ana Hirsch (2012) y su equipo de investigación. Hemos decidido utilizar algunas de las preguntas formuladas por ella y otras, que con mínimas variables hacen que sean adecuadas para las respuestas de individuos que se desempeñan en la profesión jurídica.

Guía de entrevista abierta para los profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

1. “Indique los que a su juicio son los principales cinco rasgos más significativos de ser un buen profesional en el ámbito jurídico”. Hirsch (2005 N/D)
2. ¿Usted considera que los profesores de la licenciatura en derecho enfrentan dilemas éticos en su ejercicio profesional?
(SI) (NO) Si su respuesta es afirmativa, mencione algunos de los más relevantes que conozca.
3. ¿Si tuviera usted estos dilemas, cómo los resolvería?
4. ¿Qué desafíos está presentando la sociedad mexicana actual a la universidad en cuanto a la formación de los profesionales en Derecho?
5. En las distintas funciones como abogado (asesor jurídico, agente del Ministerio Público, juez, notario, litigante; ¿cómo sugiere que deban ser resueltos los dilemas éticos que presenta la profesión jurídica?
6. ¿Cómo considera la actuación de los docentes en la formación ética de los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH?

Una vez realizadas las entrevistas y trabajado las respuestas, se llevará a cabo la segunda parte de la investigación, que consistirá en definir las proposiciones (ítems) del cuestionario–escala que serán los adecuados para contrastar las respuestas de los profesores con el instrumento aplicado a sus alumnos.

Finalmente y como una reflexión compartida nos interesa citar al destacado profesor argentino Ricardo Guiburg (1997) quien argumenta que cada día en nuestro quehacer profesional, acatamos propuestas o aceptamos obligaciones, sin preguntarnos por la teoría de la que emergen. Esto lo hacemos generalmente

en un contexto práctico, pero cuando llega a nosotros la parte reflexiva del porqué de aquellas actitudes, con frecuencia “descubrimos con horror (a menudo atemperado por la más completa indiferencia) que no existe una respuesta sino muchas” (p.21). Cada una de ellas, cuando las analizamos a consciencia muestra a menudo espacios “confusos, inconsistentes o ininteligibles”. Es ahí en donde debemos poner el mayor interés de nuestro objeto de estudio, en la posibilidad de conducir a cambios substanciales en nuestra cotidianeidad e incluso a aspirar que la sociedad asuma un cambio respecto a los temas normativos.

REFERENCIAS

- Cortina, A. & Conill, (2000). *10 Palabras Clave en Ética de las Profesiones*, Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Beauchamp, T. & Childress, J. (2001). *Principles of Biomedical Ethics* (5ª ed.) Nueva York: Oxford University Press.
- Grande, M. (2006). *Ética de las profesiones jurídicas*. Bilbao, Desclée de Brouwer,
- Guiburg, R. (1997). *Deber y Saber, Apuntes epistemológicos para el análisis del derecho y la moral*. México, Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política, Distribuciones Fontamara.
- Hirsch, A. (2012). Consideraciones de los coordinadores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México respecto a la ética profesional. En Hirsch, A. & López-Zavala, R. (coord.) *Ética Profesional en la docencia y la investigación*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de Puebla: Ediciones del Lirio..
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>
- Knobel, M. & Lankshear C.(2002). *Maneras de saber: tres enfoques para la investigación educativa*. Recuperado de <http://filosofia.uanl.mx:8080/cambioeducativo/descargas/Investigacion/Manerasdesaber.pdf>
- Menéndez, A. (2000). *Ética profesional*, 13º edición. México. Herrero Hermanos.. En Montes, M. & Santillán, J. *La Ética profesional en la Universidad Michoacana*.
- Villoro, L.(1998, octubre). Sobre relativismo cultural y universalismo ético. [Documento en línea]Alicante: Editorial Taller digital: Isonomía. En *Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*,(9), octubre.

La responsabilidad social universitaria desde la antropología aplicada: ¿Hablamos de complementariedad? Una experiencia en el Ecuador

Montserrat García Oliva*

RESUMEN

Partiendo de la conceptualización de la responsabilidad social universitaria y de la antropología aplicada, ambas se correlacionan, analizando sus posibilidades de complementariedad. Se realiza un énfasis especial en la etnografía como metodología de acercamiento a los actores sociales para lograr un grado de aproximación óptima. Por último, se ejemplifica, a través de una investigación concreta en el ámbito de la aplicación de la legislación laboral vigente en Ecuador con perspectiva de género. Para ello, se ha realizado trabajo de campo en los sectores socio-económicos primario, secundario y terciario en diferentes ámbitos de trabajo y zonas geográficas diferenciadas, sin olvidar la idiosincrasia propia del país, teniendo en cuenta la diversidad cultural de éste.

PALABRAS CLAVE

Responsabilidad Social Universitaria, antropología aplicada, legislación laboral y (des) igualdad de género en Ecuador.

* Doctora en Antropología social y cultural. Coordinadora de la unidad de investigación de la facultad de ciencias humanas y de la educación. Universidad técnica de Ambato. Correo electrónico: ratgo_@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

¿Qué correlación puede existir entre antropología aplicada y la responsabilidad social universitaria? ¿Cómo puede ayudarnos la etnografía y sus herramientas de campo para conseguir la supuesta complementariedad? En este artículo vamos a intentar contestar a estas preguntas desde una experiencia que se está llevando a cabo en Ecuador, en el contexto de una investigación auspiciada por la Universidad Técnica de Ambato.

En primer lugar, es necesario conocer qué entendemos por *Antropología Aplicada*. Algunos autores aseguran que la antropología ha sido siempre aplicada. Sin embargo, es desde los años 30 en Norteamérica que se empieza a plantear el término como tal y es, algún tiempo después, que empieza a aparecer como especialidad dentro de la disciplina. Hoy día existe como parte del temario en grados y postgrados de distintas universidades dentro del marco antropológico. Como ejemplo, está la defensa que hace Latapí (2005) para México.

En segundo lugar, nos interesa relacionar la antropología aplicada con la responsabilidad social universitaria a través de un caso práctico. La investigación que presentamos se está realizando en el Ecuador en el ámbito de la aplicación de la legislación laboral actual y, con la intención de discernir si existe o no igualdad en la aplicación de las leyes en cuanto al género. El interés de la investigación va más allá puesto que también recoge aportaciones sobre las relaciones hombre-mujer en diferentes marcos de interacción social. Además, se muestran casos concretos de superación de mujeres que han sabido combatir situaciones adversas, mostrándose como ejemplos de verdadero empoderamiento femenino. También nos centraremos en los aportes que se generan, a partir de la recolección de datos en el campo, con la utilización del método etnográfico.

La Antropología Aplicada

“La aplicación es una de las pocas ocasiones que el antropólogo tiene para poner a prueba sus teorías” (San Román, 1984). Es el uso de la ciencia antropológica para resolver problemas prácticos. Se pueden diferenciar dos categorías: investigación aplicada que ayudará al desarrollo o cuestionamiento de las políticas públicas dirigidas a una temática determinada o la intervención, que se centrará en comunidades y no individuos, lo que sería más propio de otras disciplinas sociales. En ambos casos, el antropólogo, se involucra de manera directa en los aspectos investigados o intervenidos para proponer mejoras en la calidad de vida de las personas, responder a necesidades de una comunidad o proponer estrategias de resolución de problemas.

En este punto empiezan a aparecer los problemas éticos de la disciplina. Si bien, la antropología aplicada plantea intervenir huyendo del etnocentrismo -premisa básica de la ciencia antropológica- es difícil entender como el investigador puede realizar esta abstracción de su propio proceso de endoculturación, situarse en un marco de relativismo cultural y no acabar superponiendo sus preceptos culturales a los de la comunidad investigada, en el mejor de los casos, o simplemente suplantarlos, en el peor. Sin embargo, muchas veces se levantan en defensa del desarrollo de la antropología aplicada, partiendo de la base de una situación de desequilibrio producida por un desajuste en una sociedad que debe paliarse con la utilización de recursos sociales y técnicos. Nahmad (1978) opina que el compromiso del antropólogo debe ser máximo, convirtiéndose en un servidor de los grupos oprimidos y colonizados, aplicando su conocimiento al objeto de estudio y olvidando ser un dócil administrador que colabore en la perpetuación del sistema.

Por otra parte, no siempre es visible la línea divisoria entre la antropología aplicada de la que no lo es. ¿Acaso los textos teóricos no han buscado en muchas ocasiones, de manera directa o indirecta, ofrecer una mayor comprensión de los problemas e, incluso, realizar recomendaciones sobre ellos? La comparación transcultural, aunque se desarrolle a nivel de teorización abstracta, puede llevarnos a una mayor comprensión de los procesos relacionales a través de las similitudes y diferencias.

En el marco de la disciplina existen opiniones a favor y otras en contra sobre la antropología aplicada. Pereiro (2006) nos dice que existen muy diversas posturas en relación con la antropología aplicada: unos niegan que la antropología sea una ciencia social que pueda ser aplicada, otros la piensan como un campo específico de la antropología y, el resto, piensa que la antropología en sí ya es aplicada interpretando que teoría y práctica no pueden estar separadas de manera radical.

Por otra parte, Duque- Páramo (2010) realiza una revisión de lo que supone la Antropología Aplicada en Norteamérica y Colombia aportando, como enriquecimiento a esta disciplina, su propia investigación. En párrafos anteriores hablábamos de la aplicabilidad de la antropología hacia políticas públicas y de una supuesta aplicabilidad desde la teoría. La autora nos muestra una tercera función que sería la del trabajo directo en el ámbito público y privado. En E.E.U.U, las tres visiones, quedan claramente diferenciadas. Allí se establece la distinción entre la práctica de la antropología, la antropología aplicada que muestra su interés en solucionar problemas en comunidades, orientando y diseñando políticas sociales, y la antropología pública que promueve la práctica profesional en instituciones públicas y privadas. En Colombia se siguió, en algún momento, el modelo colonialista fosteriano (Foster, 1974) para inducir al cambio cultural de “sociedades atrasadas” a “sociedades modernizadas”. Pero también se ha defendido el modelo de Vasco con una etnografía personalizada. La autora, siguiendo a Baba (2000), trabaja en el campo de las migraciones y la niñez con la pretensión de mejorar la vida de los niños y niñas a través de la antropología aplicada y la enfermería, basándose en los modelos de retroalimentación, política y práctica. Y este es solo un ejemplo.

La respuesta de los antropólogos frente a la posibilidad de intervención es distinta y las posibilidades que quedan en manos de estos, en función de sus preceptos éticos, siguen siendo tres: no intervenir, intervenir desde la investigación o intervenir de manera directa. Correlación de la Antropología Aplicada y la RSU a través de una investigación en el Ecuador.

La Universidad Técnica de Ambato se rige bajo unos claros lineamientos en los que se trabaja con y para los actores sociales del entorno geo-cultural donde la universidad en cuestión se inscribe. Más allá de los trabajos de vinculación en los que, estudiantes y docentes interactúan, se implican y aplican proyectos de intervención para mejorar las condiciones de vida socio-ambientales, se empiezan a implementar pautas investigativas que redunden en estas actuaciones. La Universidad no se concibe sin una pertenencia clara a su entorno y los docentes-investigadores deben llevar a cabo sus estudios con y para las comunidades circunscritas en este. El presentarnos como docentes/investigadoras de la Universidad Técnica de Ambato ha facilitado la relación con los informantes percibiendo, a partir del momento de nuestra identificación, un grado de confianza que ha posibilitado la apertura en la mayoría de los casos. La comunidad, asume, en alguna medida, este sentimiento de responsabilidad social universitaria que la UTA quiere transmitir.

Este modelo encajaría con los preceptos de la Responsabilidad Social Universitaria. Martí & Martí (2010) realizan una revisión de la existencia de la RSU y de los pasos que ha ido realizando tanto en Europa como en Latinoamérica. Ya en París, en 1998, la UNESCO hablaba de la necesidad de formar personas altamente cualificadas y con un desarrollado sentido de la responsabilidad social en el marco universitario. En la conferencia del 2009 se avanza en el sentido de que los ciudadanos formados deben responder a unos principios éticos que les lleven a comprometerse a construir la paz y a defender los derechos humanos y los valores de la democracia. Desde los primeros pasos dados en Chile, donde se define lo que es la RSU, vemos cómo también algunas universidades españolas y otras Latinoamericanas ya en el siglo XXI, redundan en el intento. Estos esfuerzos se consolidan en la Carta de Río de Janeiro, en el III Encuentro Internacional de rectores, donde las universidades iberoamericanas ratifican el interés de trabajar en pro de un conocimiento socialmente responsable (Martí & Vargas, 2014).

En este marco algunos autores (Martí, Martí & Almerich, 2014), desde la psicología, resaltan cómo la formación universitaria incide en adquirir comportamientos de responsabilidad social, analizando escalas de valores humanos, de empatía multidimensional y de auto-atribución de comportamientos socialmente responsables.

Si empatía nos sitúa en el ámbito de colocarlos en el lugar de nuestro interlocutor, existe otro concepto proveniente de la antropología, el relativismo cultural, que nos acerca a las culturas mirando a través de sus ojos. En cualquier caso, sea desde la disciplina que sea, el interés se centrará en dar voz a los propios actores.

Y es aquí donde podemos relacionar la responsabilidad social universitaria con la antropología aplicada. Y, también es aquí, donde podemos ver cómo las herramientas antropológicas de recogida de datos pueden ayudarnos en esta correlación.

Veamos, primero, cuáles han sido las herramientas que hemos utilizado y en qué contexto se han aplicado. Como unidad de análisis -todo el universo de análisis de la investigación- nos hemos centrado en las personas en edad activa que desarrollan su actividad profesional en Ecuador. Las unidades de observación -los enclaves donde se realizará el trabajo sobre el terreno- se han concretado en los sectores primario, secundario y terciario (ámbito público y privado) de siete provincias de este país seleccionadas entre las veinticuatro existentes, como representativas de la zona costeña (dos de ellas), serrana (dos de ellas), amazónica (las dos existentes) e insular (la única existente). Esta distribución geográfica permite observar la idiosincrasia específica de cada ámbito geográfico que tiene unas características sociales, económicas y culturales distintas. Como dicen Pujadas, Comas d'Argemí & Roca (2010): "los datos empíricos obtenidos de estos enclaves, si han sido bien elegidos, se pueden generalizar a toda la unidad de análisis" (p.79).

Las técnicas de análisis utilizadas han sido las entrevistas (en la modalidad de informales, semi-estructuradas y grupales) que se diferencian de los cuestionarios por su grado de reflexividad, siendo los segundos estandarizados. Los dos tipos están estructurados pero, el primero, permite una mayor libertad en el momento de aplicar el guión, el cual, lógicamente, ha sido elaborado con antelación en función de los objetivos planteados. Buscan una interacción entre el entrevistador y el entrevistado que llega a convertirse en una conversación entre iguales que acumula experiencias, expectativas y vivencias del sujeto entrevistado (Pujadas, Comas d'Argemí & Roca, 2010). El investigador, como nos dicen Taylor & Bogdan (1992), debe aprender durante la aplicación de las entrevistas, cuáles son las preguntas que debe hacer y cómo hacerlas.

Otra forma de aproximación al informante ha sido la observación. La observación participante se ha podido aplicar en poca medida, puesto que las estancias de campo no se han desarrollado de forma especialmente prolongada, sino de manera discontinúa. Sin embargo, en varias ocasiones se ha recurrido a la observación directa. Unas veces para completar la información transcrita y, otras, incluso con procedimientos de camuflaje por parte de las investigadoras, al no ofrecerse la oportuna apertura.

La etnografía y la utilización de las herramientas cualitativas vinculadas a ella para la recogida de datos, nos permiten un acercamiento humanista a la realidad social. Nos interesa lo que dicen y piensan las personas más que su grado de representatividad.

Pero el trabajo de campo se ha visto complementado con fuentes documentales. Debido a las características de la investigación se ha tenido que enmarcar esta en la legislación laboral y de género ecuatoriana. Los guiones se han construido con base al análisis de estas fuentes. También se ha contemplado el Plan del

Buen Vivir (2013) que recoge algunos de los objetivos cuyo cumplimiento debe ser comprobado (García-Oliva, Andrade & Núñez, 2015). Sin embargo, no es en las fuentes secundarias donde el artículo quiere poner énfasis, sino en las primarias.

Partiendo de este marco documental, que nos introduce en aquello que se quiere comprobar -la investigación lleva por título "(Des) igualdad de género en el ámbito laboral en Ecuador"-, se ha realizado un acercamiento directo a los actores sociales que forman parte del entramado laboral en el país citado. Unos párrafos más arriba hemos explicitado la variabilidad de las unidades de observación, seleccionadas así para mostrar la diversidad ecuatoriana en el tema que nos ocupa. Pero también la selección de nuestr@s informantes ha estado sujeta a un nivel de diversificación profundo. En todos los casos que ha sido posible (en algunos sectores socio-económicos los trabajadores/as se circunscribían a un solo género) se ha entrevistado a tres hombres y tres mujeres. Además, se ha tenido en cuenta la edad, la etnia y las personas con distintas capacidades.

Todos ellos, trabajadores en edad laboral que han sido entrevistados de manera directa por las investigadoras, de tal forma que se ha producido una interrelación "in situ" que ha propiciado el contraste de las respuestas con la realidad en el puesto de trabajo. Pero, decíamos anteriormente, que a la investigación cualitativa no le interesa solo las respuestas a las preguntas planteadas, sino cuales son las percepciones personales, los sentimientos frente a una situación vivida, las expectativas vitales y, en este caso, laborales. Los informantes se convierten en los protagonistas de nuestra historia. Pero la entrevista, además, ofrece la posibilidad de establecer, sobre la marcha, directrices que el propio investigador decide llevar a cabo para completar información o desmontarla. Por ejemplo, nos pueden contestar que están plenamente satisfechos en el desarrollo de su actividad profesional y, a la pregunta de si desearían que sus hij@s siguieran sus pasos, reaccionar con una negación taxativa. Nos pueden contestar afirmativamente a que sus capacidades laborales son reconocidas por sus superiores y negar con la gesticulación y la expresión facial lo que el verbo está asintiendo.

La observación directa o participativa permite, además, matizar algunas de las respuestas. Por ejemplo, nos pueden contestar que el entorno de trabajo es óptimo cuando podemos comprobar que se trabaja de manera insolubre y hacinada. Nos pueden contestar que se cumple a rajatabla la legislación laboral vigente y comprobar que hay menores faenando con sulfato en los arrozales.

La diferencia entre lo que se nos dice en la investigación y lo que el investigador percibe o ve directamente se debe a mediatizaciones externas que, en ocasiones, responden a miedos, prudencia, etc. El tratar la situación laboral no deja de ser un tema "delicado". A través de un cuestionario no podríamos percibir esta posibilidad, entre otras. No estamos realizando una defensa a ultranza del cualitativismo sino, simplemente, exponiendo las ventajas que nos ha ofrecido en la implementación de nuestra investigación.

Por otro lado, las entrevistas a expertos en diferentes ámbitos (género, empresarial, jurídico, sindical, asociacionismo, gubernamental) nos ofrece otra mirada externa al grupo de trabajador@s. Una mirada que complementa la anterior con datos específicos, profesionales y expertos. La información se complementa con otra aproximación al pueblo ecuatoriano, a través de grupos de discusión realizados en distintas provincias y formados con personas de diferente estrato socio-económico, con distinto nivel de formación académica, perteneciente a zonas rurales y urbanas, de distinto género, edad y etnia, a los cuales se les ha instado a hablar sobre la percepción cultural del género. Ell@s nos han explicado qué piensan sobre el rol que desempeñan hombres y mujeres en diferentes ámbitos de interacción social. Sin duda, la cosmovisión de cada una de estas personas en el marco de una cultura determinada influye en la (des) igualdad de género en el ámbito laboral y, por ende, en el cumplimiento de las leyes específicas sobre este tema.

Con el análisis final de los datos obtenidos se podrá tener una visión amplia y representativa de la realidad de la aplicación laboral vigente en Ecuador con perspectiva de género y se podrán proponer recomendaciones hacia la actuación de campañas e implementación de políticas públicas que superen las barreras que impiden desarrollar de manera completa e igualitaria lo que ya está escrito.

Con ello se está contribuyendo a la responsabilidad social universitaria puesto que hacemos oír las voces demasiadas veces calladas, escuchándolas y transmitiendo sus inquietudes y necesidades. Y lo hacemos a través de la antropología aplicada.

REFERENCIAS

- Baba, M. L. (2000). Theories of Practice in Anthropology: A critical Appraisal. *Napa Bulletin*, 18, 17-44.
- Duque-Páramo, M.C. (2010) *Antropología aplicada en Colombia. Perspectivas e intencionalidades a partir de una experiencia en niñez y migraciones* *Universitas Humanística*, 70, 171-186. ISSN 0120-4807
- Foster, G. (1974). *Antropología Aplicada*. México: Fondo de Cultura Económica
- García-Oliva, M., Andrade, S. & Núñez, J. (2015). *Evolución histórica de la legislación laboral en Ecuador en relación a las aportaciones para evitar la discriminación por género*. En Libros de Memorias del Vº Congreso de la Red Española de Política Social, Barcelona.
- Latapí, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje de la antropología aplicada. En *México Cuicuilco*, 35, 103-113. ISSN 1405-7778.

- Martí, J. & Martí, M. (2010). La responsabilitat social universitària: una universitat empàtica? En *Noudise*, 362.
- Martí, J., Martí, M. & Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46,160-168.
- Martí, J. & Vargas, O. H. (2014). La responsabilidad social de las universidades y su inserción en el contexto iberoamericano. Relevancia de la Carta de Río – 2014. En *Cuadernos de RSO*, 2, 53 -62.
- Nahmad (1978). Perspectivas y proyección de la Antropología Aplicada en México. En *Nueva Antropología*, 9, 103-107.
- Pereiro, X. (2005): “A Antropología Aplicada e as suas perspectivas”, en Pereiro, X. y Mendes, P. (coordinadores) (2006): *Textos de Antropología Aplicada*. UTAD: Miranda do Douro, pp. 3-13.
- Pujadas, J. J., Comas d’Argemí, D. & Roca, J. (2010). *Etnografía*. Barcelona: UOC.
- San Román, T. (1984). Antropología aplicada y relaciones étnicas. En *REIS*, 27, 175-183.
- Taylor, S. & Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Ética profesional y responsabilidad social universitaria. Un estudio de caso en México

Cecilia Navia Antezana*

Ana Hirsch Adler**

RESUMEN

El presente trabajo busca problematizar la necesidad de articular dos campos de conocimiento que se han desarrollado separadamente, el de la ética profesional en el ámbito universitario y el de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Si bien la investigación sobre estos temas tiene una amplia trayectoria a nivel mundial, en los últimos años han surgido grupos de investigación y redes académicas preocupadas por estudiar la emergencia de políticas, prácticas y estrategias formativas sobre estas cuestiones en instituciones de educación superior de Iberoamérica. Este interés en formular preguntas y buscar opciones de solución no solo proviene de las propias universidades, sino también de las demandas que la sociedad les plantea, en tanto a si responden o no a las necesidades sociales actuales. Nos gustaría comprender por qué estos dos ámbitos se han desarrollado de manera paralela, y nos planteamos como posible hipótesis que la RSU ha centrado más el análisis en un eje institucional y normativo, mientras que el de la ética profesional se ha preocupado más en el análisis de las prácticas concretas. En ambos casos también se ha avanzado en la construcción teórica. En este momento podemos plantear el problema que nos preocupa, como un inicio para formular interrogantes y pensar caminos de investigación. Lo que aportamos en este escrito es una primera exploración a partir de un estudio de caso en México, con base en entrevistas a profundidad a formadores de docentes de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua.

PALABRAS CLAVE

Ética profesional, responsabilidad social universitaria, escuelas normales, formadores de docentes, identidad profesional.

* Doctora en ciencias de la educación. Profesora e investigadora. Universidad Pedagógica Nacional (México). Correo electrónico: ceeeci@yahoo.com

** Doctora en sociología. Profesora e investigadora. Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: anaha007@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte del *Proyecto de Investigación: Ética profesional en la formación de profesores*, que se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, y se articula con el *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional*, coordinado desde la Universidad Nacional Autónoma de México, en el que participan equipos de investigación de 15 universidades mexicanas. El proyecto se ha planteado contribuir a la generación de conocimiento y a la recuperación de experiencias de formación en ética profesional.

Se presenta un avance a partir de la exploración de la temática en una institución educativa que forma profesores de educación básica en el norte de México: Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua.

La perspectiva de la investigación es cualitativa. Se adelanta un primer análisis de las cinco entrevistas realizadas con cuatro profesoras y un profesor, durante el mes de octubre del 2014, por medio de una guía de entrevista abierta. El instrumento incluye las siguientes temáticas: acciones que se desarrollan para promover la ética profesional; rasgos que debe tener “un buen formador de profesores”; caracterización de un “profesor ideal” y problemáticas a las que se han enfrentado en la formación en ética profesional y responsabilidad social de sus estudiantes.

Los entrevistados habían laborado previamente en diferentes niveles del sistema educativo, tales como educación especial, secundaria y especialidad en la formación de docentes. Todos tenían al menos una licenciatura, dos profesores tenían dos y uno ya contaba con tres licenciaturas. Cuatro de ellos tenían maestría y dos especialidad, una de ellas en España. La edad va de los 37 a los 44 años y algunos tenían entre 2 y 8 años de trabajo en la tarea de formar profesores.

En la primera parte presentamos una revisión de los elementos teóricos sobre los dos campos temáticos elegidos y en la segunda un análisis preliminar de las entrevistas.

Elementos teóricos

Profesión y ética profesional

Cada profesión puede ser vista como “un conjunto de actividades a las que de forma asidua se dedica un colectivo de personas específicamente preparadas y facultadas para llevarlas a cabo en orden a proporcionar determinado tipo de bienes y servicios” (Hortal, 2002, pp. 90-91). La ética profesional está ligada, por un lado, a una ética general, que puede servir como un marco de referencia y, por el otro, a las decisiones que los profesionales toman en situaciones concretas (Hortal, 2002).

En la docencia, el ser ético se construye a partir del establecimiento de un conjunto de actividades que involucran a la enseñanza, pero a su vez está ligado a la construcción de una interacción, en el marco de un reconocimiento de la “otredad” (Flores & Porta, 2012, Lévinas, 1999).

La definición de lo que es “ser un buen profesional” y los criterios por los que se juzgan sus actuaciones profesionales como buenas o como inaceptables, se debaten y plantean por los mismos profesionales; aunque también pueden intervenir otros actores, en algunos casos convirtiéndose en presiones externas.

En el campo profesional, los temas éticos pueden plantearse desde tres posiciones: una deontológica, que se refiere a las normas y deberes; una teleológica, que se centra en los bienes y en los fines y una principialista, sustentada en términos de principios. Esta última tiene mayor consenso en el ámbito de los autores que abordan la ética profesional concebida como ética aplicada.

Beauchamp & Childress (2001), retomando las propuestas de otros autores, explicitan cuatro principios generales que pueden ser aplicados en todas las profesiones. Estos son: Beneficencia, No Maleficencia, Autonomía y Justicia, que contribuyen a orientar las acciones y decisiones. Cada profesional va a configurar su *ethos* a partir de adscribirse o no al sistema de creencias, actitudes y valores de los principios acordados a nivel mundial y a los que prevalecen en su disciplina científica.

La responsabilidad social y el sujeto ético

En un primer nivel de socialización, a través del lenguaje y de las prácticas cotidianas, se internaliza una cultura moral, conformando el ser social de una persona. Su inserción a un sector profesional, conduce a una socialización secundaria. Trabajar en una institución o empresa puede conducir a un encuentro, o en ciertos casos, a una confrontación entre la responsabilidad moral del profesional y la de la institución en la que labora.

En el campo de la ética profesional se ha estudiado este problema a partir de las mediatizaciones técnica, económica y organizativa o institucional (Hortal, 2002). Las técnicas permiten comprender actuaciones en las que se puede sobreponer la técnica por sobre los fines, o inhibir la capacidad de respuesta ética de los sujetos. En un mundo en el que hay millones de desempleados y subempleados, la mediatización económica implica la necesidad de preservar las fuentes de trabajo y al mismo tiempo sostener la posibilidad de tomar decisiones de carácter ético. La mediatización institucional y organizativa hace referencia a modos de comportamiento que deben internalizarse para poder ser aceptados. En ocasiones, surgen conflictos entre la responsabilidad moral del profesional y las exigencias de las organizaciones.

Principios éticos para afrontar con responsabilidad social las exigencias e impacto de un mundo globalizado e impredecible

En los últimos años se ha dado un fuerte impulso en la definición de políticas y de investigación en torno a la responsabilidad social y la ética profesional en las instituciones de educación superior. Se han impulsado desde dos posturas epistémicas. Por un lado las investigaciones de ética profesional universitaria se han preocupado más por el estudio de las prácticas concretas realizadas por diferentes actores, mientras que, por otro lado, los estudios sobre responsabilidad social universitaria, se han centrado más en definir y proponer ejes institucionales y normativos, para reposicionar el papel de las universidades frente a las exigencias externas. Estas últimas provienen de la sociedad, del mundo empresarial y de las problemáticas derivadas de un contexto globalizado marcado por la incertidumbre, el incremento de la desigualdad en el reparto de la riqueza y conflictos, tales como: sociales, políticos, laborales y ambientales, que están siempre en continua transformación. Ambos espacios coinciden en la preocupación de comprender a los profesionales, tomando una postura ética para desarrollar acciones de manera responsable consigo mismos, con su profesión y en particular con la sociedad de la que forman parte.

Partiendo del estudio de los actores universitarios, considerados no solo como sujetos individuales sino también como colectivos y como miembros de instituciones y de la comunidad global, podemos trazar nuevas líneas de investigación y formas de intervención, para generar impactos sociales que ayuden a revertir la tendencia a la des-socialización (Bauman, 2001), des-responsabilización sobre nuestras acciones hacia las personas, instituciones y el mundo (Hortal, 2002), la insostenibilidad sistemática en el planeta tierra (Vallaey, 2014) y de destrucción sistemática de las posibilidades de existencia en el mundo (Beck, 1998).

La ética profesional y la responsabilidad social, pueden articularse para pensar el *ethos* profesional (en mi intención individual de hacerme responsable de mis actos conmigo mismo y con los otros), la ética profesional (en nuestra responsabilidad como colectivo de seguir principios y normas frente a los otros) y la responsabilidad social universitaria (en nuestra responsabilidad, como actores sociales, frente a la sociedad y al mundo). La responsabilidad social universitaria, convoca, a la toma de conciencia y a la acción colectiva frente a lo social y al mundo, en tanto que está indisolublemente ligada a los principios éticos y valores que predominan y se imponen al sujeto en su configuración como profesional y como colectivo.

Análisis empírico

Se llevó a cabo un programa de entrevistas en diversas instituciones formadoras de docentes en México. Ahora presentamos los principales hallazgos obtenidos en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Las entrevistas se transcribieron y se analizaron identificando categorías y subcategorías empíricas que se relacionan con los aspectos teóricos que orientan este estudio.

Ética profesional y Responsabilidad Social

En las instituciones formadoras de profesores, cuando se indagó directamente acerca de la ética profesional y la responsabilidad social, las respuestas tendieron a referirse directamente a rasgos de las competencias éticas, pero más ligados a una ética general que a una aplicada. Los entrevistados emplearon un lenguaje abstracto sobre los valores en general y acerca de la necesidad de regular y controlar las prácticas de sus estudiantes. Pusieron especial énfasis en modelar la conducta de los futuros profesores de educación básica con respecto a sus profesores y a los de las escuelas públicas donde se realizan las prácticas. De ahí que los maestros además de orientar la formación hacia las competencias centrales de la profesión, intentan regular su comportamiento, bajo la presunción de que los estudiantes deben “saber comportarse” con los otros, para poder llegar a ser un buen profesor.

El aspecto afectivo-emocional ocupa un lugar importante cuando los profesores se refieren a la presencia de la ética profesional en su institución y está ligado a la presencia de una identidad positiva. Esta se marca con enunciados en los que se entrecruzan elementos del mundo personal y del mundo laboral. Así el ejercicio de la profesión se relaciona con formas de adhesión a una imagen ideal, altamente valorada, calificada como “amor a la profesión” y la “pasión por enseñar”.

La dimensión social ocupa también un lugar significativo. Entre los elementos que se mencionaron se encuentran: empatía, tolerancia, colaboración y responsabilidad social.

Los profesores normalistas recurren en su discurso a los problemas del contexto, que condicionan y afectan el desempeño académico, tales como: problemas familiares, económicos o sociales. Reconocen la importancia de que aprendan a preocuparse por esas problemáticas, sobre todo, cuando se plantean las prácticas en las escuelas de las comunidades rurales.

Llama la atención la poca presencia en las entrevistas de las competencias ligadas al conocimiento, considerando que estas aparecen de manera preponderante en las investigaciones de otras instituciones de educación superior desarrolladas por el *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional* en México.

Reorientar la identidad de los estudiantes hacia la profesión

En el discurso de los profesores se puede apreciar una posición humanista, cuando se refieren a la relación que deben establecer con sus alumnos. Dos de los entrevistados marcaron que los estudiantes deben ser considerados como seres humanos y no como objetos, según observamos en el siguiente enunciado: *“Nosotros no trabajamos con materiales sino con seres humanos”*.

Esta sensibilidad frente a los estudiantes, refuerza el reconocimiento de la complejidad de la problemática contextual de la cual provienen y la necesidad de que los profesores puedan manejar las consecuencias que estas tienen, tal como indica el párrafo siguiente: *“Tomar en cuenta las características de los alumnos, que traen su propia experiencia, porque vienen de contextos diferentes, y por lo tanto traen sus propios valores”*.

De manera paradójica, a la par que los profesores mencionan que intentan establecer una relación con los alumnos con un elevado sentido humanista, viven con conflicto la construcción de dicha relación. La configuración de relaciones pedagógicas y formativas con sus estudiantes, está ligada al reconocimiento de un problema estrechamente vinculado con el ingreso de los estudiantes. Esto aparece como un nudo central en la interacción con los alumnos, pues se refuerza discursivamente su carácter humano, pero se enfatiza como una carencia el hecho de que los sujetos hayan decidido formarse como maestros por razones ajenas a la “vocación”, respondiendo más bien a presiones de índole familiar y económica.

Si por un lado, la identidad del profesor normalista, como hemos señalado arriba, se configura con un fuerte sentido positivo, y por el otro, se tiene la percepción de que los estudiantes, en términos de aspiraciones, tienen una identidad marcada por un sentido negativo hacia la profesión, podríamos suponer que el énfasis que se da discursivamente hacia la “pasión” por la profesión, está articulado a la necesidad de

convencerlos de las bondades de dicha carrera. Se trata entonces, de construir una relación pedagógica y una estrategia de trabajo que permita que los estudiantes puedan dar un giro completo, en cuanto al sentido que le otorgan a la profesión.

Esta situación no se vive sin conflicto, pues se atribuye a este hecho que muchos estudiantes se comprometan débilmente en sus estudios, en la construcción de relaciones en la escuela y sobre todo en la orientación de su interés por la profesión. Así, encontramos que se señalan como rasgos de los alumnos, el desinterés, la falta de respeto, la falta de responsabilidad, el que poseen perfiles académicos muy bajos, y sobre todo, la propensión a abandonar sus estudios al enfrentarse a la realidad, principalmente en sus primeras experiencias de visita a las escuelas públicas.

La auto-reafirmación identitaria

Consideramos que esta necesidad de reafirmar la profesión en los alumnos, ocurre igualmente en la relación de los profesores consigo mismos. De ahí que encontramos una alta valoración de la profesión, tal como se muestra en el siguiente párrafo: *¡Híjole! Amar la profesión es hacer todos los días algo que me fascina y que todavía me pagan. Es levantarme todos los días y decir “voy a la escuela” y no decir “voy al trabajo”.*

Como diversos autores han afirmado, la dimensión afectivo-emocional se constituye en un elemento fundamental, aunque muchas veces descuidado en las universidades. En el caso de los entrevistados, encontramos que este aspecto ocupa un lugar importante en la construcción de procesos de interacción con los alumnos, que permitan reconocerlos como seres humanos (como hemos afirmado arriba) y también una especie de frontera que tiende a desdibujarse entre la vida personal y profesional. *“En el magisterio es mucho el compartir conocimientos, compartir tiempo, compartir vida, compartir todo. Yo le apuesto mucho a la cuestión de los valores”.*

De ahí que el *ethos* personal está estrechamente ligado al *ethos* profesional, y se presenta como una acción formativa, en la construcción y reconocimiento de su profesión y la necesidad de reafirmarse como sujetos.

Cuando se pregunta a los maestros acerca de qué acciones realizan en su institución, destacan la importancia de la disciplina, el respeto y la sensibilización acerca de las condiciones del contexto. Aparece como una preocupación central el orientar las prácticas que los estudiantes realizan fuera de la institución en contextos diferentes y con estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje.

Así, los profesores ven de buena manera que una práctica idónea para promover la responsabilidad social es *“enfrentándolos a la realidad, mandándolos a practicar en los contextos rurales donde realmente se forma el maestro”*. A su vez, como ha aparecido en diversas investigaciones, el que el profesor sea un “ejemplo” se considera también un elemento significativo: *“actuar de acuerdo con los principios y yo sé que el ejemplo es una orden silenciosa”*.

CONCLUSIONES

La formación en ética profesional y responsabilidad social aparece de forma importante en el acompañamiento que los profesores realizan en las prácticas profesionales. Un interés central radica en la necesidad de sensibilizar a los estudiantes acerca de los diversos contextos, muchos de los cuales se encuentran en condiciones desfavorables en términos económicos y sociales.

Los entrevistados parecen adherirse a una ética de la “pasión” por enseñar (Day, 2012) y a la necesidad de trabajar en la configuración identitaria de los estudiantes. A su vez, los profesores trabajan en reforzar continuamente su propio apego a la profesión.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beauchamp, T. & Childress, J. (2001). *Principles of Biomedical Ethics*. New York: Oxford University Press.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Hortal, A. (2002). *Ética General de las Profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lévinas, E. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Flores, G. & Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la educación superior. En *Praxis Educativa*, XVI(2), 52-61. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/>
- Vallaey, F. (2014). Virtud, Justicia, Sostenibilidad: una Ética en 3 dimensiones para la responsabilidad social de las organizaciones. En *Memoria 1er. Congreso Internacional de Responsabilidad Social*. Fundación Observatorio de Responsabilidad Social, Buenos Aires.

Ética profesional en estudiantes de posgrado de educación en durango, México

Cecilia Navia Antezana*
Ana María Acosta Pech**
Ramiro Javier Corral***

RESUMEN

Se presentan resultados preliminares de la Investigación *Ética profesional en la formación de profesores*, con información recopilada en tres instituciones educativas del norte de México: Universidad Pedagógica de Durango (UPD), Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera (ENRJGA) y Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (BYCENED). Se aplicó un cuestionario-escala (Hirsch, 2005) a 161 estudiantes de posgrado. Entre los hallazgos destaca una alta valoración de las Competencias Éticas, seguidas de las Afectivo-emocionales y Cognitivas. Llama la atención que si bien el rasgo referido al Conocimiento aparece en el nivel más alto, los referidos a la Formación continua, Innovación y Superación, se encuentran entre las de más baja valoración. Como se ha encontrado en otras instituciones de educación superior, los rasgos de las competencias Sociales aparecen en el nivel más bajo, en particular las referidas a Compañerismo y relaciones, Saber trabajar en equipo y Comunicación. Si bien el Respeto y la Honestidad aparecen altamente valoradas en las respuestas de los estudiantes, sorprende la ubicación en el nivel medio de los rasgos Responsabilidad, Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad y Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales, así como las competencias Técnicas. Los resultados encontrados al momento, nos conducen a interrogarnos acerca de las posibilidades de construir espacios de formación que favorezcan el desarrollo de una ética profesional que permita a los profesionales de la educación actuar con responsabilidad social en el ejercicio de su profesión.

PALABRAS CLAVE

Ética profesional, formación docente, México

* Doctora en ciencias de la educación. Profesora e investigadora. Universidad Pedagógica Nacional (México).
Correo electrónico: cececi@yahoo.com

** Magíster en trabajo social. Profesora e investigadora. Universidad Pedagógica de Durango. Correo electrónico: aapecth@gmail.com

*** Magíster en trabajo social. Universidad Juárez del Estado de Durango. Correo electrónico: quijotedurango@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En México la formación de los profesores de educación básica, se ha desarrollado en el sistema de las escuelas normales, la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones de educación superior. Según el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE, 2015), para el 2013 existían 484 escuelas normales, de las cuales el 56.62% eran públicas, mostrando con ello un incremento importante de las instituciones privadas en el sistema de formación docente.

En este trabajo se presenta un análisis sobre la ética profesional de estudiantes de posgrado de tres instituciones educativas del norte de México, pertenecientes al sector público: la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (BYCENED), la Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera (ENRJGA) y la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). Si bien estas instituciones pertenecen al sistema de formación de profesores en México, su articulación con el sistema educativo nacional y con el gobierno de la entidad federativa es diferenciada, lo que hace que el desarrollo de las actividades académicas y orientación educativa sea particular en cada una de ellas. La primera, depende de recursos estatales, y atiende en gran parte a estudiantes de la ciudad de Durango, aunque también asisten estudiantes de áreas rurales y semi-urbanas. La población que estudia es mayormente femenina, así como los académicos que la atienden. La segunda, pertenece al sistema federal, atiende a población masculina, generalmente en condiciones económicas desfavorables, que proviene en su mayor parte del área rural. Se caracteriza por tener un sistema académico y de gestión en el que los estudiantes, y en algunos casos los docentes, demandan lograr márgenes de autonomía y de resistencia frente a las políticas educativas estatales. Los profesores que la atienden son tanto hombres como mujeres. La tercera, la Universidad Pedagógica de Durango, es una institución articulada al sistema nacional de la Universidad Pedagógica Nacional (compuesta por 76 unidades a nivel nacional). Se caracteriza por haberse descentralizado desde hace una década y media, lo que le permite desarrollar programas educativos propios y definir sus actividades académicas y de gestión de forma articulada con el gobierno estatal.

Referentes teóricos

Para analizar la ética profesional, nos apoyamos en la ética aplicada, considerando los valores y criterios que orientan las actividades de las personas en el marco de una profesión concreta. En este sentido la ética profesional puede ser vista como “un conjunto de actividades a las que de forma asidua se dedica un colectivo de personas específicamente preparadas y facultadas para llevarlas a cabo en orden a proporcionar determinado tipo de bienes y servicios” (Hortal, 2002, pp. 90-91). En el ejercicio profesional los profesio-

nales se juegan tanto el ser un buen o mal profesional así como su ser ético. Para abordar este problema retomamos los principios de la beneficencia, la autonomía, la justicia y la no maleficencia, planteados por Beauchamp & Childres (2001), que contribuyen a orientar las acciones y decisiones de los profesionales.

De igual modo, considerando los contextos en los que se desarrollan cada una de las profesiones, se toman en cuenta las mediatizaciones fundamentales a las que los profesionales se enfrentan: técnica, económica y organizativa o institucional (Hortal, 2002). Esto implica, que en el desarrollo de la profesión, se presentan conflictos y dilemas, que obligan a los profesionales a actuar en un sentido u otro, existiendo en unos casos, problemas que afectan la responsabilidad social del profesional.

Los dilemas éticos son circunstancias en las cuales las obligaciones morales que se le presentan a una persona le demandan adoptar una o mas alternativas de acción, y en las cuales la persona no puede actuar todas las alternativas requeridas. Si una persona actúa basada en un conjunto de razones, las acciones pueden ser éticamente aceptables en algunos aspectos y éticamente no aceptables en otros. Estas razones diferentes pueden producir conflictos (Beauchamp & Childres, 2001).

La elección de las acciones, con base en los criterios de lo correcto o lo incorrecto, es un problema que se ha agudizado en el contexto actual en el que se ha producido un relajamiento gradual de la tradición, y en la creciente pluralidad de contextos mutuamente autónomos (Bauman, 2005). Existe una tendencia a privilegiar la condición de las personas en su condición de individuo, imponiendo de forma creciente niveles de autonomía (Ehrenberg, 2000; Navia, 2013), lo que ha generado dificultades en el complejo proceso de elecciones de los principios en los que se basan las acciones profesionales. Las dificultades de elección de las acciones, en el campo de la investigación científica, han sido investigadas por Aluja & Birke (en Hirsch, 2012). Estos autores clasificaron muchas acciones no éticas presentes en muchas universidades, con las categorías de conductas éticas inaceptables o conductas éticas cuestionables. En diversas investigaciones se han recuperado como conductas éticamente inaceptables las de fabricación de datos, que refieren a la invención de datos y experimentos que nunca se han realizado, o la descripción de artefactos y objetos que no han existido; alteración de datos con la intención de producir resultados que se ajusten con las expectativas de la investigación; plagio, definido como la apropiación de ideas, métodos innovadores, datos o el cuerpos de un texto escrito por otros, sin citar la fuente o reconocer al creador de la idea original.

Existen tres niveles interconectados en la dimensión ética de una profesión. Desde un marco más general, se encuentra la eticidad de la profesión, el *ethos* profesional y el comportamiento o conducta moral (Yurén, 2003). La ética profesional o eticidad de la profesión, constituye uno de los elementos de la cultura profesional. La persona se adhiere o no a esta eticidad, según sea el caso, una vez que se integra a la profesión, a través de un proceso de socialización.

Las personas

incorporan alguno o todos los elementos de esta eticidad a su sistema disposicional para configurar el *ethos* profesional, es decir, una manera de comportarse en relación con los otros (o moral) en el campo profesional, que se vincula con un modo de ser (carácter) (Yurén, 2003, p. 271).

La formación del *ethos* profesional implica la internalización de valores y pautas de valor y de códigos y prescripciones, pero a su vez, que el profesional pueda efectuar procedimientos de juicio que le permitan en cada caso tomar decisiones y, por otro lado, autorregularse para llevar a cabo lo que ha determinado que debe hacerse.

En otro nivel se encuentra el comportamiento o conducta moral de las personas. Este nos remite a la actuación de la persona, es decir a su actuación ética en el campo laboral. De este modo, la actuación dependerá del *ethos* profesional, en el que se han condensado los elementos de la ética que la persona ha internalizado y ha sometido a procedimientos de juicio moral y autorregulación, como competencias, motivaciones y sentidos.

Las instituciones de educación superior, y esto incluye a las instituciones formadoras de docentes, deben “proporcionar a la sociedad personas, no sólo profesionalmente bien preparadas, sino además, cultivadas, con criterio, de mente abierta, capaces de hacer un buen uso de su profesión y de participar libre y responsablemente en las actividades de convivencia social” (Hirsch, 2003, p. 31). Los profesores deben actuar según los principios de: a) la autonomía, en la medida en que este pueda ejercer su trabajo con la mayor libertad posible y que a su vez proteja los derechos de los beneficiarios de su actividad y de intervenir en la toma de decisiones que le atañen; b) la responsabilidad, que implica hacerse cargo, la capacidad de responder de las propias acciones ante los otros y ante uno mismo; c) la competencia profesional, que “se refiere a la habilidad o capacidad para resolver los problemas propios del trabajo” (Hirsch, 2003, p. 41), que exige conocimientos, destrezas y actitudes para prestar un servicio.

En las investigaciones desarrolladas por Hirsch desde el 2004 (2005), se ha analizado la ética profesional a partir de cinco tipos de competencias: competencias cognitivas, sociales, éticas, afectivo-emocionales y técnicas, que integran un conjunto de rasgos ligados a actitudes, creencias y normas. Como ya se aclaró al inicio de este trabajo, para el estudio acerca de la ética profesional de estudiantes de posgrado en instituciones educativas en Durango, México, se valora y retoma dicha escala. A continuación se describe con más detalle los aspectos metodológicos del mismo.

Metodología

El enfoque de investigación es cualitativo. Incluye la elaboración de entrevistas abiertas, a partir de un guión de entrevista y de un cuestionario-escala de actitudes y opiniones sobre ética profesional (Hirsch, 2005). Este cuestionario se integra por seis preguntas abiertas y una escala de actitudes de 58 preguntas. En este trabajo se presentan los resultados de la escala de actitudes. El análisis se realiza con 162 cuestionarios (se anuló uno de ellos en los datos de la escala), que respondieron estudiantes de posgrado (13.04% de especialidad, 69% de maestría y 22.36% de doctorado). La mayor parte, 58% son profesores que trabajan en educación primaria, 17% en educación secundaria, 13% en educación superior, y los restantes en educación media superior, educación inicial y educación preescolar. El 49% de los estudiantes son hombres y el 51% mujeres. Los estudiantes son en su mayoría jóvenes, pues casi la mitad tiene menos de 35 años (48%), el 35% tiene entre los 36 a 45 años y los restantes tienen más de 46 años (de los cuales solo el 5 % tiene más de 51 años). La mitad de los estudiantes pertenece a posgrados de la Universidad Pedagógica de Durango (55.28%), mientras que el 32% estudian en la Normal de Aguilera, y el 13.04% en la Escuela Normal del Estado. La escala se capturó con el programa SPSS y se analizó con el programa Excel de Office.

Análisis de los datos empíricos

Resultados por competencias

Las respuestas de los estudiantes se concentran en torno a las competencias Éticas, 76.58%, seguidas de las competencias Afectivo-emocionales, 73.32%, y las competencias Cognitivas, 73%. Las competencias Sociales agrupan el 61.88% de las respuestas, mientras que en el más bajo nivel encontramos a las competencias Técnicas, 64.51%. En una investigación previa, en profesores normalistas a nivel nacional, encontramos igualmente una prevalencia de las competencias Éticas. Sin embargo, llama la atención dos aspectos que no hemos encontrado en las investigaciones ni de instituciones formadoras de docentes ni de universidades generales: nos referimos a que las competencias Cognitivas ocupen un tercer lugar, y en su caso, las Afectivas emocionales un segundo lugar. Al igual que encontramos en otras instituciones de educación superior, las competencias Sociales tienden a quedar en muy bajo nivel, aunque en este caso sorprende el hecho de que las competencias técnicas, sean las menos valoradas, considerando que éstas son fundamentales para el desempeño de la profesión docente (ver Tabla 1).

Tabla 1. Rasgos y competencias en ética profesional en estudiantes de posgrado

Competencias	Positivas	Negativas y neutras
I. COMPETENCIAS COGNITIVAS	73.00	26.97
a) Conocimiento y competencia profesional	94.36	5.64
b) Formación continua	58.81	41.19
c) Innovación y superación	65.81	34.08
II. COMPETENCIAS SOCIALES	61.88	38.12
a) Compañerismo y relaciones	47.70	52.30
b) Comunicación	64.74	35.26
c) Saber trabajar en equipo	64.16	35.84
d) Ser trabajador	70.93	29.07
III. COMPETENCIAS ÉTICAS	76.58	23.42
a) Responsabilidad	71.74	28.26
b) Honestidad	82.27	17.73
c) Ética profesional y personal	74.73	25.27
d) Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad	69.07	30.93
e) Respeto	90.27	9.73
f) Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales	71.39	28.61
IV. COMPETENCIAS AFECTIVO – EMOCIONALES	73.32	26.53
a) Identificarse con la profesión	67.81	31.87
b) Capacidad emocional	78.82	21.18
V. COMPETENCIAS TÉCNICAS	64.51	35.49
a) Habilidades didácticas	64.51	35.49

Nota: Elaboración propia

Resultados por rangos

A. Rangos altos

Al analizar las respuestas de los estudiantes en relación con los rasgos de las competencias de la investigación, encontramos que en un primer lugar se ubican el rasgo del Conocimiento y competencia profesional, 94.36 %, lo cual coincide con gran parte de los estudios realizados en el campo de la ética profesional en las universidades. Seguido a este, le siguen dos rasgos de las competencias Éticas, que son Respeto, 90.27% y Honestidad, 82.27%.

También en un alto rango se ubican los rasgos de Capacidad emocional, 78.82%, que corresponde a las competencias Afectivo-emocionales, el cual, como hemos visto, se destaca como resultado relevante en estudios anteriores, en estudiantes universitarios; así mismo se resalta dentro de las competencias Éticas, el rasgo de Ética profesional y personal, con un 74.73% de respuestas positivas.

B. Rangos medios

En esta posición se ubican cuatro rasgos de las competencias Éticas: Responsabilidad, 71.74%, Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales, 71.39%, Ser trabajador, 70.93 y Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad, 69.07%. Llama la atención, que a diferencia de la tendencia observada en esta población en la que el rasgo de Responsabilidad se ubica en el lugar alto (Navia & Hirsch, 2013), en el caso de los estudiantes de posgrado de este estudio ocupa una posición media. En esta posición también encontramos ubicado al rasgo Identificarse con la profesión, 67.81%, que corresponde a las competencias Afectivo-emocionales.

C. Rangos Bajos

En esta posición se encuentra dos rasgos de las competencias Cognitivas: Innovación y superación, 65.81% y Formación continua, 58.81%, que está ubicado en el penúltimo lugar.

Los rasgos de las competencias sociales se ubican, al igual que encontramos en la otras investigaciones de educación superior, en muy baja posición: Comunicación, 64.74%, Saber trabajar en equipo, 64.16% y Compañerismo y relaciones, 47.70% (siendo este el que ocupa la última posición en la escala). Finalmente, aparece en una baja valoración el rasgo Habilidades didácticas, 64.51%.

Tabla 2. Distribución de los rasgos

Rasgos	Porcentaje	Posición
Conocimiento y competencia profesional	94.36	1
Respeto	90.27	2
Honestidad	82.27	3
Capacidad emocional	78.82	4
Ética profesional y personal	74.73	5
Responsabilidad	71.74	6
Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales	71.39	7
Ser trabajador	70.93	8
Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad	69.07	9
Identificarse con la profesión	67.81	10
Innovación y superación	65.81	11
Comunicación	64.74	12
Habilidades didácticas	64.51	13
Saber trabajar en equipo	64.16	14
Formación continua	58.81	15
Compañerismo y relaciones	47.70	16

Nota: Elaboración Propia.

CONCLUSIONES

Este análisis, aún en proceso, pretende caracterizar las actitudes de los profesores con respecto a la ética y los valores profesionales en estudiantes de posgrados con importantes diferencias entre sí. A pesar de esta diferencia constatamos que los resultados son similares; en los 161 estudiantes encuestados, prevalecen las actitudes referidas a las competencias Éticas y las competencias Afectivo emocionales, aunque en realidad los puntajes acerca de las actitudes de las competencias cognitivas se encuentran muy cercanos a las dos señaladas. En cierta medida este resultado es esperable, dado por un lado, las características de los encuestados que proceden de un contexto específico: el estado de Durango, preponderantemente rural. Desde que se es estudiante en los niveles elementales se tiene una cercanía muy estrecha con los profesores. Posiblemente las experiencias propias, así como un sentido de vida en comunidad, incide en la prevalencia de actitudes relacionadas con las competencias éticas y las afectivo emocionales, hipótesis que merece ser explorada.

Con respecto a las competencias cognitivas también valoradas en el grupo de “puntajes altos”, el resultado es esperable dado el contexto actual de sensibilización y discusión permanente acerca de la importancia de la formación continua de los profesores de cualquier nivel educativo. Los propios entrevistados parecen reconocerlo en su interés por cursar un posgrado en educación.

Por otra parte llama la atención dentro de las competencias éticas el alto puntaje que obtuvo el rasgo de responsabilidad, específicamente en la actitud referida a estar dispuesto a asumir las consecuencias de los errores profesionales. Ello puede indicar, que existe una correlación entre las actitudes cognitivas y responsabilidad que se asume por el propio trabajo. Teóricos de la corriente crítica dirían, que hay una suerte de responsabilización a los docentes de los males sociales y en especial de lo que “salga mal” en el terreno de la educación, dada su sobrevaloración para resolverlos. En otras palabras, pareciera que el sistema en sí traslada de manera creciente responsabilidades que le eran propias al individuo, quien va asumiendo poco a poco su condición de sujeto carenciado y en cierta medida culpable de los resultados. Es en este marco que podemos suponer que los profesores, en su condición de individuos, se hacen conscientes cada vez más de la necesidad de una formación permanente, para resolver las problemáticas educativas.

Existen diversas conclusiones e implicaciones que se pueden derivar de este análisis, pero por la propia naturaleza de este trabajo, sólo enfocamos la mirada en una más que consideramos relevante. Nos referimos al bajo puntaje, dentro del conjunto de competencias valoradas, que obtuvieron las competencias técnicas y sociales. Consideramos que esta situación es problemática, en tanto que las competencias cognitivas y éticas del profesional pueden tener un nivel de concreción o de materialización en las competencias téc-

nicas y sociales, por ubicarse éstas en un nivel más práctico y menos abstracto, y en tanto que la presencia puede impactar en la valoración positiva del trabajo didáctico que hace posible que los alumnos asuman como propios los conocimientos adquiridos.

La formación-capacitación y la conciencia de la importancia de ella, es una condición necesaria pero no suficiente para el cambio que se requiere en educación. Para poder “aterrizar” los esfuerzos del cambio y transformación de las prácticas del docente en el aula, es indispensable el desarrollo de competencias técnicas, especialmente en el desempeño didáctico de los profesores; las creencias acerca de qué y cómo se aprende y cómo me relaciono con el sujeto de la educación, se traducen finalmente en la “trasposición didáctica” (Chevallard, 1997). Es este un aspecto que merece, consideramos, ser atendido.

REFERENCIAS

Bauman, S. (2005). *Ética posmoderna*. México: Siglo XXI.

Beauchamp, T. & Childress, J. (2001). *Principles of Biomedical Ethics*. New York: Oxford University Press.

Chevallard, Y. (1997). *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Ehrenberg, A. (2000). *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris: Odile Jacob.

Hirsch, A. (2012). Consideraciones de los coordinadores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México respecto a la ética profesional. En A. Hirsch y R. López (coords.). *Ética profesional en la docencia y la investigación* (pp. 91-112). México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1).

Hirsch, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. En A. Hirsch & R. López (coords.) *Ética profesional e identidad institucional* (pp. 27-42). Culiacán, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.

Hortal, A. (2002). *Ética general de las Profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouver.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE

Navia, C. (2013). Incertidumbre y Formación Docente. En T. Yurén, *Educación y agencia. Aproximaciones y análisis de dispositivos* (pp. 105-126). México: Juan Pablos.

Navia, C. & Hirsch, A. (2013). Actitudes y opiniones sobre valores profesionales en profesores normalistas. En *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 43, 187-201.

Yurén, M. T. (2003). Tensiones identitarias y ethos profesional. El caso del profesor de formación cívica y ética en la escuela secundaria. En A. Hirsch y R. López (coords.) *Ética profesional e identidad institucional* (267-295). Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Ética profesional en el ISCEEM-México. Miradas de formación de los estudiantes

Pablo Carbajal Benítez*
Alicia Guadalupe Cruz Gómez**
Alberto Varela Vázquez***

RESUMEN

La ponencia se desprende de una investigación más amplia denominada *Ética profesional en la formación del posgrado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México* como parte del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional en el que participan 15 universidades de México, coordinado por Ana Hirsch Adler. Se trata de una investigación mixta, cuantitativa y cualitativa que considera la aplicación de un cuestionario–escala de actitudes sobre ética profesional, que se aplicó a estudiantes de posgrado del ISCEEM y recuperamos información a partir de elementos biográfico-narrativos. Teóricamente se fundamenta en la ética de la responsabilidad desde los aportes de Escámez (2008) y Cortina (2013), así como la ética profesional con los planteamientos de Hortal (2002), Yurén (2013) y Hirsch (2013). Los resultados generales del cuestionario–escala hasta ahora obtenidos destacan las competencias afectivo-emocionales. En segundo lugar, se ubican las competencias éticas y en tercer lugar las competencias sociales. También encontramos como hallazgos los valores profesionales de la responsabilidad, el respeto y la honestidad en el proceso de formación de los estudiantes del posgrado, lo que nos permite afirmar que la múltiple responsabilidad, ante sí, ante los otros, ante los hechos, se manifiesta, en suma, en la responsabilidad y compromiso con que se realiza la formación.

PALABRAS CLAVE

Ética profesional, ética de la responsabilidad, formación, valores y estudiantes de posgrado.

* Magíster en ciencias de la educación. Docente Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).
Correo electrónico: blopacb@yahoo.com.mx

** Magíster en ciencias de la educación. Docente Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).
Correo electrónico: cruzgomezali@gmail.com

*** Magíster en ciencias de la educación. Docente Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).
Correo electrónico: varelavazqueza@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Para los responsables del presente escrito, la *Ética Profesional* ocupa un lugar vertebral en la formación de los estudiantes de posgrado en las distintas profesiones, en el caso de los estudios de maestría y doctorado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCEEM)¹, es una temática que no está formulada como tal en sus programas de estudio, no obstante, los estudiantes tienen amplia experiencia docente, en razón de ser profesores que desempeñan su actividad en algún nivel y grado en las escuelas públicas del Estado de México, de ahí que poseen una serie de valores con los cuales se conducen en su formación académica.

Estos programas de posgrado pretenden ofrecer una formación, no sólo para la investigación, sino que también enfatizan la importancia de formar profesionales sensibles y comprometidos con su entorno social y con las problemáticas que viven cotidianamente en sus instituciones.

La inserción de los estudiantes a estos programas de posgrado, posibilita el reconocimiento de una serie de elementos que los constituyen como sujetos; quienes son considerados el centro del proceso de formación, entre ellos la dimensión ética profesional, por lo que nos interesó comprender este proceso de formación durante su estancia en el instituto.

Por eso el propósito de la investigación es reconocer los valores éticos profesionales que adquieren los estudiantes en su formación durante los estudios de posgrado del ISCEEM. Por lo anterior, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los principales rasgos de la ética profesional que reconocen los estudiantes de posgrado del ISCEEM?, ¿qué valores ético- profesionales adquieren los estudiantes de posgrado del ISCEEM? y ¿con qué valores ético profesionales se identifican los estudiantes de posgrado del ISCEEM en el desempeño de sus funciones de docencia e investigación?

Metodología

El trabajo de investigación se sustenta desde una perspectiva metodológica mixta, de complementariedad entre la cualitativa y cuantitativa, consideradas de manera general, como dos alternativas para hacer investigación empírica que permiten articular los datos y cualificarlos para ir más allá de su oposición.

¹ El ISCEEM es una institución pública del Estado de México que ofrece estudios de Posgrado de Maestría en Investigación de la Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación, a los docentes en servicio que laboran en el sistema estatal y federal.

El primer instrumento de campo que aplicamos fue el cuestionario escala de actitudes² con una muestra de 23 estudiantes de la Maestría del ISCEEM de la sede Tejupilco. El criterio de clasificación de las preguntas abiertas consistió en ubicarlos en cinco tipos de competencias: cognitivas, técnicas, sociales, éticas y afectivo-emocionales. El proceso de construcción de la escala de actitudes siguió el mismo criterio utilizado para las preguntas abiertas en el sentido de la clasificación de las 58 proposiciones en los cinco tipos de competencias. También utilizamos como fuente de información los siguientes documentos escritos: Carta de exposición de motivos de ingreso al programa de Maestría en Investigación de la Generación 2012-2014, sus expedientes personales, los instrumentos de evaluación de cada semestre y las relatorías de reuniones del Colegio de Profesores. Finalmente, les pedimos un relato biográfico en el que cada uno compartió cómo vivió su proceso de formación en la Maestría, con la finalidad de que nos contaran lo más significativo de su experiencia.

Referentes teóricos

El trabajo se fundamenta teóricamente en la ética de la responsabilidad y la ética de las profesiones o responsabilidad social, desde los aportes de Escámez (2001), (2008) y Cortina (2013); así como la ética profesional con los planteamientos de Hortal (2002), Yurén (2013) y Hirsch (2013).

Por ahora, hacemos propio el planteamiento de Adela Cortina (2013), cuando nos dice que “ninguna sociedad puede funcionar si sus miembros no mantienen una actitud ética”. De manera que, la responsabilidad consiste según Escámez & Gil (2001) en la asunción de la propia autonomía, es decir, en la aceptación de que soy capaz de alcanzar pensamientos que puedo justificar y tomar decisiones de las que puedo dar cuenta a los demás y a mí mismo. De modo que la responsabilidad es aquella cualidad de la acción que hace posible que a las personas se les pueda demandar que actúen moralmente. La cuestión es, volviendo a Cortina (2013), educar a buenos profesionales, que saben utilizar las técnicas para ponerlas al servicio de buenos fines, que se hacen responsables de los medios y de las consecuencias de sus acciones con vistas a alcanzar los fines mejores. Por eso Hirsch (2010), nos dice que la ética profesional es un aspecto significativo y necesario en la formación integral de los estudiantes; que puede enseñarse de manera explícita. Y que la ética profesional es una ética aplicada, que se distingue de la ética general y de la ética cívica, pues posee su propio marco teórico de referencia, valores específicos y experiencias particulares.

Finalmente, Teresa Yurén (2013) en la ética profesional distingue tres dimensiones: la eticidad de la profesión, la moralidad y el comportamiento moral del profesional. La eticidad de una profesión es el conjunto de ideas acerca de las acciones y prácticas que en la profesión merecen el calificativo de “buenas”, así como

² La base del cuestionario escala es el que han utilizado la mayoría de universidades participantes en el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional, se conservaron las 58 proposiciones (con cinco tipos de respuesta: totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, ni en favor ni en contra, parcialmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo), y sólo se agregaron 11 preguntas abiertas.

los valores que caracterizan la misión de la profesión. A esto se agrega un código o conjunto de prescripciones generales explícitas o tácitas, que se van transmitiendo de generación en generación y se enriquecen o ajustan con la experiencia colectiva de la profesión. El código establece aquello a lo que está obligado el profesional, y qué le está prohibido en el campo de su profesión. A menudo, la expresión “ética profesional” se reduce a ese código.

Análisis e interpretación de resultados

La sistematización de las 58 proposiciones del cuestionario escala aplicado a los estudiantes nos arrojó los siguientes resultados (ver figura 1):

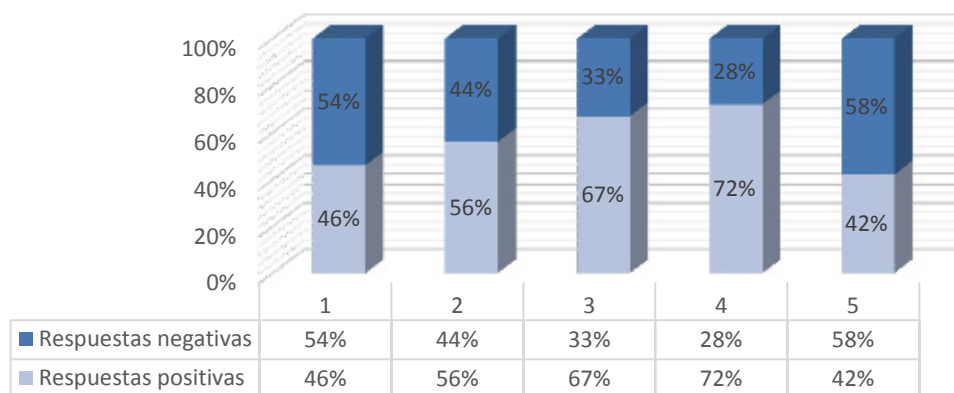


Figura 1. Gráfico Comparativo de Competencias

Nota: Cuestionario aplicado a 23 estudiantes

Las competencias que se ubican en la barra 1 son las cognitivas, las de la barra 2 son las sociales, las de la barra 3 son las éticas, las de la barra 4 son las afectivo-emocionales y las de la última barra son las técnicas.

Los resultados de la gráfica nos muestran que las competencias que obtuvieron el más alto porcentaje de respuestas positivas son las afectivo-emocionales, estas obtuvieron el 72%; en segundo lugar encontramos las competencias éticas, las cuales obtuvieron un 67% de respuestas positivas. En tercer lugar, tenemos las competencias sociales con un 56% de respuestas positivas.

Competencias afectivo-emocionales

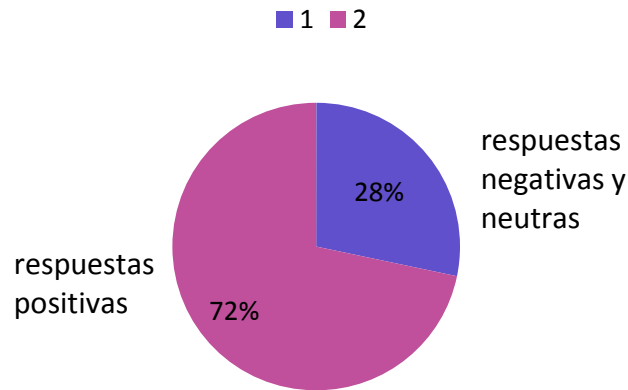


Figura 2. Competencias Afectivo-Emocionales

Nota: Cuestionario aplicado a 23 estudiantes

Los rasgos que sobresalen en estas competencias son hacer profesionalmente lo que me gusta, con un 96%; el ejercicio de la profesión es un ámbito de identidad para sus miembros que corresponden con un 96% de valoración positivo; actúo como un buen profesional cuando soy sensible a las necesidades de los demás, con un 91% de respuestas positivas; hacer lo correcto profesionalmente me permite estar en paz conmigo mismo, con una valoración del 96% de respuestas positivas; para superar los retos y las situaciones adversas en el ejercicio profesional, no ayuda una actitud positiva, con un 83% en desacuerdo; para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en uno mismo, con un 83 % de respuestas en mayor acuerdo.

En las preguntas abiertas del mismo instrumento, las competencias se hacen evidentes obteniendo resultados que se alejan de los arrojados en las proposiciones cerradas, sin embargo se recuperan algunas respuestas significativas como: ser y estar “comprometido” con la profesión en un 13%; “profesionalismo en la hora del trabajo” con un 9%, tener “amor hacia los demás” con un 9%, “No caer en incurrencias que denigren mi profesión”, ser “congruente entre lo que digo y lo que hago” y “pasión y entrega por servir.”

En los relatos biográficos de los estudiantes encontramos testimonios de referencia a estas competencias, por ejemplo; con respecto a es un gran logro hacer profesionalmente lo que les gusta, Monserrat y Karina señalan:

El estar aquí me permitió darme cuenta de situaciones que a la mejor yo estaba haciendo no adecuadamente, y me permitió ver, otra mirada, a mi vida poderle dar un giro, con mis hijos, en la persona, y ahorita ya me siento con ganas de irme a mi escolita, no sé de poner muchas cosas en práctica, muchas cosas que yo aquí aprendí (Montserrat, julio 2014, p. 9)

“Considero que el paso por el Instituto no solamente nos ha hecho mejores seres humanos, sino que se va a ver en nuestro próximo trabajo; creo que una práctica educativa diferente, yo eso espero y con esa intención me voy” (Karina, julio 2014, p. 6)

Con respecto a ser sensible a las necesidades de los demás Elia en su relato biográfico dice que: *“a mí como que me cambiaron mi manera de ver el trabajo, de ver la academia, de ver a los compañeros, de verme a mí misma”* (Elia, julio 2014, p. 2).

En el testimonio de Berenice con respecto a superar los retos y las situaciones adversas en el ejercicio profesional refiere al momento de retorno al lugar de trabajo: *“ahora que voy a regresar ¡Otra vez a mi trabajo! Pues a ver qué tal me va; ¡lo voy a sufrir un poco!”* (Berenice, julio 2014, p. 7).

Competencias éticas

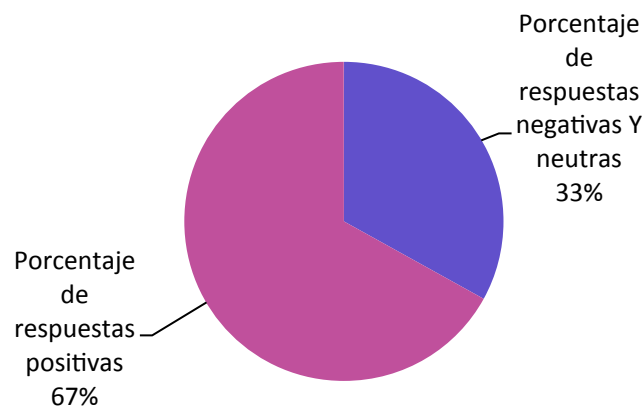


Figura 3. Competencias Éticas

Nota: Cuestionario aplicado a 23 estudiantes

Los resultados del cuestionario–escala en las proposiciones nos muestran que las competencias éticas ocupan el segundo lugar en razón de los porcentajes obtenidos, teniendo un 67% de respuestas positivas.

Los rasgos que sobresalen en estas competencias en mayor rango son los siguientes: la responsabilidad obtuvo el 100% de respuestas positivas, en él se destaca, asumir las consecuencias de mis errores en los estudios de posgrado y el cumplimiento a tiempo de los compromisos profesionales; la honestidad obtuvo un

96% de respuestas positivas, entre ellos ganarse la confianza de la personas con que se trabaja actuando con honestidad; y el tercero es el respeto, en el que sobresale el gusto por trabajar con docentes investigadores que toman en cuenta las opiniones.

En correspondencia con las preguntas abiertas del cuestionario, la responsabilidad obtuvo entre un 87% y un 65%, sobre todo en los rasgos característicos de; ser un “profesional ético”, ser un investigador ético, ser un formador de profesores en educación y como el primer valor ético en el ejercicio de la profesión docente.

Además de la responsabilidad otro rasgo característico de estas competencias y rasgos es el respeto que obtuvo el segundo lugar con un porcentaje entre 57% y 39%. De igual manera, la honestidad como rasgo de las competencias éticas se ubica en el tercer lugar, obtuvo porcentajes entre 35% y 17%.

En los testimonios expresados por los informantes también se hacen evidentes las competencias éticas, específicamente se refieren a la responsabilidad como en el caso de José Luis:

Yo lo reconozco en los últimos comentarios que me han hecho (se refiere al avance de investigación), me han puesto a trabajar mucho a lo mejor y no he terminado el trabajo, pero...tiene que valer la pena en algún momento. Yo agradezco y nada más (José Luis, Julio 2014, p. 2).

También en el decir de Elia emerge la responsabilidad, ella la reconoce al momento de cierre de su proceso de formación, cuando dice: “...de manera personal, siento que no cerré como hubiera querido, ¡Como yo sé que pude haber cerrado!” (Elia, julio 2014, p. 2).

Otro de los valores que forman parte de las competencias éticas es la honestidad, presente en la voz de Miguel Ángel:

Creo que en mí rebasó todas mis expectativas, por la cual la mentalidad con la que yo llegué aquí a la escuela, quiero ser honesto, quiero decirles que una de las razones por las que yo llegué aquí, ya quería descansar un poquito de la constante de mis estudiantes, todos los días navegando con ellos, quiero ser honesto en eso...ya mis expectativas son otras, mis metas también, por lograr son otras (Miguel Ángel, julio 2014, p. 3).

Competencias sociales

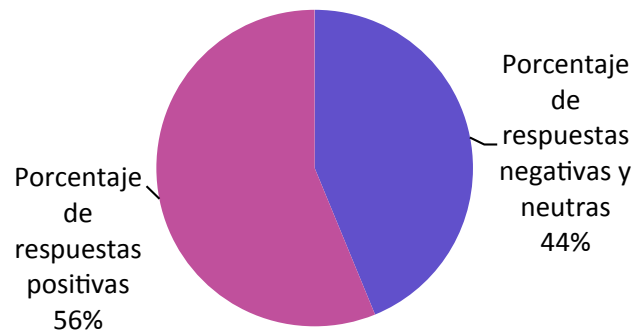


Figura 4. Competencias Sociales

Nota: cuestionario aplicado a 23 estudiantes

Las competencias sociales se ubican en el tercer lugar, con el 56% de las respuestas positivas. Uno de los rasgos que sobresalen en estas competencias, obteniendo un 96% de las respuestas positivas, es la comunicación, específicamente el de escuchar a los demás para resolver cuestiones relacionadas con la profesión.

Uno de los testimonios que se articula con este rasgo es el de María, ella enfatiza lo siguiente: *“bueno yo al igual que todos los compañeros no me queda más que agradecerle al grupo dos al grupo uno; aunque no hubo más acercamiento, pero siempre estuvimos en contacto, en comunicación, en las salidas”* (María, julio 2014, p. 8).

El rasgo de la comunicación que menciona María, se enfoca hacia las salidas académicas que como estudiantes de posgrado y grupo realizaron en estos dos años de estancia en el ISCEEM, en las que señalan, se dio la comunicación. El segundo rasgo que se encuentra en rangos altos es el de “ser trabajador”, la actitud de trabajar con ahínco obtuvo un 83% de respuestas positivas.

En las preguntas abiertas del mismo instrumento, las competencias sociales se hacen evidentes obteniendo porcentajes por debajo del 26%. Situación que corresponde con los porcentajes de la escala en las proposiciones.

En estas preguntas es muy evidente el rasgo de la comunicación en la cual señalan los informantes a la empatía y el aprender a escuchar como los rasgos característicos de un profesional ético, de un formador de profesores; también como acción conveniente para formarse en valores como estudiantes de posgrado.

En los relatos biográficos de los estudiantes encontramos también como parte de su formación en el ISCEEM que lograron consolidar el compañerismo y las relaciones de amistad, sobre todo de aquellos que viajan de otro municipio, entre ellos Joel, quien reconoce lo siguiente;

[...] bueno yo cuando llegué aquí a Tejupilco, prácticamente no conocía a nadie... A lo mejor de vista en la calle, pero no habíamos tenido la dicha de convivir. Estamos haciendo amistad con el grupo, fue un crecimiento grupal; fuimos conociendo un poquito de ambos; tratarnos bien; yo creo que fue lo principal, como grupo logramos trabajar en los diferentes seminarios (Joel, julio 2014, p. 5).

La amistad forma parte también de las competencias sociales, sobre todo por su articulación al rasgo de compañerismo y relaciones que consolidaron durante sus estudios de posgrado.

El testimonio de Iraís se encuentra en estos mismos términos, ella dice que;

Fue una bonita experiencia porque conocí gente que a lo mejor no pensaba conocer (que hasta comadres ya salimos con algunas compañeras). Gracias a los compañeros por ese apoyo incondicional de todos, porque todos sabemos el trabajo que estamos realizando cada uno (se refiere al trabajo de investigación), gracias a cada uno por ese acompañamiento que hemos llevado de los compañeros (Iraís, julio2014, p. 4).

A manera de conclusión

Los resultados generales del cuestionario–escala hasta ahora obtenidos destacan las competencias afectivo-emocionales. En segundo lugar, se ubican las competencias éticas y en tercer lugar las competencias sociales. También encontramos como hallazgos los valores profesionales de la responsabilidad, el respeto y la honestidad en el proceso de formación de los estudiantes del posgrado.

Los hallazgos nos permiten identificar en los informantes el reconocimiento de sí mismo, de la institución, de los docentes y de sus pares, en tanto expresan agradecimiento a partir de la experiencia vivida en su proceso de formación en el ISCEEM. Lo que nos permite afirmar que la múltiple responsabilidad ante sí, ante los otros, ante los hechos, se manifiesta en la responsabilidad y compromiso con que se realiza la formación.

REFERENCIAS

Cortina, A. (2013) *¿Para qué sirve realmente...? La ética*. España: Editorial Paidós.

Escámez, J. & Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*, Editorial Paidós.

Hirsch Adler, A. & López Zavala, R. (2008). *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Iberoamericana-Puebla, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de Yucatán.

Hirsch Adler, A. & López Zavala, R. (2014). *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Ediciones del Lirio.

Hirsch Adler, A. & López Zavala, R., (2012) *Ética profesional en la docencia y la investigación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Ediciones del Lirio.

Hirsch Adler, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. En *Revista Perfiles Educativos*, XXXV(140), 63-81. IISUE-UNAM.

ISCEEM (2011, Junio). Programa de la Maestría en Investigación de la Educación. En *Gaceta ISCEEM*, (38), Segunda Época, México.

Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia". En *Revista Perfiles Educativos vol. XXXV*, (142), Suplemento 2013, México, IISUE-UNAM.

Ser un buen profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes

Patricia Amaro González^{*}
Mónica Acosta Montes de Oca^{**}
Sandra Padrón Asís^{***}
María Lourdes Cruz Aguilar^{****}

RESUMEN

Se exponen resultados iniciales de un trabajo que indaga sobre atributos que estudiantes universitarios estiman debe idealmente poseer un profesor de este nivel para un buen desempeño de su labor, y poder considerarlo como un “buen profesor”. Los datos reportados se obtuvieron mediante un cuestionario–escala suministrado a estudiantes de octavo semestre de tres carreras del campo de la educación que se ofertan en una Universidad Pública del Noreste de México.

PALABRAS CLAVE

Buen profesor, profesor universitario, estudiantes

^{*} Licenciada en ciencias de la educación. Profesora e investigadora. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Correo electrónico: pamarog@gmail.com

^{**} Magíster en desarrollo de recursos humanos. Profesora e investigadora. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Correo electrónico: moacosta@uat.edu.mx

^{***} Maestría en comunicación académica. Profesora e investigadora. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Correo electrónico: s_asis6@hotmail.com

^{****} Maestría en comunicación académica. Profesora e investigadora. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Correo electrónico: mlca_06@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La formación de buenos profesionales dentro de un contexto con aceleradas transformaciones constituye en la actualidad un gran desafío para las instituciones de educación superior. La sociedad demanda hoy con más énfasis, profesionales con un perfil que además de contener saberes y técnicas, integre dimensiones relativas a un saber ser y un saber convivir con los demás. Los cambios producidos en los distintos órdenes han producido nuevos requerimientos para el desempeño profesional, exigiendo a las instituciones que llevan a cabo la misión de preparar los cuadros profesionales, el replanteamiento y ajuste de todo aquello que la conforma y la hace funcionar, y en cuyo conjunto sobresalen los profesores, por tener asignado el rol de cristalizar uno de los principales fines de la educación superior: formar “buenos profesionales”. Es decir, formar profesionales por un lado con las competencias que demanda la sociedad actual, a fin de que brinden un servicio de calidad a sus clientes realizando bien su profesión, pero a la vez para que sean agentes comprometidos en contribuir al mejoramiento del grado de vida de su colectividad, ofreciendo un bien con su profesión. Las profesiones adquieren significado en la medida en que contribuyen—a través de los bienes y servicios que ofrecen ☒, a elevar el grado de humanización de la vida personal y social (Fernández & Hortal, citado en Ibarra, 2007).

El buen profesional se reconoce porque el producto de sus prácticas se concreta en bienes intrínsecos que favorecen la vida buena.

El bien que se alcanza o proporciona ejerciendo correctamente (bien) una determinada profesión constituye el primer criterio para decir que actuación profesional es buena, quién es buen profesional, tanto en lo que se refiere a su competencia profesional como a su ética (Hortal, 2004, p. 123).

La docencia universitaria como quehacer profesional tiene su verdadero valor por su contribución en el logro de una vida de mayor calidad tanto de los estudiantes que son los beneficiarios directos, a quienes se les facilita el aprendizaje de conocimientos y saberes que permiten su desarrollo integral, así como de la sociedad que es la destinataria final que recibe los servicios profesionales de esos estudiantes una vez egresan. Pero incidir mediante la docencia, en el desarrollo de una vida buena dentro de una sociedad, exige que la persona que la ejerza, cuente con una serie de atributos o características que le posibilite realizar un trabajo de calidad y ser reconocidos como “buen profesor”. Sin embargo las características o rasgos que designan al “buen profesor” es variable tanto en los individuos como en los contextos de donde emergen. Obtener una aproximación sobre la idea del buen profesor universitario, con base en las opiniones aportadas por los estudiantes, es de gran importancia ya que éstos son los usuarios directos del trabajo docente y la satisfacción de sus demandas y expectativas sobre un servicio de calidad requieren ser cubiertas. Por otro lado, la información obtenida permite apreciar aspectos o rasgos que son más valorados por estos ac-

tores sobre la práctica profesional docente, permitiendo detectar qué lugar le asignan a la dimensión ética de dicha profesión, en virtud de que los mismos cursan carreras para desempeñarse como profesores de nivel medio superior y superior.

Lo que se describe en este documento proviene de la apreciación realizada por un conjunto de estudiantes de tres carreras ofrecidas en una dependencia de educación superior de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, respecto a las características o atributos que ellos más valoran en el desempeño de un profesor universitario para designarlo como “buen profesor”. En el desarrollo de este trabajo la expresión “buen profesor universitario” se usará como equivalente a ‘buen docente universitario’; ‘buen maestro universitario’; ‘profesor universitario ideal’; ‘maestro universitario ideal’; ‘docente universitario ideal’; ‘profesor excelente’; ‘profesor de calidad’.

Este trabajo complementa y se suma a otros estudios realizados en la línea de la ética profesional iniciados en el 2006 en el marco del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional que coordina la doctora Ana Hirsch Adler del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. A continuación se presentan con base en literatura revisada, referentes sobre el concepto del buen profesor, se describen datos sobre el proceso del estudio, la institución y sus encuestados; se exponen resultados y algunas notas finales.

Referentes sobre la idea del buen profesor universitario

Tener una idea precisa y homogénea sobre el constructo “buen profesor universitario” es difícil, si se tiene en cuenta que su definición está en función de filosofías, fines, enfoques y contextos de la educación. En este sentido, pretender hacer un inventario de características y rasgos que definen al buen profesor universitario, es complicado. Dada esta dificultad, se presenta con base en alguna literatura revisada, datos que muestran la postura de estudiantes de nivel superior de diversos contextos respecto de las características que ellos reconocen en un “buen profesor”, con el fin de conseguir una aproximación a este constructo.

Al respecto Cabalín & Navarro (2008), encontraron con estudiantes de primer año de carreras de la salud que un buen profesor para estos era catalogado como tal, a partir de rasgos relativos con valores como el respeto y la responsabilidad; características personales que le permiten interactuar con sus estudiantes como la comprensión y la empatía; y atributos para realizar su práctica educativa como ser claro, organizado y motivador.

San Martín, et al., (2014) en una encuesta aplicada a 947 estudiantes pre-universitarios pertenecientes a cuatro universidades, descubrió que los aspectos más valorados con los que definen al profesor universitario ideal, aluden a que este sea: cercano; claro en las explicaciones; que evalúe a lo largo del ciclo escolar a través de exámenes parciales; que en las tutorías guíe a los estudiantes en la toma de decisiones sobre su porvenir profesional y; que use las TIC al desarrollar sus clases.

Sayós (2014) expresa de acuerdo con lo encontrado en una encuesta que realizó con 1062 estudiantes de la Universidad de Barcelona, que las características con las que definen una buena actuación del docente son principalmente: que el profesor planifique bien la docencia; utilice metodologías adecuadas y posea habilidades interpersonales.

Según Cataldi (citado en Cabalin & Navarro, 2008), los estudiantes juzgan que un buen profesor es aquel que reúne cualidades como el ser justo; paciente; claro en sus explicaciones; explicar cuantas veces sea necesario; e interesarse por sus alumnos.

Fernández & González (2012) señalan a partir de una encuesta a 923 estudiantes, que estos manifestaron que un buen profesor debe cumplir con dos aspectos fundamentales: ser especialista en la materia que imparte y el manejo de estrategias didácticas básicas.

Por otro lado, Corona (2008) al explorar la concepción de buen docente con un grupo de estudiantes de ciencias físico-matemáticas, detectó características que organizó en tres grupos: el aspecto académico (conocimiento y dominio del tema); el didáctico (metodología, motivación, explicar con claridad, disipar dudas, guiar); y el social (estricto, puntual, responsable, amable, comprensivo, accesible, carismático).

De acuerdo con Franco & Velasco (2012) los resultados de un estudio que realizaron, señalan que no obstante, los atributos con los que estudiantes designan al buen docente universitario son muy variados; una gran mayoría coincide en que las principales características son la vocación que posee para la enseñanza; que tenga conocimiento y dominio total de su materia; que sea capaz de generar un ambiente de confianza con sus alumnos para que estos puedan sentirse motivados para aprender; una buena actitud en su quehacer; experiencia; y que demuestre conocimiento pedagógico-didáctico para que realice una evaluación progresiva y cualitativa. Finalmente López Osorno (2008) realiza una revisión de literatura e identifica cuatro dimensiones que incluyen una serie de elementos o rasgos que los estudiantes juzgan debe reunir un buen docente. Estas dimensiones son la disciplinar; la pedagógica didáctica; la personal y una contextual o institucional.

El estudio, los sujetos encuestados y la institución a la que se adscriben.

El presente trabajo constituye un reporte preliminar que se desprende de un estudio exploratorio cuantitativo, en el que se utilizó como instrumento para la recolección de los datos, un cuestionario–escala tipo Likert integrado por un breve apartado de datos generales de los encuestados y otro rubro compuesto por una escala de 19 proposiciones, que se emplean en dos preguntas. La primer pregunta de esta escala tiene cuatro opciones de respuesta: Sin importancia; Poco importante; Medianamente importante; Muy importante. El contenido de las proposiciones hace referencia a características o rasgos que un buen profesor universitario idealmente debiera reunir para llevar a cabo su quehacer universitario de manera excelente. En la segunda pregunta se solicita que del total de los 19 rasgos, se elijan 10 que se consideren los más significativos, y que a la vez son requeridos, se dispongan en orden de importancia, teniendo en cuenta que el uno representa mayor importancia y los siguientes números descienden en cuanto a esta valoración. Para la elaboración de los reactivos de la escala, se realizaron previamente algunas entrevistas orales y se realizó una pregunta abierta a un grupo de estudiantes adscritos a la unidad académica, a fin de obtener datos preliminares que permitieran guiar sobre el contenido de los reactivos de la escala. A partir de esta información y con base en lo planteado por López (2011); Fernández & González (2012); Sospedra-Baeza (2013); y Sayós (2014), se elaboró el instrumento que se integró solo con 19 ítems.

Los sujetos encuestados son 72 estudiantes inscritos en octavo semestre de tres carreras de ciencias de la educación con opciones distintas, que se ofrecen en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Resultados

Datos generales de los encuestados

De los 72 estudiantes encuestados el 54% son varones y el 46% son mujeres. El 31% tiene una edad que está en un rango de 21 a 24 años. El 15% tiene de 25 a 30 años; y un 4% es mayor de 30 años.

De las tres carreras en Ciencias de la Educación en las que se inscriben los 72 estudiantes; un 50% pertenece a la opción en Tecnología educativa; un 31% cursa la opción de Ciencias sociales y el 19% restante se adscribe a la opción de Químico-biológicas.

Valoración otorgada por los estudiantes a las características que juzgan ideales en un profesor universitario.

De acuerdo con las frecuencias que se obtuvieron en cada reactivo de la escala, se observa que dentro de las cuatro opciones de respuesta (1= Sin importancia; 2= Poco importante; 3= Medianamente importante; 4= Muy importante), los valores más altos se ubican en las columnas de más alta importancia (medianamente importante y muy importante).

De las 19 características sobre el “buen profesor universitario” presentadas a los estudiantes para que valoraran las que ellos reconocían tenían mayor importancia, se observa que todas, aunque con variados valores, son consideradas relevantes (ver tabla 1). Entre el 61% y 77% de los estudiantes califican 13 características de la escala como muy importantes en un buen profesor, en tanto que de un 33% al 40% ponderan 7 características con un grado mediano de importancia.

Tabla 1. Resultados del grado de importancia que los estudiantes asignan a características que en su opinión debiera un profesor universitario.

Rasgos de un profesor universitario	1	2	3	4
1 Domina el contenido de la materia que imparte		2.78	25	72.22
2 Planifica y prepara sus clases	1.39	2.78	33.33	52.50
3 Cumple con el programa de la asignatura que imparte	1.39	6.94	40.28	51.39
4 Se mantiene actualizado en el campo de su profesión		11.11	15.28	73.61
5 Utiliza los nuevos recursos tecnológicos en sus clases	2.78	12.50	34.72	50
6 Se conduce de acuerdo a los valores éticos de la profesión	2.78	6.94	29.17	61.11
7 Utiliza estrategias didácticas apropiadas que facilitan el aprendizaje		6.94	29.17	63.89
8 Explica con claridad los contenidos de la asignatura		5.56	27.78	66.67
9 Evalúa con justicia, basándose en los aprendizajes esperados	1.39	4.17	36.11	58.33
10 Concede a sus alumnos un trato igualitario sin distinción	1.39	5.56	23.61	69.44
11 Es amable en el trato con sus alumnos	1.39	5.56	22.22	70.83
12 Se preocupa por el aprendizaje de todos sus alumnos	2.78	6.94	23.61	66.67
13 Es responsable en todas sus actividades académicas	2.78	5.56	33.33	58.33
14 Promueve un clima de confianza y tolerancia en el aula	5.56	5.56	22.22	66.67
15 Es respetuoso con sus alumnos	1.39	0	20.83	77.78
16 Tiene disposición para escuchar a sus alumnos	1.39	8.33	18.06	72.22
17 Muestra vocación y gusto por su profesión	0	1.39	40.28	58.33
18 Motiva y despierta el interés en sus alumnos por la materia	1.39	2.78	33.33	62.50
19 Mantiene una imagen personal cuidada	2.78	6.94	27.78	62.50

Nota: Elaboración propia.

Haciendo una revisión por reactivo se aprecia que el rasgo de 'ser respetuoso con sus alumnos' es evaluada como muy importante por un 77.78% de los encuestados. De igual forma, un 73.61% de estudiantes otorgan esta misma evaluación al rasgo de 'estar actualizado'; un 72.22% a los aspectos 'dominio del contenido de la materia que se imparte', así como a 'disposición para escuchar a los alumnos' y; un 70.83% al rasgo de 'ser amable con los alumnos'.

Dentro de la misma opción de valoración *muy importante*, un 69.44% de los encuestados eligen como característica relevante en un profesor el 'dar un trato igualitario a sus alumnos'. Un 66.67% se adhiere en juzgar con el mismo grado de importancia los rasgos de 'explicar con claridad la clase'; 'preocuparse por el aprendizaje de todos sus alumnos' y; 'promover un clima de confianza y tolerancia en el aula'. 'Utilizar estrategias didácticas adecuadas' es otro rasgo calificado por el 63.89% de los estudiantes, como muy importante en el repertorio de un profesor.

Un 62.50% señala que el 'motivar y despertar el interés en sus alumnos' así como 'mantener una imagen personal cuidada' son otras características muy importantes que requiere un profesor. Finalmente un porcentaje aún alto de alumnos (61.11%), considera también como aspecto muy importante que debe tener un docente universitario 'el conducirse de acuerdo a los valores éticos de la profesión'.

Los atributos de 'evaluar con justicia'; 'ser responsable en sus actividades académicas'; 'planificar y preparar sus clases'; 'cumplir con el programa de la asignatura' y 'usar las TICs en sus clases', se encuentran como los menos apreciados por los estudiantes, comparativamente con los otros aspectos, sin embargo no dejan de ser estimados por un porcentaje significativo de estos (entre el 50% y 58.33%).

Los diez rasgos considerados más relevantes en un profesor universitario en orden de importancia.

En primer orden de importancia un 51.39% de los alumnos coincide en señalar que un aspecto que debe poseer un profesor universitario para realizar su trabajo es el 'dominio del contenido de la materia que imparte' (ver tabla 2). También en este primer orden un 11.11% registra como aspecto relevante en todo profesor, que 'planifique y prepare sus clases'.

Tabla 2. Resultados de los diez rasgos considerados más importantes por los estudiantes

Rasgos ideales en un profesor universitario	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Domina el contenido de la materia que imparte	51.39	9.72	12.50	5.56	4.17	1.39		4.17		
2 Planifica y prepara sus clases	11.11	18.06	15.28	15.28	9.72	2.78	4.17	4.17	1.39	2.78
3 Cumple con el programa de la asignatura que imparte	4.17	5.56	15.28	5.56	12.50	5.56	8.33	1.39	2.78	4.17
4 Se mantiene actualizado en el campo de su profesión	2.78	13.89	8.33	11.11	6.94	5.56	4.17	2.78	6.94	5.56
5 Utiliza los nuevos recursos tecnológicos en sus clases		5.56	2.78	8.33	9.72	2.78	6.94	2.78	6.94	8.33
6 Se conduce de acuerdo a los valores éticos de la profesión	5.56	5.56	5.56	2.78	4.17	4.17	2.78	6.94	1.39	2.78
7 Utiliza estrategias didácticas apropiadas que facilitan el aprendizaje		4.17	11.11	11.11	9.72	12.50	5.56	2.78	5.56	1.39
8 Explica con claridad los contenidos de la asignatura	2.78	4.17	1.39	9.72	9.72	9.72	8.33	5.56	4.17	
9 Evalúa con justicia, basándose en los aprendizajes esperados		2.78		4.17	4.17	5.56	18.06	9.72	8.33	12.50
10 Concede a sus alumnos un trato igualitario sin distinción	4.17	1.39	4.17	8.33	2.78	1.39	4.17	5.56	8.33	4.17
11 Es amable en el trato con sus alumnos		4.17	1.39	4.17	5.56	9.72	2.78	6.94	1.39	2.78
12 Se preocupa por el aprendizaje de todos sus alumnos	1.39	2.78	4.17	2.78	4.17	9.72	6.94	13.89	8.33	4.17
13 Es responsable en todas sus actividades académicas		2.78	2.78	1.39	2.78	4.17	4.17	5.56	11.11	5.56
14 Promueve un clima de confianza y tolerancia en el aula	1.39		4.17			5.56	2.78	5.56	5.56	6.94
15 Es respetuoso con sus alumnos	4.17	5.56	1.39	4.17	2.78		2.78	5.56	6.94	5.56
16 Tiene disposición para escuchar a sus alumnos		1.39	2.78	2.78	1.39	8.33	5.56	1.39	6.94	2.78
17 Muestra vocación y gusto por su profesión	6.94	4.17		1.39	5.56	5.56	5.56	4.17	8.33	6.94
18 Motiva y despierta el interés en sus alumnos por la materia	2.78	6.94	6.94	1.39	4.17	4.17	5.56	6.94	4.17	11.11
19 Mantiene una imagen personal cuidada	1.39	2.78				2.78	1.39	4.17	1.39	11.11

Nota: Elaboración propia

En un segundo orden de importancia los porcentajes más altos de estudiantes (18.06%) eligen por un lado y de nuevo cuenta como rasgo ideal en un profesor el que ‘planifique y prepare sus clases’; y un 13.89% considera que ‘estar actualizado’ es otra de las características significativas que necesita cumplir un profesor universitario.

En tercer orden de importancia son dos los rasgos elegidos por una parte significativa de los encuestados: ‘que planifique y prepare sus clases’ y; ‘cumplir con el programa de la materia’.

En el cuarto orden de importancia emergen nuevamente como rasgos que más valoran los estudiantes en un profesor, el que ‘planifique y prepare sus clases’ (15.28%); ‘estar actualizado’ (11.11%); y ‘utilizar estrategias didácticas adecuadas’ (11.11%).

En quinto orden de importancia ‘cumplir con el programa’ es la característica que el porcentaje más elevado de estudiantes (12.50%) señala como relevante en el quehacer de un maestro.

En el sexto orden de importancia el rasgo que una mayor proporción de los estudiantes (12.50%) evalúa como relevante en todo profesor es el que sepa ‘utilizar estrategias didácticas adecuadas’.

En el séptimo orden de importancia un 18.06% de los alumnos registra como característica significativa en un profesor, el que 'evalúe con justicia' a sus estudiantes.

En octavo orden de importancia un 13.89% de los encuestados destaca como característica relevante en un docente el 'preocuparse por el aprendizaje de todos sus alumnos'.

En el noveno orden de importancia 'el ser responsable' es otra característica que el mayor porcentaje de estudiantes (11.11%) señala en esta ubicación como rasgo notable en un maestro.

Y por último en el décimo orden de importancia la mayor proporción de estudiantes (12.50%) juzga que 'evaluar con justicia' es un rasgo que debe estar presente en todo profesor.

Notas finales

Los resultados encontrados con la aplicación de la escala, ponen de manifiesto que de los 19 rasgos que idealmente debe poseer un profesor universitario y que se establecen en este instrumento, una gran proporción de los encuestados los considera en su totalidad de gran importancia para tenerse en cuenta en el perfil de un profesor universitario.

No obstante la mínima diferencia en la valoración hecha por los encuestados sobre los rasgos que idealmente debe poseer un maestro, al examinarlos con más detenimiento se pueden extraer aquellos que fueron señalados con los porcentajes más elevados, entre los que sobresalen el 'ser respetuoso con sus alumnos'; 'estar actualizado'; 'dominio de la materia', 'disposición para escuchar a sus alumnos' y 'ser amable con sus alumnos'.

De los diez rasgos considerados en orden de importancia como los más relevantes en un buen docente, no se advierten diferencias significativas en los porcentajes. Pese a esta poca diferencia hay una característica en la que más de la mitad de los estudiantes coincide en señalar en un primer orden de importancia, como parte del repertorio más importante en todo docente universitario, y esta es la concerniente al 'dominio del contenido de la materia que imparte'. Con valores más bajos pero mayores a otros atributos (en los tres primeros órdenes de importancia) se encuentran los rasgos de 'planificar y preparar las clases'; 'estar actualizado' y; 'cumplir con el programa de estudios'.

De los pocos rasgos adscritos a la dimensión ética, el 'ser respetuoso' y 'ser amable con los alumnos' son los que obtienen los porcentajes más elevados dentro de los considerados como muy importantes. La dimensión cognitiva, es la que obtiene mayor valoración a través de las características 'dominio del contenido de la materia' y 'estar actualizado'. De todas formas 'conceder a los alumnos un trato igualitario'; 'preocu-

parse por el aprendizaje de los alumnos', y 'conducirse de acuerdo a los valores éticos de la profesión', aún con proporciones más bajas que el 'ser respetuoso' y 'amable', no dejan de representar para un porcentaje significativo de los estudiantes, tres rasgos muy importantes que deben caracterizar a un docente universitario. Esto, en cierta medida, además de mostrar un aprecio por las características éticas que idealmente debe reunir un profesor para juzgarlo como buen profesor, pudiera interpretarse que dicha valoración también obedece a que estos rasgos no los observan en el trabajo cotidiano que desarrollan sus profesores y que por tanto, pudiera representar una demanda no satisfecha.

REFERENCIAS

- Cabalín & Navarro (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera-Chile. En *Int. J. Morphol.*, 26(4), 887-892. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70630580010>
- Corona, A. (2008). ¿Qué hace al buen maestro?: La visión del estudiante de ciencias físico matemáticas. En *Lat. Am. J. Phys. Educación*, 2(2), 147-151. Recuperado en http://www.lajpe.org/index_may08.html
- Ibarra, R. G. (2007). Ética y valores profesionales. En *Reencuentro*, (049), 43-50.
- Fernández, M. A. & González, F. (2012, Mayo-Agosto). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado, en *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 237-249. Huelva, España. Recuperado de http://redaberta.usc.es/redu/documentos/vol10_n2_completo.pdf
- Franco, M. C. & Velasco, E. F. (2012). *Estudio sobre los atributos del 'buen maestro universitario' en una muestra de estudiantes universitarios* (tesis de licenciatura), México: UPN.
- Hortal, A. (2004). *Ética General De Las Profesiones*. Bilbao: Desclée De Brouwer, S. A.
- López, A. Y. (2008). *¿Quién es un buen docente en la universidad?. La perspectiva de los estudiantes de pedagogía del sistema de Universidad abierta y a distancia de la UNAM*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa 2008.
- San Martín, S., Santamaría, M., Hoyelos, F. J., Ibanez, J. & Jerónimo, E. (2014, Julio-Diciembre). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. En *Educación XX1*, 193-215. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70630580010>

Sayós, R., Pagés, T., Amador, J. A., Jorba, H. (2014, Julio-Diciembre). Ser buen docente ¿qué opinan los estudiantes de la universidad de Barcelona? En Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 135-149.

Sospedra-Baeza, J., Loret-Catalá, M. C. & Cañas-Louzau, T. R. (2013, Julio-Diciembre, 2013). Percepción de los estudiantes de ingeniería civil sobre las competencias óptimas del docente universitario. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_percepcion_de_los_estudiantes_de_ingenieria_civil_sobre_las_competencias_optimas_del_docente_universitario

Responsabilidad social universitaria con jóvenes indígenas con VIH/Sida: vulnerabilidad, afrentamiento y ruptura

Ulises Torres Sánchez*

RESUMEN

El artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Los académicos e investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México tienen la Responsabilidad Social Universitaria de hacer valer los derechos de los jóvenes indígenas con VIH/SIDA, para ello es necesario aportar investigación que permita impactar en la toma de decisiones para la política de salud dirigida hacia este grupo vulnerable.

El presente estudio es de tipo descriptivo-interpretativo, longitudinal, cualitativo, que usa la técnica de entrevista profunda con el apoyo de una guía de entrevista. Las tres dimensiones a investigar son: vulnerabilidad, afrontamiento y ruptura.

* Doctor en ciencias de la educación. Profesor e investigador. Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: torreulises@gmail.com

Proyecto de investigación

Estudio descriptivo-interpretativo en un grupo de jóvenes indígenas de recién diagnóstico del VIH de la clínica Condesa, de la Secretaría de Salud del Gobierno del Distrito Federal en la Ciudad de México.

Antecedentes y Justificación

Existe la experiencia previa de investigación nacional realizada por la Doctora Ana Celia Chapa Romero, titulada *Tres dimensiones de análisis de la experiencia de mujeres con VIH/SIDA: vulnerabilidad, afrontamiento y ruptura* del 2014.

¿Qué ha sucedido con los grupos indígenas desde la aparición del primer caso del Síndrome de Inmunodeficiencia Humana?, Para agosto de 2014, la Doctora Chapa (2014, p. 1) ofrece un resumen de los 30 años de la aparición del primer caso del Síndrome de Inmunodeficiencia Humana en México, en el cual este padecimiento ha experimentado cambios significativos, entre ellos, su actual carácter de enfermedad crónica y un aumento de infecciones en grupos no considerados clave, particularmente indígenas y su experiencia frente al VIH, centrando el análisis en tres dimensiones: vulnerabilidad, afrontamiento y ruptura. Se realizaron entrevistas a 10 indígenas varones de un centro de atención especializada de VIH y 4 entrevistas a informantes clave. El análisis de las entrevistas será de contenido categorial.

Marco Teórico

Se basa en la Teoría de las representaciones sociales (TRS). Serge Moscovici en 1961 da a conocer la teoría del conocimiento social; es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (citado por Mora, 2002, p. 7). La fuerza de la teoría radica en la forma de conceptualizar la esencia de los individuos, el poder de la sociedad y captar la forma cómo interactúan. Fundamenta la importancia del sentido común de los procesos sociales como factor de comunicación y transformación social e intenta explicar que el pensamiento social tiene origen en las experiencias que viven de manera diaria las personas.

Definición conceptual

Las representaciones sociales son particularidades de pensamiento práctico, que abarcan las esferas de comunicación, comprensión y dominio del entorno social material e ideal. Presentan caracteres específicos en los planos de organización contenidos, así como de las operaciones mentales y de la lógica, ya que permiten incluirlas en la vida de los grupos sociales; colocan la percepción del individuo en las actividades diarias para que sea él quien construya, desarrolle y aplique soluciones a esos problemas. La noción de representación social incluye elementos de carácter psicológico, cognitivo y social; la persona integra estos tres elementos para construir sus experiencias a partir de los datos, información y hechos que experimenta dentro de la sociedad. Conocimiento que construye en sociedad y que a su vez comparte con los integrantes del grupo social al que pertenece, práctica construida socialmente, el marco de aprensión de valores, códigos, ideologías (Jodelet, 1986).

Moscovici (1988) menciona tres formas de representaciones sociales.

1. En la mayoría de los casos; las representaciones sociales pueden ser compartidas por los integrantes de un grupo social; una comunidad, una institución o una ciudad. Sin que por ello hayan sido generadas al interior de ese grupo social.
2. En un segundo nivel, las representaciones pueden ser producto de la adquisición de conocimientos a los que el grupo social se ha expuesto, lo que genera que cada grupo le brinde un significado para crear y recrear al interior del grupo por la información que se añade al momento de su ejecución.
3. Para concluir, se menciona otro tipo de representaciones sociales que no todo el grupo social comparte.

Jodelet (1994) puso de manifiesto que una de las riquezas de las representaciones sociales son rígidas e innovadoras, móviles, remanentes, y al interior del grupo se pueden encontrar contradicciones. Por su parte Wagner & Hayes (2011) argumentan que los cambios de comportamiento no necesariamente conducen a la transformación de las representaciones convencionales en los grupos. Estos procesos de transformación frente al cambio pueden ser: 1) llevar a una dispersión de los elementos del núcleo central, el cual da lugar a una nueva representación, 2) se pueden dar procesos de transformación, los cuales adoptan las viejas representaciones ante las nuevas situaciones y conllevan a una transformación gradual sin que exista ruptura.

Representaciones sociales, experiencia vivida y afectividad

Las representaciones sociales otorgan un lugar dinámico al sujeto, sin abstraerlo del contexto social, en palabras de Angela Arruda (2002) “La realidad es socialmente construida y el saber es una construcción del sujeto, pero no disociada de su inscripción social” (p. 129), las representaciones sociales se relacionan de manera directa con la experiencia de las personas. Cada situación vivida trae consigo una dimensión cognitiva, favorece la construcción del mundo, da forma y contenido a esa experiencia que el sujeto construye a partir de las personas, situaciones y objetos de su medio. La experiencia está relacionada con los procesos afectivos, refuerzan el significado de acciones, creencias y reacciones y lo ancla a una red de significados.

El VIH/SIDA como objeto de estudio de las representaciones sociales

Moscovici (1988) señala que no todo es una representación social, existen tres características para que un objeto pueda ser considerado como una representación social. 1) Criterio de cuantificación, que sea valiosa para la colectividad. 2) criterio de producción, que exista suficiente información y 3) criterio de funcionalidad, donde las personas toman una postura ante la información que reciben. Con estas tres características el VIH se convierte entonces en el objeto de estudio, pues surgió como un padecimiento diferente y novedoso que acarreó diversas reacciones y discursos, generando información científica, de opinión pública y una toma de postura frente a esta, cumpliendo así con las características de un objeto de representación social.

Diversas investigaciones en múltiples contextos y conformados por muestras estadísticas de personas portadoras, relacionan al virus como sinónimo de: muerte, miedo, homosexualidad, promiscuidad, contagio, prostitución, (Abreu, Santos, Freita & Maia da Nóbrega, 2012; Flores Alba, 2006). La homogeneidad de los resultados se define por enfermedad, muerte y sexualidad. Además, hablar de la infección por VIH genera una actitud negativa entre las personas (Abreu et al. 2012; Joffe, 2005; Morin,1994).

Referente al nivel de información sobre esta infección se ha encontrado que este no siempre es un factor predictor en la población joven (Flores & Alba, 2006; Flores & Leyva, 2003; Giacomozzi & Vizeu, 2004; Madeira,1998). La evidencia de las investigaciones arroja altos niveles de información sobre la forma de contagio y la prevención para evitar infectarse de VIH SIDA; las personas perciben el peligro de infección como lejano a su cotidianidad, atribuyendo a la relación que establecen con su principal pareja sexual, donde la confianza es la única garantía de protección.

Otro ejemplo, es la evidencia que ofrecen estudios donde se ha explorado el significado del VIH/SIDA para los profesionales de la salud (Grimberl, Margulies & Wallace, 1997; Jofré, Marín & Julie, 2005; Kornblint, 2007). En estos se han encontrado diversas representaciones basadas en evidencia científica y sentido común. La representación biologicista incluye una amplia conceptualización de la enfermedad basada en información aprehendida de diversas fuentes, no obstante, en el núcleo del campo representacional está el miedo y temor al contagio los cuales inciden en prácticas de discriminación.

Los medios masivos de comunicación también han sido estudiados desde la teoría. En el caso de los significados asociados a la sexualidad han sido articulados con las campañas preventivas, las cuales buscan regular las prácticas sexuales a través del uso del condón o fomentando la abstinencia. Se realiza un análisis de las notas informativas en los principales diarios de circulación, mismas que se destacan la investigación de Herlich & Pierret (1988); las autoras analizaron seis periódicos franceses sobre el proceso de reconstrucción social del SIDA; entre los principales hallazgos se enfatizaba la rápida expansión y proporciones catastróficas de la enfermedad, mientras que la minoría daba a conocer aspectos médicos.

A través de las representaciones sociales se conoce la importancia de los procesos de la forma cómo se transmite de persona a persona la información disponible hasta el momento sobre el VIH/SIDA. Se reitera que en las muestras estadísticas de pacientes portadores del virus su primera idea al ser diagnosticados por primera vez, es la relación que hacen de la enfermedad con la muerte y su sexualidad (Bellavance & Perrault, 1995; Arruda, 2005; Pierret, 2000). Existen diferencias estadísticamente significativas en las asociaciones que realizan las personas con relación a la infección. (Bellavance & Perrault, 1995; Pereira & Arruda, 2005; Pierret, 2000). En las investigaciones más recientes aparece la falta de cuidado en el ejercicio de la sexualidad (Flores et al., 2007). Asimismo surgen nuevas categorías sobre los sentimientos que provoca en el individuo el hecho de infectarse y las prácticas de riesgo. Hace falta conocer la opinión de los indígenas para completar una apreciación de la comunidad incluyente de un grupo vulnerable. Un punto por investigar que queda pendiente es la representación social de los indígenas ante el diagnóstico del VIH/SIDA.

Planteamiento del problema

A. Por ausencia de conocimientos

1. Aunque existen muchos estudios en personas homosexuales y mujeres, hace falta indagar la representación social sobre grupos no considerados clave, particularmente indígenas frente al VIH, relacionados con la vulnerabilidad antes y después del diagnóstico.
2. Se podrá realizar gracias a las gestiones y apoyos de la clínica especializada Condesa.

3. El estudio se llevará a cabo con un grupo de jóvenes varones indígenas, que asisten a realizarse la prueba de detección del VIH por primera vez, una vez que sea aprobado este protocolo por las autoridades competentes.
4. Se realizará en el contexto de la Clínica Condesa.

Obtención de la información de la unidad de investigación:

Entrevista estructurada, observación participante y el diseño del instrumento: se diseñará una guía de entrevista

Criterios de Inclusión: Jóvenes indígenas de 18 a 29 años que se realizan la prueba de VIH por primera vez y que obtienen diagnóstico positivo.

Criterios de exclusión: Los pacientes que no cumplan con la condición de ser pertenecientes a una etnia indígena, mayores de 29 años.

Objetivos

General

Conocer la experiencia de los jóvenes indígenas diagnosticados por primera vez frente al VIH en tres dimensiones: vulnerabilidad, afrontamiento y ruptura.

Específicos

- Ubicar las formas de estar en riesgo a partir de su condición de indígena vulnerable.
- Indagar cómo opera la vulnerabilidad de la experiencia subjetiva de los jóvenes indígenas antes y después de la infección.
- Analizar la forma de afrontamiento que utilizan estos jóvenes ante el VIH.
- Explorar las representaciones sociales que presentan ante la ruptura que significa pasar del estado de salud a la enfermedad.
- Dimensiones: Vulnerabilidad, afrontamiento y ruptura.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo-interpretativo, longitudinal, cualitativo; usará la técnica de la entrevista con el apoyo de una guía de entrevista estructurada.

Recursos:

Humanos:

- Traductores especializados en lenguas indígenas
- Capturista
- Asesoría de la Doctora Chapa.

Financieros:

- Fundación TELMEX a través de sus programas de Justicia Social.
- *Materiales:*
- Cubículos para entrevista Clínica Condesa
- Trámites y permisos

REFERENCIAS

Abreu, L., Santos, M., Freitas, J. & Maia da Nóbrega, S. (2012). Vulnerabilidad de mulheres em uniao heterossexual estável á infeccao pelo VIH/AIDS: estudo de representacoes sociais. En *Revista Escola Enfermería, USP*. 46(2), 349-355.

Alba (2006). *Vivir con VIH*. México, Siglo XXI.

Arruda, A. (2002). Teoría de las representaciones. *Cuadernos de pesquisa*, (117). P. 127-147.

Bellavance, M. & Perrault, M. (1995). Les représentations du sida en raopport á la santéet a la malidiechez des hommes québécois d'orientation homosexuelle vivan avec le SIDA Canadian. En *Journal of Nursing Research*, 27(1), 57-75.

Chapa, Celia (2014). *Tres dimensiones de análisis de la experiencia de mujeres con VIH/SIDA: vulnerabilidad afrontamiento y ruptura* (Tesis inédita de Doctorado). Facultad de Psicología, UNAM, México.

- Flores, F. & de Alba, M. (2006). Impacto de los medios de comunicación: actitudes y representaciones sociales del SIDA en jóvenes universitarios. En *Salud Mental*, 29(3), 51-59.
- Flores, F. & Leyva, R. (2003). Representación Social del SIDA en estudiantes de la Ciudad de México. En *Salud Pública de México*, 45, S5, S624, S631.
- Giacomozzi, A. & Vizeu, B. (2004). Eu confio no meu marido: estudo da representacáo social de mulheres compareirofixosobre prevencáo social da AIDS. En *Psicología, Teoría e Práctica*, 6 (1), 31-44.
- Grimberg, M. (1997). VIH-SIDA. Vida cotidiana y experiencia subjetiva. Una revisión conceptual de las dimensiones de vivir con VIH. En *Cuadernos Medico Sociales*, (82), 43-59.
- Herlizch, C. & Pierret, J. (1988). *De ayer a hoy, construcción social del enfermo*. Cuadernos medico sociales, (43), 21-30.
- Jehu, D. (1979). *Modificación de la conducta en el trabajo Social*. México: Editorial Limusa.
- Jodelet, D. (1986). La Representación Social: Fenómeno, concepto y teoría. En S. Moscovici. (Ed.). *Psicología Social. Pensamiento y Vida Social*. Barcelona: Paidós.
- Joffe, F. (2005). La representación social sobre el SIDA en profesionales de la salud. En *Psicología y Salud*, 15(1), 13-23.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Madeira, M. C. (1998). A confianca afrontada representacao social para AIDS jovens. En *Natal. Eduferm.*, 47-73.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. En *Athenea Digital*, 2. Universidad de Guadalajara, México.
- Morin, M. (1994). Entre representaciones y prácticas: el SIDA, la prevención y los jóvenes. En J. Abric. *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social represnetations. En *European Journal of Social Phisicology*, (18), 211-250.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social. En *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.

Pierret, J. (2000). Vivir con VIH en un contexto de enfermedad crónica: aspectos metodológicos y conceptuales. En *Cuadernos de Medicina Social*, 77, 35-44.

Wagner, W. & Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común*. Barcelona: Anthopos.

El acoso laboral en las universidades públicas: una cuestión de responsabilidad social

Luz Marina Ibarra Uribe^{*}
Ana Esther Escalante Ferrer^{**}
César Darío Fonseca Bautista^{***}

RESUMEN

En la primera década del siglo XXI, surgió en Iberoamérica el paradigma de la responsabilidad social en el quehacer universitario, con el propósito de ampliar el trabajo de las universidades más allá de las que han sido históricamente sus funciones sustantivas, para vincularse estrechamente con las necesidades y problemas sociales de su entorno local y nacional.

El propósito de este texto es presentar la forma como una universidad pública mexicana aborda el acoso laboral entre sus trabajadores y trabajadoras, en el marco de su auto denominación como: *una universidad socialmente responsable*.

Partimos del supuesto de que el discurso de la actual administración de dicha Universidad, asume el paradigma emergente, por lo que se esperaría que sus trabajadores tengan la formación para detectar, prevenir, enfrentar y combatir el acoso laboral.

^{*} Doctora en educación. Profesora e investigadora. Facultad de Estudios Superiores de Cuautla. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
Correo electrónico: lumaiu@yahoo.com.mx

^{**} Doctora en educación. Profesora e investigadora. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
Correo electrónico: anaescalante7@hotmail.com

^{***} Doctor en educación. Profesor e investigador. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
Correo electrónico: cdfonseca19@yahoo.com.mx

El tema de la responsabilidad social universitaria se analiza en el contexto internacional a partir de planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y se recupera la perspectiva nacional en propuestas de lo que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) asume como responsabilidad social de las universidades.

La ponencia incluye el desarrollo del concepto de responsabilidad social, avances de una investigación en proceso sobre acoso laboral al interior de una universidad pública mexicana, y una propuesta de intervención materializada en un protocolo de prevención y atención del acoso laboral, basado en el criterio de responsabilidad social universitaria.

PALABRAS CLAVE

Acoso laboral, responsabilidad social universitaria

El concepto de *Responsabilidad Social Universitaria*

A principios del siglo XXI, el concepto de “una universidad con responsabilidad social” -incluyendo la variante- “una universidad socialmente responsable”, ha tomado auge en las Instituciones de Educación Superior (IES) de Iberoamérica, como resultado primero, de acuerdos políticos y diplomáticos convenidos en Cumbres de Jefes de Estado y materializados en convenios y acuerdos en políticas educativas de los Estados nacionales.

Para Martínez (2013), en la década de los ochenta del siglo XX, se incorporó el concepto de Responsabilidad Social (RS) en el ámbito empresarial, delimitado a la consecución de beneficios máximos para los accionistas. Derivado de esta situación, Freeman (1994) citado por Martínez (2013), presenta su teoría acerca de los *stakeholders*¹ entendidos como cualquier grupo de individuos que puede afectar o ser afectado por la consecución de los objetivos de la empresa.

El concepto de RS traspasó el ámbito empresarial (directivos y empleados) para incluir a clientes y proveedores, sindicatos, la comunidad del entorno de la empresa, las autoridades locales y hasta los competidores. A finales del siglo XX, el Foro Económico Mundial de Davos (Suiza) fue la cuna del concepto Responsabilidad Social Corporativa o Empresarial con el propósito de “promover la responsabilidad social de las empresas como elemento clave para contar con la confianza a largo plazo de empleados y consumidores” (Gelonch, 2012, p. 187). Esta estrategia fue ratificada en 2011 y entre sus acuerdos se propuso una mayor integración con la educación.

En el contexto empresarial la RS es un conjunto de prácticas de la organización, que responden a una estrategia corporativa orientada a la generación de beneficios y satisfacción de todos los agentes del proceso productivo y comercial. En este contexto, los ámbitos de la RS empresarial, cubren cuatro aspectos: laboral, económico, ambiental y social. La toma de conciencia de una organización, de su contexto y de su función trae consigo el desarrollo de la RS de la misma, presupone que la institución ha logrado la visión de concebirse como medio y no como un fin y sus acciones están marcadas por un carácter global o integral. El nivel de desarrollo alcanzado está impregnado de un fuerte componente ético, el cual se traduce en una preocupación permanente por hacer bien las cosas en beneficio de todos.

De acuerdo con Vallaey, (s.f) la ética practicada en la RS empresarial es una ética servicial y responsable, de diálogo y consenso entre todos los actores, democrática y solidaria, una ética de la complejidad, con una visión holista, global y regulativa para la auto organización. Según Solarte (s.f), el concepto se utilizó en sus inicios para señalar que las empresas cumplen con responsabilidades que van más allá del proceso pro-

¹ Los interesados

ductivo y la calidad del mismo. No obstante, la procedencia del concepto, considera que es básicamente ético, toda vez que “La palabra *responsabilidad* indica la acción de responder por los resultados de las propias decisiones y acciones; la palabra *social* recuerda que esas decisiones y acciones afectan a otros” (s.f, p. 1).

Respecto al paradigma: Responsabilidad Social de la Universidad (RSU) Tünnermann (citado en Torres & Trápaga, 2010) menciona que el antecedente más remoto del mismo, pudiera ubicarse en el concepto de *función social*, el cual se incorporó a los compromisos de la universidad con la Reforma de Córdoba en 1918. Con base en esta función se crearon las áreas de extensión universitaria cuya importancia se equipara a las funciones de docencia e investigación.

En un análisis de Serna (2007) retomado por Torres & Trápaga (2010) se reconocen las etapas por las cuales transitó la universidad para llegar al paradigma actual de la RSU. Primeramente, una etapa altruista en las primeras cuatro décadas del siglo XX, después una etapa en la que la extensión asumió un papel sobre todo de divulgación del quehacer universitario, “hacia afuera” de la universidad. Posteriormente se dio una tendencia *concientizadora*, sobre todo en países con regímenes políticos de izquierda. Finalmente, con el arribo de la globalización, el contenido de la extensión universitaria de muchas instituciones transitó hacia la vinculación empresarial, alejándose relativamente de su función social al anteponer un predominio economicista, en lugar del servicio a los sectores vulnerables y marginales de la sociedad.

De acuerdo con Tünnermann (citado en Torres & Trápaga, 2010) el quehacer y la orientación actual de la universidad deben estar inspirados en la búsqueda de la sustentabilidad, resignificando la función social y las tradicionales tareas de la vinculación con la sociedad:

De lo que se trata es de dar más relevancia al componente ético del compromiso social: La responsabilidad social universitaria contribuye a clarificar y fortalecer la relación universidad/sociedad. Todas las funciones universitarias (gestión, docencia, investigación y extensión), cuando son ejercidas con una perspectiva ética y al servicio de todos los sectores de la sociedad, contribuyen a poner de manifiesto la responsabilidad social universitaria de la que deben ser protagonistas todos los estamentos universitarios: directivos, administradores, docentes, investigadores, extensionistas y principalmente, los estudiantes (Torres & Trápaga, 2009, pp. 20-21).

Para Torres & Trápaga (2010), la adopción del concepto RS en la universidad se presenta en 2005, en el marco de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo, promovida por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Para el BID la RSU es un concepto nuevo y por ello sujeto a una diversidad de interpretaciones, que demanda cambios no solo en el comportamiento y la gestión de la organización hacia afuera sino sobre todo, hacia dentro. La RSU es un cambio de paradigma gradual, que busca la inteligencia emocional dentro de las especialidades y el diálogo interdisciplinario. Es un concepto emergente que va permeando los estilos de gestión pero aún se encuentra en construcción.

Para el BID, según Vallaey (2006) la implementación del paradigma RSU debe impactar en los siguientes cuatro aspectos: funcionamiento organizacional, aspectos educativos, los cognitivos y epistemológicos, y los de corte social. Dichos impactos definen, cuatro ejes de gestión. En el caso que nos ocupa, de la institución vista como una organización-sujeto, el eje de gestión socialmente responsable comprende: el clima laboral, la gestión de recursos humanos y los procesos democráticos internos en los que se desenvuelven.

Vallaey (2006) define la RSU como una estrategia de gerencia ética e inteligente de los impactos que genera la institución en su entorno humano, social y natural poniendo énfasis en el carácter ético (en el sentido de que la organización no debe provocar daños sino beneficios, no debe servirse del mundo, sino servir al mundo) e inteligente (si la institución promueve un mejor desarrollo del entorno de ella misma, se desarrolla mejor).

Siguiendo al mismo autor, los cuatro ámbitos en que una IES debe trabajar la RS son: el *currículum*, los métodos de enseñanza y la cultura docente, la vida organizacional de la universidad, sus estatutos y costumbres, su clima laboral y sus relaciones interpersonales. Y finalmente, la autorrepresentación producida por la universidad.

El concepto de RSU es una especie de “nuevo contrato social” entre la universidad y la sociedad, descansa en tres grandes ejes: la responsabilidad social de la ciencia, la formación a la ciudadanía democrática y la formación para el desarrollo. El segundo eje, está orientado a la “recuperación y el redimensionamiento” de los derechos de ciudadanía, los cuales han venido quedando reducidos sólo a la participación electoral. Se trata de formar sujetos con capacidad de juicio, diálogo, razonamiento y decisión, capaces de exigir lo que les corresponde y pertenece, que posean una actitud solidaria pero a la defensiva de su dignidad y derechos.

Ante las actuales circunstancias socioeconómicas y políticas para formar a estos sujetos, se demanda a la universidad lo que Saforcada (2009) denomina una *Segunda Reforma* generalizada, la cual retome el camino que nunca debió tergiversarse para que las IES asuman su responsabilidad social sobre principios éticos que impliquen el respeto y la defensa de los derechos humanos dentro y fuera de la universidad.

En la actualidad, prácticamente no existe país del hemisferio occidental donde sus universidades no hayan incorporado a sus modelos, misiones u orientaciones de trabajo el paradigma RSU. Un aspecto significativo y alentador de este paradigma es que privilegia una conducta ética que orienta el “ir más allá de lo estrictamente demandable, mostrando y exigiendo conductas de responsabilidad con su entorno” (Torres & Trápaga, 2010, p. 77).

El concepto RSU se ha convertido en un elemento prioritario dentro de las agendas de las IES. Según Vallaeys (2006), puede ser considerado en dos niveles, el institucional y el intrapersonal. En el caso del primero, el concepto implica un modo de gestión integral caracterizado por privilegiar los impactos humanos, sociales y ambientales que la propia actividad de la organización genera. En el nivel intrapersonal, el propósito es promover comportamientos socialmente responsables en todos los integrantes de la comunidad universitaria, que respondan a la orientación de la institución.

La RSU planteada de manera holística, debe traspasar su radio de acción sobre los estudiantes y académicos; se espera que abarque a toda la comunidad universitaria e implica, de acuerdo con Torres & Trápaga (2010), desde velar por la calidad de vida y trabajo de sus integrantes, entendiendo esto como: un adecuado clima laboral, la existencia de equidad y justicia en la contratación del personal, una retribución justa, la aplicación transparente de políticas sanas de promoción y reconocimiento basadas en el desempeño y el otorgamiento de prestaciones sociales, hasta políticas relacionadas con el cuidado y conservación del medioambiente.

La Responsabilidad Social de la Universidad desde la ANUIES

A inicios del presente siglo, en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) diseñó propuestas tendientes al fortalecimiento de las IES del país. Muestra de ello, en 2010 la Asociación encargó, a un grupo de académicos expertos, la creación de un documento titulado: *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*, propuesta que una vez nutrida con los comentarios y sugerencias de las 165 instituciones que aglutina la ANUIES, se publicó en 2012. Este documento tiene como propósito la construcción de una nueva etapa de desarrollo en la educación superior, garantizando una mayor incorporación de jóvenes en procesos de formación académica de calidad, para sumar sus esfuerzos al mejoramiento del bienestar de la población mexicana, a través del fortalecimiento de “[...] una ciudadanía informada, participativa y crítica, comprometida con los valores de la democracia, la equidad, la justicia, la paz, la libertad, la responsabilidad social y el respeto a la diversidad cultural” (ANUIES, 2012, p. 11), garantizando la seguridad y los derechos humanos en un ejercicio pleno de sus libertades.

De acuerdo con Hirsch² (s.f), en el año 2005 en una cumbre de jefes de Estado iberoamericanos celebrada en Salamanca, España, se votó por la generación de un “Espacio Iberoamericano de Conocimiento”, objetivo que se materializó en subsecuentes encuentros de rectores organizados por la Red Universia (Guadalajara, 2010; Rio de Janeiro, 2014) donde se propuso la construcción de un “Espacio Iberoamericano de Conocimiento Socialmente Responsable”.

Dicha propuesta -continúa Hirsch- tiene su fundamento en planteamientos generados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el sentido de “formar a personas para ser profesionales altamente cualificados para su desempeño laboral y el ejercicio de su ciudadanía de forma responsable, brindando a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social” (UNESCO, 1998), buscando que el compromiso de las IES trascienda de manera tal que:

[...] la educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir a la formación de una ciudadanía dotada de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (UNESCO, 2009).

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en 2009, la UNESCO atendiendo demandas y propuestas de instituciones educativas, retomó el concepto de RS como parte de la agenda temática mundial en el ámbito educativo. Formar en la RS se propone como un mecanismo para disfrutar de los mínimos de bienestar que representa para la población el acceso, permanencia y egreso de una educación superior de calidad. De tal manera que las IES contribuyan a formar ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores propios de la democracia como sistema de vida, ya que formar profesionales competentes y capaces, es importante, pero ya no suficiente.

En México, derivado de dichos acuerdos, la autoridad educativa difundió este nuevo paradigma (la RS) como criterio orientador de la función educativa en el tercer nivel y considerado como uno de los 10 ejes centrales del Programa Sectorial Educativo 2013-2018, así como de los planes de desarrollo institucional de las IES del país. Dentro de esos 10 ejes del subsistema educativo superior, la RS se entiende como el papel que debe asumir cada institución para generar y ofrecer alternativas de solución a los problemas prácticos y cotidianos que enfrenta la sociedad en la ruta hacia la búsqueda del desarrollo local y nacional.

Así, frente a la difícil situación que azota al país desde hace 15 años, caracterizada por la violencia e inseguridad, el eje número 10 demandó de las instituciones educativas la creatividad y el compromiso para la generación de:

² Proyecto para la creación de la Red Académica Iberoamericana Sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria.

[...] estrategias integrales que garanticen la integridad física de todos los integrantes de sus propias comunidades [...] Es necesario que todas las IES actúen de manera decidida, tanto al interior de sus instalaciones como al exterior de las mismas, poniendo a disposición de la sociedad y de las autoridades competentes, los conocimientos, información y experiencia de sus académicos y especialistas en materia de seguridad (ANUIES, 2012, p. 36).

La prescripción de esta tarea alberga el propósito de lograr que las IES inhiban el clima de vulnerabilidad y riesgo latente que experimentan sus comunidades, a partir de los graves sucesos acaecidos en diversas casas de estudio (tanto públicas como privadas) en los últimos años. Es RS de dichas IES velar por salvaguardar la integridad física, material y psicológica de todos quienes integran sus comunidades, para ello la ANUIES elaboró el *Manual de seguridad para instituciones de educación superior: estrategias para la prevención y atención*, aprobado en 2011.

El Manual se diseñó sobre todo pensando en la amenaza de la violencia que llega del exterior a las IES; el documento recomienda a cada institución elaborar un Plan de Seguridad que incluya un diagnóstico cuantitativo y cualitativo que dé cuenta del estado que guarda su seguridad en cuatro rubros: marco jurídico-normativo, administración y gestión, recursos humanos e infraestructura y equipamiento. Una vez obtenido el resultado del diagnóstico, el siguiente paso, es diseñar una serie de estrategias y acciones prioritarias de atención que:

[...] involucren el conjunto de métodos, técnicas, protocolos, procedimientos, o planes [...] para atender incidentes tales como robos, amenaza de artefactos explosivos, abuso sexual, acoso u hostigamiento [...] entre otras. [Lo cual demandará la] elaboración, aprobación, implementación y evaluación de protocolos, lineamientos, políticas y manuales para atender las medidas de protección y prevención de incidentes (ANUIES, 2012, p. 55).

Lo anterior con la finalidad de que:

[...] generen un entorno seguro y libre de violencia en los *campi* de las IES, a fin de que todas sus instalaciones, en cualquier lugar del territorio nacional, sean espacios de formación, investigación, difusión de la cultura, recreación y convivencia libre y segura [...] para enfrentar la inseguridad y la violencia mediante acciones integrales [...] [y] el establecimiento de esquemas de colaboración académica orientados a la formación de recursos humanos de alto nivel en los temas relacionados con la seguridad en sus diversas dimensiones (ANUIES, 2012, p. 62).

La noción de *universidad socialmente responsable* para la UAEM

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) es lo que se denomina en México una universidad pública estatal (UPE), la condición de autónoma consiste en la posibilidad de organizar de manera independiente su oferta académica y su gestión administrativa; con base en estas facultades la institución aprobó en 2010 su *Modelo Universitario*, el cual incorpora

[...] el enfoque de competencias (genéricas, transversales y específicas), beneficiando el desarrollo y la adquisición de competencias que tiendan hacia la profesionalización, la investigación y la creación mediante una diversidad de experiencias en las que el futuro profesional universitario se relacione responsablemente con su entorno (UAEM, 2010, p. 20).

Estos planteamientos se retomaron de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998), que aunque no alude al desarrollo integral, se relacionan claramente con lo que en los apartados anteriores se entiende por RS.

[...] insisten en que la formación universitaria debe abarcar diversas facetas o dimensiones: señala la urgencia de formar profesionales altamente calificados y ciudadanos responsables que sean capaces de participar activamente en la sociedad; consolidar la justicia de los derechos humanos, la democracia, la paz y el desarrollo sostenible; generar y difundir conocimientos; prestar servicios a la comunidad; contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades (UAEM, 2010, p. 37).

Por su parte en el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE), el Rector consigna la directriz que pretende llevar a cabo durante su periodo de gestión (2012-2018), convocando a los universitarios a edificar los cimientos de una institución acorde con las necesidades y exigencias del siglo XXI, donde la responsabilidad y el compromiso con la sociedad sean el eje que articule el quehacer de todos los que integran la comunidad universitaria, enfatizando que la atención a los estudiantes sea en programas de calidad para formar los cuadros que la sociedad demanda.

En este sentido el compromiso de la universidad es ofrecer formación universitaria con pertinencia y se plasma en la misión del PIDE de:

[...] formar integralmente ciudadanos a la vez que profesionales libres, críticos y socialmente responsables, capaces de construir conscientemente su propio proyecto de vida; de contribuir a la construcción de la democracia y desenvolverse en un mundo sin fronteras, incierto y paradójico, reconociéndose como miembros del género humano y como parte de la naturaleza; de actuar ética, comunicativa y

cooperativamente para contribuir a resolver los problemas y satisfacer las necesidades de los distintos sectores y grupos poblacionales del Estado de Morelos y, en general, de la sociedad globalizada en la que están insertos [...] (PIDE, 2012, p. 15).

Para concretar esta misión el PIDE propone la necesidad de formar integralmente a los estudiantes fundamentando dicha formación en un esquema axiológico basado en la responsabilidad y el desarrollo sustentable que asegure profesionales honestos, plurales, tolerantes, incluyentes y éticos identificados con las causas sociales a través de acciones que sean parte del *currículum* o actividades co-curriculares.

A dos años de la formulación del PIDE, en el segundo informe de actividades de la rectoría, el eslogan que rubrica todas las intervenciones oficiales del C. rector es: *Por una Universidad socialmente responsable*, mismo que se asume como parte de un posicionamiento ético-político; no obstante que el mismo requiere una consolidación en la institución que trascienda los periodos rectorales, por lo que se sugiere “recurrir a visiones prospectivas más amplias [...] como categoría filosófica” (UAEM, 2014, p. 10) que tomen en cuenta las características socio-históricas de la universidad pública mexicana, en la que se asuma el conocimiento como conciencia, es decir “como conjugación de funciones cognitivas, gnoseológicas y axiológicas” (p. 11). Posición que mantiene la noción de RS entendida como vincularse con las necesidades y problemas sociales del entorno local, nacional y global.

Particularmente el informe 2013-2014 puntualiza como logros: el incremento de la cobertura, la diversificación de la oferta educativa, la inclusión de las personas con discapacidad, la transformación de la relación universidad-sociedad, el desarrollo en la generación de conocimiento y el reconocimiento de las condiciones de violencia en la sociedad actual, entre otros. Sin embargo no se observa la gestión de los recursos humanos. Es en este último aspecto donde se ubica el tema del acoso laboral³, ya que es un fenómeno que existe en las universidades y su atención es parte de la defensa de los derechos de los seres humanos y un elemento necesario a propiciar en la formación integral de los miembros de la comunidad universitaria.

Es por ello que los integrantes del proyecto que da origen a este texto, esperamos sin duda el apoyo de las autoridades universitarias, para que sustentado en el diagnóstico del acoso laboral en la UAEM, se promueva la creación de una unidad de atención a esta problemática.

³ Herranz-Bellido, J., Reig-Ferrer, A. & Cabrero-García, J. (2006, p. 147) retomando a Piñuel (2001) la definen como “un continuo y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un trabajador por parte de otro u otros, quienes se comportan con él cruelmente, con vistas a lograr su aniquilación psicológica y a conseguir su salida de la organización laboral”.

Proyecto Acoso Laboral en la UAEM⁴

La investigación en proceso es de tipo documental, de campo y descriptiva-aplicativa, con una combinación de enfoques cuantitativo y cualitativo. La parte documental se apoya en fuentes que marcan las tendencias del fenómeno jurídico que se estudia, en este caso, el acoso laboral desde una perspectiva de género. Además, el estudio del marco normativo internacional, nacional y local mediante el uso del método exegético permite una correcta interpretación de las normas aplicables, dejando al descubierto la obsolescencia de las normas o lagunas legales que colocan en una situación de vulnerabilidad a los y las trabajadoras víctimas del acoso laboral en México y para este proyecto en particular para las universidades públicas.

En relación con el componente cuantitativo, la población está constituida por todos los trabajadores de la UAEM, se seleccionó una muestra estadísticamente representativa, con una técnica de recolección por encuesta. Por lo que respecta al componente cualitativo, se seleccionan algunos trabajadores(as) que respondieron la encuesta y que han tenido una experiencia de acoso, a quienes se les realizan entrevistas semiestructuradas.

La selección de los integrantes de la muestra se hizo con rigor estadístico, no obstante, en el proceso de levantamiento de la información, enfrentamos una serie de situaciones, que si bien podrían esperarse, lo sorpresivo fue de quienes provinieron, por ejemplo: algunos directivos/as de unidades académicas negaron la aplicación, hasta ser ellos/as quienes eligieran a los trabajadores que podrían ser encuestados; hubo seleccionados que se negaron a responder; en otros casos el/la directiva condicionó la aplicación de la encuesta a estar presente en la unidad académica durante el levantamiento; otros trabajadores no se encuestaron por no estar laborando cuando se visitó el área de trabajo o porque declinaron la invitación a responder. Estas situaciones provocaron que el encuestador/ra modificara la composición de la muestra.

Propuesta del protocolo para mejorar la calidad de vida de trabajadores universitarios

Con los avances y logros en el ámbito legislativo de algunos países, se han generado desde la administración pública, políticas que han permeado a otros espacios tales como organizaciones empresariales y más recientemente las instituciones educativas. En este contexto se describen algunos componentes de una propuesta de protocolo cuyo propósito es identificar, diagnosticar, atender, contrarrestar e inhibir la práctica del acoso laboral en una universidad pública. Un rasgo que caracteriza el mencionado documento que guiará las acciones preventivas y de atención a las situaciones en las cuales se identifique la presencia

⁴ Proyecto de Investigación: "Estrategias de combate al acoso laboral dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con perspectiva de género", coordinado por la Dra. Gabriela Mendizábal (SEP-CONACyT-2012).

de hostigamiento, es el abordaje multidisciplinario con la conjunción de profesionales de la sociología, la psicología, la antropología, la educación y el derecho, en el caso de esta última, desde la esfera de la seguridad social.

Para la investigación que da origen a este reporte se realizó la revisión de estudios relativos a la temática, en los cuales se detectó que por las condiciones laborales características de las universidades públicas mexicanas (la inamovilidad laboral, el respaldo de organizaciones sindicales, los mecanismos de permanencia exentos de orientación punitiva, entre otras), las hacen espacios favorables para la manifestación de la diversa gama de conductas que conforman lo que define al acoso laboral.

El proyecto de investigación contempla entre sus objetivos no sólo el diagnóstico de la situación existente en la unidad de análisis sino también enfrentar y atender la problemática partiendo de un protocolo de actuación diseñado *ex profeso* para la institución bajo estudio, pero con una estructura flexible que permita su adopción y adaptación a otras instituciones similares. Su diseño obedece a la necesidad de contar con lineamientos sencillos y claros que faciliten su socialización entre los integrantes de la comunidad universitaria, por lo que contiene de manera general:

1. Un capítulo en el que se consignan las definiciones que permitan delimitar lo que es acoso y lo que no lo es, constituyendo un marco conceptual flexible y adaptable al dinamismo actual que caracteriza las condiciones laborales.
2. En virtud de que el acoso laboral involucra a todos los trabajadores de la institución se ofrece, en el protocolo, un apartado sobre derechos y obligaciones para el personal, lo que a la vez explicita la responsabilidad de cada uno para que se desarrollen relaciones laborales armónicas basadas en el irrestricto respeto a los derechos humanos y se sancione a quienes incurran en detrimento de éstos.
3. El documento que guía la actuación posee una orientación formativa para proveer a los trabajadores de elementos que les permitan, no solo denunciar, sino también prevenir el acoso laboral en la institución.
4. Tarea especial será la integración del grupo de trabajo, que previa capacitación, será el responsable de atender, en una unidad especializada para el tema en cuestión, los casos que se presenten, por lo que se propone constituir un comité y un consejo consultivo que determine a los integrantes para cada caso.
5. El procedimiento de la guía contiene una descripción puntual de cada una de las etapas y actividades que llevarán a cabo cada uno de los responsables. Uno de los requisitos básicos es el manejo confidencial del caso y de los involucrados para que de esta manera, el o la afectada estén en condiciones de:

- A. Presentar la queja o denuncia correspondiente.
- B. Obtener la protección de su situación laboral durante el proceso.
- C. Desarrollar, en conjunto con el equipo de trabajo responsable de la atención del acoso laboral en la dependencia de educación superior, un plan de acción para el caso específico.
- D. Se establecerá un procedimiento ágil de indagatoria y solución del caso a través de propuestas alternativas al conflicto, optando por la mejor opción para los intereses de los involucrados y la institución.
- E. Mecanismos para garantizar el derecho a la privacidad e intimidad de las partes involucradas.
- F. Establecimiento de sanciones disciplinarias.
- G. Mecanismos de seguimiento posteriores al conflicto.
- H. Evaluación del protocolo en su aplicación.

Este protocolo está en vías de socializarse entre pares académicos de diversos países, especialistas en el tema, para llegar al objetivo de proporcionar a la comunidad universitaria de la UAEM en general, una herramienta que contribuya a la prevención, atención y control del acoso laboral; en específico en los espacios universitarios donde se han encontrado casos del acoso laboral, con diversos grados de gravedad, en todas las categorías laborales.

Como universidad socialmente responsable, y debido a las demandas, requerimientos y nuevos escenarios que impone un mundo globalizado, se hace necesario que la universidad, provea de una formación competente y pertinente, no solo a los estudiantes sino a todos los integrantes de la comunidad universitaria la cual incluye a los trabajadores y directivos, con una postura ética y responsable que no admita se atente contra la dignidad de las personas.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2011). *Manual de seguridad para instituciones de educación superior: estrategias para la prevención y atención*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México: ANUIES.
- Gelonch, A. (2012). La responsabilidad social corporativa en Europa. Retos y oportunidades. En Galán, J. & Sáenz, A. *Reflexiones sobre la responsabilidad social corporativa en el siglo XXI*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Herranz-Bellido, J., Reig-Ferrer, A. & Cabrero-García, J. (2006). La presencia de mobbing y sus determinantes Laborales en profesores universitarios. En *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(9), 145-163. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/amc/article/view/2125>
- Martínez Domínguez Luis Manuel (2013). Responsabilidad Social y Comunicación Institucional en los Centros Educativos, En *derecom*, No. 15. Nueva Época. Septiembre-Noviembre, Dialnet-Responsabilidad-SocialYComunicacionInstitucionalEnL-4399152.pdf
- Saforcada, E. (2009). Presentación. En Torres, M. & Trápaga, M. (2010). *Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas*. Buenos Aires: editorial Paidós.
- Solarte, R. (s.f). La responsabilidad social de las organizaciones. Situación y perspectivas. Recuperado de: http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Teologia/servicios_formacion_int_univ/ecoteo1/pret-01b.pdf
- Torres, M. & Trápaga, M. (2010). *Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas*. Buenos Aires: editorial Paidós.
- Tünnermann, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. En *Revista Educación Superior y Sociedad*, 9(1). Recuperado de: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/306/258>
- UAEM (2010). *Modelo Universitario*. México: UAEM.
- UAEM (2012). *Plan Institucional de Desarrollo 2012-2018*. México: UAEM
- UAEM (2014). *Segundo Informe de Actividades 2013-2014*. México: UAEM
- UNESCO (2009). Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO, París. Recuperado de: www.unesco.org/education/WCHE2009
- Vallaey, F. (s.f). La responsabilidad social de la Universidad. Portal de asuntos públicos. Recuperado de: <http://aiesmin.unsl.edu.ar/responsabilidad.pdf>
- Vallaey, F. (2006). *Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de: <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/crics6/inbid.pdf>

Ética profesional y responsabilidad social universitaria. Percepciones de los estudiantes de licenciatura

Guadalupe Chávez González*

RESUMEN

El presente trabajo es producto de una investigación en el campo de educación y valores, vinculada con el *Proyecto interinstitucional de Ética profesional*, promovido desde el IISUE-UNAM, en el que participan más de quince universidades del país, públicas y privadas. Se basa en una aplicación reciente de una Escala de actitudes de ética profesional, en esta ocasión, a estudiantes de licenciatura de varias facultades, para intentar una cierta proyección respecto del desempeño laboral de los futuros profesionistas, apegado a principios ético-profesionales. La base teórica procede de la ética profesional, del análisis de las competencias y de las actitudes y creencias que muestran las personas, se vincula también con el modelo de Responsabilidad Social Universitaria. Se revisa el marco que orienta las acciones universitarias, las percepciones de los jóvenes sobre ética profesional y las relaciones que pueden establecerse con la responsabilidad social. El estudio es principalmente observacional y descriptivo, basado en los datos que arroja la escala y busca conocer el grado en que existen las competencias técnicas, cognitivas, sociales, éticas y afectivo-emocionales, en tanto que componentes del actuar ético profesional. Las tendencias que se revelan se observan también en relación con los resultados de 2006.

PALABRAS CLAVE

Estudiantes, percepciones, ética profesional, RSU.

* Doctora en Filosofía, acentuación en Estudios de la Cultura. Profesora e investigadora. Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo electrónico: guadalupe_ch@hotmail.com.

INTRODUCCIÓN

En los años que transcurren del presente siglo, casi todas las instituciones de educación superior se han replanteado las premisas bajo las cuales deben desarrollar la formación universitaria. Existe claridad en el sentido de que esta ya no puede basarse solamente en la capacitación para el desempeño de una profesión determinada, sino que debe contemplar una formación para la vida. Así, no basta con formar buenos profesionales, sino que también hay que asegurarse de que estas personas poseen un marco ético-profesional y social acorde con las demandas de la sociedad. Los futuros profesionales necesitan una educación que los provea de las capacidades necesarias para comprender el mundo en que se vive y sus transformaciones; para saber vivir en él, en comunicación, comunión o armonía con el otro; para apoyar en los procesos individuales y sociales de conformación de nuevas identidades; para propiciar espacios para la democratización y el reconocimiento de la equidad y la justicia. Todos estos son elementos indispensables para buscar la cohesión social, y aportar soluciones a los problemas comunes. El compromiso de la universidad es propiciar una formación en los estudiantes que les permita participar en la construcción de un mundo distinto, que se desempeñen como profesionales capaces de desarrollar su actividad con apego a la ética profesional, en cumplimiento además, de los propósitos del compromiso y/o responsabilidad social que demanda la comunidad.

Lo anterior justifica el interés académico y social por investigar los rasgos ético-profesionales, los valores y el sentido de responsabilidad social que muestran o perciben los estudiantes universitarios de una universidad pública.

Antecedentes del estudio

La inserción al Proyecto de Ética profesional en los posgrados de Ana Hirsch Adler (IISUE-UNAM), se produce en 2006 cuando se aplicaron 321 cuestionarios a estudiantes de posgrado de nueve facultades. El apoyo teórico conceptual proviene inicialmente de los planteamientos del mismo proyecto (Hirsch, 2005) y a partir de este marco, se analizaron los datos que produjo la pregunta, cuáles son los cinco rasgos de ser un buen profesional, apareciendo como los más importantes: responsabilidad, honestidad y conocimiento. La escala de actitudes (55 items tipo Likert) se revisó mediante el paquete estadístico SPSS, resultando entonces que las competencias ético profesionales más afianzadas son las *afectivo-emocionales*, seguidas de cerca por las *cognitivas* y *técnicas*; posteriormente las competencias *éticas* y por último, las *sociales* (Chávez, 2008). El tema de las actitudes se revisó con apoyo en la teoría de la acción razonada de Ajzen & Fishbein (1980).

En 2010 se analizaron las creencias y actitudes contenidas en la escala, considerando el significado o sentido que podría adquirir para los informantes cada enunciado, en la idea de que tal significado definía su respuesta. En el plano de las creencias, aceptan mayormente que hay que escuchar a los ciudadanos al buscar solución a problemas sociales, que las instituciones deben promover el trabajo en equipo, y que para ser un buen profesional hay que hacer algún tipo de sacrificio. En las actitudes, ser un buen profesional se observa más como realización personal que como servicio a los demás. De ahí que, ponerse en el lugar de los clientes para comprender sus necesidades, resolver problemas escuchando a los demás o trabajar en equipo para obtener mejores resultados, son actitudes que alcanzan bajos porcentajes.

En 2011 se revisó la dimensión ética a partir de elementos disonantes como las tensiones, contradicciones y dilemas presentes en la docencia (Chávez & Benavides, 2011; Chávez, Infante & Benavides, 2011), así como también los saberes y actitudes de ética profesional expresados en entrevistas con profesores de diversas facultades (Chávez & Infante, 2012), apoyados en las propuestas teórico-conceptuales de autores como, Hirsch y Yuren en México y Escámez, Hortal y Bolívar en España. La revisión de las entrevistas se realizó mediante el análisis crítico del discurso (Van Dijk, Fairclough y Wodak, principalmente), vertiente que permite revisar lo que dicen y sobre todo, cómo lo dicen (lenguaje y discurso).

La propuesta actual busca seguir trabajando el tema de la responsabilidad y el compromiso ético-social como componentes de la ética profesional en estudiantes y profesores, mediante nuevos acercamientos a través de encuestas y entrevistas. Se incorpora el tema de la responsabilidad social universitaria o RSU, un aspecto que se ha integrado a los propósitos institucionales actuales. Esta fase se inició en 2014 con una nueva aplicación de la escala de actitudes a estudiantes de diversas facultades y/o carreras universitarias.

Algunos conceptos teórico-conceptuales

1. Entre las características que se reconocen hoy en día a una profesión, están las siguientes (Freidson & Elliot, citado en Díaz Barriga, 2005): lograr una posición que permita legislar sobre las normas de ejercicio e ingreso de la profesión, realizar acciones que tiendan a la superación permanente del grupo profesional, contar con un cuerpo de conocimientos propios y participar en los mecanismos para su enseñanza, la adopción de un código ético y desarrollar una noción de servicio.
2. Desde la ética de las profesiones, Augusto Hortal (2002) destaca, siguiendo una caracterización que hacen J. Martín-Moreno y A. de Miguel, los siguientes rasgos de las profesiones: una ocupación técnica, idea de servicio a la sociedad en general, principio de autonomía o de libertad en relación con el cliente, organización colegial o corporativa, competencia y dominio sobre una zona de servicios, compromiso vocacional que sublima otros intereses y código de ética.

3. El término “actitud” pertenece al mismo campo semántico que otros constructos teóricos como creencia, rasgo, valor, hábito, opinión, etcétera, los cuales son utilizados de múltiples formas. Creer, en un sentido restringido, quiere decir tener algo por verdadero pero sin estar seguro de ello, ni contar con pruebas suficientes (equivale a suponer, presumir, conjeturar). En un sentido general significa “tener un enunciado por verdadero” o “tener un hecho por existente”, aceptar la verdad y realidad de algo (Villoro, 2004). Las creencias (Villoro, 2004) conforman un conjunto de estados intermedios que explican los comportamientos de un sujeto, conjunto que es estudiado por la psicología social bajo el rubro de “actitudes”. La totalidad de las creencias (donde se enclavan los valores) sirve como base de información que determina actitudes, intenciones y conductas.
4. La teoría de la acción razonada de Ajzen & Fishbein (1980) es una teoría explicativa y predictiva de los procesos de formación y cambio de las actitudes. Una actitud es *una predisposición aprendida a responder de manera consistentemente favorable o desfavorable con respecto a un objeto dado*, según explica Escámez (1991). Las personas hacen un uso sistemático de la información de que disponen, de modo que antes de conducirse o no de cierta manera consideran las implicaciones de sus acciones usando la información a su disposición, hacen juicios, forman evaluaciones hasta llegar a una decisión; esto lo hacen con base en sus creencias, las cuales se adquieren a partir de la observación directa y la información recibida a lo largo de la experiencia personal y social.
5. Las actitudes poseen tres componentes básicos: uno afectivo, otro cognoscitivo y un último conductual, este último es la parte observable de las creencias y actitudes. Así, creencias, actitudes y valores tienen una fuerte vinculación entre sí.
6. El modelo de Responsabilidad Social Universitaria equivale a una declaración que hace patente el compromiso institucional con la sociedad. Según François Vallaey (2007), la RSU se postula como una nueva filosofía de gestión ética para las universidades. Es una política de mejora continua de la Universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos: gestión ética y ambiental de la institución; formación de ciudadanos responsables y solidarios; producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes; participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible (Vallaey, 2008, p. 209).
7. En un sentido similar, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) propone en 2013 el Modelo de Responsabilidad Social Universitaria (RSU-UANL), el cual, no obstante su importancia institucional, aún no se conoce suficientemente. A partir de auscultaciones semiformales de tipo académico entre estudiantes y profesores, encontramos que el sentido general del modelo se entiende como una mayor vinculación y compromiso con la comunidad, pero mencionan que al interior existen aspectos que no se atienden como se espera.

8. El modelo de RSU-UANL establece cuatro dimensiones para cumplir con su compromiso social: gestión ética y de calidad, investigación socialmente pertinente, formación universitaria integral y de calidad, y, extensión y vinculación con el entorno. Estas cuatro dimensiones han de confluir en la formación de buenos profesionales, con actitudes y valores que los orienten para servir a la sociedad.

Las actitudes y creencias de ética profesional de los estudiantes pueden ser un marco de referencia que permita saber un poco sobre cómo se están cumpliendo los objetivos de la formación y si el modelo de responsabilidad social orienta las percepciones de los jóvenes sobre su propio compromiso social.

Método, resultados y análisis

El estudio es principalmente de tipo observacional y descriptivo, basado en los datos que arroja la escala de actitudes, la cual está integrada por cincuenta y cinco proposiciones redactadas tanto en forma positiva como negativa; la base del procedimiento consiste en pedir al sujeto que señale, dentro de una serie graduada de ítems, aquellos que acepta o prefiere. El instrumento fue validado originalmente por la Doctora Ana Hirsch-Adler (IISUE-UNAM) en la Universidad de Valencia, con una propuesta del Doctor Juan Escámez; posteriormente se realizó una aplicación ampliada en la UNAM, a partir de la cual las proposiciones se organizaron en varios tipos de competencias: cognitivas y técnicas, sociales, éticas y afectivo-emocionales. Esto, a la vez que ofrece una valoración por ítem, también permite una valoración de cada grupo de competencias, lo que proporciona un indicador del estado de la cuestión.

El instrumento recientemente aplicado (mayo, 2014) respeta en lo fundamental el planteamiento original; se inicia con un apartado de datos demográficos de los informantes, posteriormente se plantea la pregunta eje del proyecto: En términos generales, indique los que a su juicio son los *cinco rasgos más significativos de "ser un buen profesional"*, los rasgos deben consignarse de forma manuscrita (esta parte aún se está revisando); en seguida vienen los 55 enunciados de ética profesional que deben ser valorados mediante una escala de 1 a 5, donde 1 es el poco acuerdo y 5, máximo acuerdo. En otras secciones se solicita calificar el tema de la ética y los valores institucionales y la forma en que estudiantes y profesores los aprecian.

La muestra se integró por 262 estudiantes de licenciatura (casi todos cursando la primera parte de su carrera) de cinco facultades, de los cuales el 29% son hombres, el 61.1% son mujeres, y un 9.9% no contestó. Las edades se concentran entre 22 y 25 años. La muestra se integró así: 28 de Enfermería, 10.7%; 45 de Filosofía, 17.2%; 100 de Medicina, 38.2%; 59 de Odontología, 22.5%; y 30 de Salud Pública y Nutrición, 11.5%.

Estos son los porcentajes que obtienen las competencias, agrupadas por tipo:

- Competencias cognitivas y técnicas: 65.48%
- Competencias sociales: 51.65%
- Competencias éticas: 68.85%
- Competencias afectivo-emocionales: 74.30%

La tendencia que se muestra arriba se presentó también en casi todos los estudios realizados en otras universidades (Yurén & Hirsch-Adler, 2013). Esto significa que el tipo de competencias mejor valoradas, son las *afectivo-emocionales*, y las que aparecen con porcentaje más bajo, son las *competencias sociales*. Las circunstancias que influyen en la decisión de los estudiantes para pronunciarse a favor de una creencia, actitud o norma, son, como es fácil imaginarse, diferentes; no obstante, según los datos, la mayor parte de los estudiantes de licenciatura no trabajan, o por lo menos no lo hacen en el ámbito de su profesión, por lo que sus respuestas a ciertos aspectos están en el plano del deber ser. Destaca en todo caso, que sus valoraciones producen porcentajes mayores que los que otorgaron en 2006 los estudiantes de posgrado.

Por otro lado, consideradas en lo individual, las tres proposiciones que obtienen los porcentajes más altos en el máximo acuerdo de cada grupo de competencias, son, de mayor a menor: 1) 'me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales', considerada una actitud de tipo cognitivo; 2) 'debo ganarme la confianza de mis clientes y usuarios actuando con honestidad', actitud de tipo ética; 3) 'para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en uno mismo', creencia de tipo afectivo-emocional; 4) 'es un gran logro hacer profesionalmente lo que más me gusta', actitud de tipo afectivo-emocional; 5) 'hacer lo correcto profesionalmente me permite estar en paz conmigo mismo', actitud de tipo afectivo-emocional; 6) 'me gusta tratar con profesionales que toman en cuenta mi opinión', actitud ética; 7) 'el cumplimiento a tiempo de mis compromisos profesionales es importante', actitud ética; 8) 'me gusta tratar con profesionales que tengan buenos conocimientos científicos' actitud que se ubica en las competencias cognitivas; 9) 'estoy dispuesto/a a ocupar tiempo en actualizar mis conocimientos sobre algún aspecto de mi profesión' actitud cognitiva; 10) 'me gusta que mis compañeros de trabajo valoren positivamente mi buen trato con las personas' considerada una norma social; 11) 'estoy convencido (a) de que para ser un buen profesional tendré que hacer algún tipo de sacrificio' creencia de tipo social; 12) 'trabajar con ahínco es parte de mi realización personal' actitud de tipo social.

De esta forma, según los estudiantes de licenciatura, adquirir nuevos conocimientos profesionales produce satisfacción, actuar con honestidad garantiza la confianza de sus clientes, mostrar la seguridad en sí mismos ayuda a tomar buenas decisiones, es bueno hacer lo que te gusta pero hay que hacerlo correctamente, como lo es también, que tomen en cuenta su opinión y tratar con profesionales que tengan buenos conocimientos. Todos estos aspectos alcanzan valoraciones generales entre 82 y 89%, con porcentajes en-

tre 70.2 y 79%; los jóvenes aceptan dedicar tiempo en actualizar sus conocimientos, que les gusta que sus compañeros de trabajo valoren positivamente su buen trato con las personas, que habrá que hacer algún sacrificio para mejorar profesionalmente y que el trabajo contribuye a la realización personal.

En todas las proposiciones incluidas en el párrafo anterior, los porcentajes otorgados por los estudiantes de licenciatura son mayores que las que produjeron los estudiantes de posgrado en 2006.

Particularmente en las competencias identificadas como *sociales*, la diferencia que se presenta es mayor que en los otros tipos, como puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1. Actitudes y creencias de la dimensión: competencias sociales

ACTITUDES Y CREENCIAS CON LOS PORCENTAJES MÁS BAJOS DEL GRUPO DE LOS MÁS ALTOS.	Fr. 321 Máximo acuerdo 2006	Fr. 262 Máximo acuerdo 2014
(norma) Me gusta que mis compañeros de trabajo valoren positivamente mi buen trato con las personas.	57.6%	78.6%
(creencia) Estoy convencido (a) de que para ser un buen profesional tendré que hacer algún tipo de sacrificio.	59.2%	76.3%
(actitud) Trabajar con ahínco es parte de mi realización personal	64.8%	70.2%

Nota: Elaboración propia.

El análisis particular es interesante y aporta ideas que permiten entender algunas diferencias entre el ser estudiante y ser profesional en plena actividad laboral. Así, respecto de la creencia 'estoy convencido de que para ser un buen profesional tendré que hacer algún tipo de sacrificio', las valoraciones de estudiantes de posgrado producen un 59.2% en el grado máximo, mientras que los de licenciatura, producen un 76.3%. Como quiera que se entienda el 'sacrificio' en el campo profesional, son los más jóvenes los que estarían dispuestos a aceptar algún tipo de sacrificio, esto significaría quizá, privarse de algo para lograr algo más valioso. En cambio, para los de posgrado, quienes ya desempeñan trabajo formal, parece que llegar a una condición de este tipo es considerada en mucha menor proporción.

No es difícil deducir que, la visión y las percepciones que los estudiantes poseen, cambian cuando se convierten en profesionales y se encuentran desempeñando una actividad laboral, lo que con frecuencia implica que las creencias se someten a juicio. Para muchos jóvenes, la carrera representa una especie de zona segura, en la medida en que sus responsabilidades son sobre todo, académicas, pero el mundo del trabajo es diferente. Las diferencias que se observan en la tabla 1 entre resultados de 2014 y 2006, podrían ser producto de la situación laboral, porque en cambio, tener un trabajo formal y/o profesional, es para los estudiantes de licenciatura todavía una expectativa, casi una ilusión.

En la tabla 2 aparecen las competencias que reportan los porcentajes con amplios márgenes de diferencia entre los datos provenientes de 2014 y los de 2006.

Tabla 2. Resultados de 2006 (321 encuestas) y 2014 (262 encuestas).

W	Dominio específico	Actitudes y creencias	% de 2006 Máx. acuerdo	% de 2014 Máx. acuerdo
I. Cognitivas y técnicas	a) Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional.	Me gusta tratar con profesionales que tengan buenos conocimientos científicos.	68.2	82.8
II. Sociales.	a) Compañerismo y relaciones.	Me gusta que mis compañeros de trabajo valoren positivamente mi buen trato con las personas.	57.6	78.6
	b) Comunicación.	La solución de los problemas sociales es un asunto técnico que hace innecesario escuchar a los ciudadanos.	9.0	21.8
	d) Ser trabajador.	Estoy convencido (a) de que para ser un buen profesional tendré que hacer algún tipo de sacrificio.	59.2	76.3
III. Éticas.	b) Honestidad.	Para no cometer errores en mi ejercicio profesional debo ser consciente de los límites de mis conocimientos y habilidades.	58.6	72.5
	c) Ética profesional y personal 58.13%	Hay decisiones éticas tan importantes en el ejercicio de mi profesión que no pueden dejarse sólo a criterio de las organizaciones.	43.3	62.2
	d) Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad.	En la profesión, ayudar a los demás es más importante que alcanzar el éxito.	35.8	58.8
		Lo que me interesa preferentemente es ganar dinero y prestigio.	8.1	19.1
		Seleccioné mi carrera para ser útil a las personas.	46.4	64.9
	f) Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales.	La coherencia con los principios éticos es más importante que ganar dinero.	47.4	62.6
		No estoy dispuesto (a) a ejercer mi profesión sólo por dinero.	47.4	60.3
IV. Afectivo-emocionales.	a) Identificarse con la profesión.	La profesión es un ámbito de identidad para sus miembros	33.6	53.4

Nota: Elaboración propia.

Hay dos proposiciones con contenido negativo y cuyo porcentaje mayor aparece en las alternativas poco o moderado acuerdo, son la creencia de que 'la solución de los problemas sociales es un asunto técnico que hace innecesario escuchar a los ciudadanos' y la actitud que dice que 'lo que me interesa preferentemente es ganar dinero y prestigio', también muestran diferencia importante. Presumiblemente los estudiantes (y profesionales) considerarían necesario escuchar a los ciudadanos aún en los asuntos técnicos o de su especialidad. En el mismo sentido, podría pensarse que la mayoría no buscaría de forma preferente el dinero o el éxito, antes que servir, quizá (esto último es especulación).

De lo anterior se puede inferir, no sin reservas, que la formación universitaria, es decir, el conjunto de conocimientos, saberes y actitudes que se desarrollan durante una carrera profesional se modifica, se adapta en el desempeño propiamente laboral, de tal forma que las enseñanzas y los ideales que durante la trayectoria académica se alimentan, se transforman ante la realidad que se vive.

CONCLUSIONES

Los resultados de la aplicación de la escala de actitudes a estudiantes de licenciatura en 2014, no son en lo general, muy diferentes de los obtenidos en 2006. Hay diferencia en los porcentajes que producen, pero no en la forma de valorar las competencias.

No obstante, debe destacarse que las diferencias en edad, situación académica y laboral, parece influir en la forma en que se pronuncian respecto de algunas de las proposiciones. Así, el tipo de competencias mejor valoradas, son las *afectivo-emocionales*, y las que aparecen con porcentaje más bajos, son las *competencias sociales*.

Aunque todavía faltan aspectos por revisar y se requiere ver en mayor detalle el comportamiento de las valoraciones de los estudiantes, pude decirse que los resultados sugieren la idea de que es necesario fortalecer la formación ético-profesional desde la licenciatura, como una forma de garantizar un desempeño profesional pertinente y como expresión de la responsabilidad social de la universidad, porque lo que se observa, habla de una debilidad importante en los aspectos sociales.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewoof Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chávez, G. (2008). La responsabilidad: rasgo de la profesión y condición de posibilidad de la ética profesional. en Hirsch-Adler & López-Zavala (coords.), *Ética profesional y posgrado en México*. México: Editorial Gernika, Universidad Autónoma de Sinaloa, U. Iberoamericana-Puebla, U. Autónoma de Tamaulipas, U. Autónoma del Estado de Morelos, U. Autónoma de Yucatán, U. Autónoma de Chiapas.
- Chávez, G. & Benavides, B. (2011, Julio-Diciembre). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. En *Sinéctica*, Revista Electrónica de Educación (37),. México: ITESO. Recuperado en: http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/37_los_profesores_universitarios_entre_la_exigencia_profesional_y_el_compromiso_etico-social.pdf revista electrónica del ITESO.

- Chávez, G., Infante, J. M. & Benavides, B. (2011). Saberes, actitudes y creencias de ética profesional en una universidad pública. En Hirsch-Adler & López-Zavala (coords.), *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, U. Autónoma de Yucatán, U. Autónoma del Estado de Morelos, U. Autónoma de Tamaulipas, U. Ibero-Puebla, Universidad de Monterrey.
- Chávez, G. & Infante, J. M. (2011). El compromiso ético en los profesores universitarios. En Hirsch-Adler & López-Zavala (coords.), *Ética profesional en la docencia y en la investigación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Ediciones del Lirio.
- Díaz Barriga, A. (2005). "Las profesiones ante los nuevos retos. Globalización, flexibilidad y competencias". En Pacheco y Díaz Barriga, *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. México: Pomares.
- Escámez, J. (1991). Actitudes en educación. En Altarejos & otros. *Filosofía de la Educación Hoy*, 525 a 539. Madrid, España: Dickinson.
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. En *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Hirsch, A. (2003). Ética profesional como proyecto de investigación. [Versión electrónica]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (15), 235-358. Recuperado de:
- http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71944/1/Etica_profesional_como_proyecto_de_inves.pdf
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Vallaey, F. (2007). Responsabilidad Social Universitaria: propuesta para una definición madura y eficiente. México: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaey.pdf.
- Villoro, L. (2004). *Creer, saber y conocer*. México, DF: Ed. Siglo XXI.
- Yurén, T. & Hirsch-Adler, A. (coords.) (2013). *La investigación en México en el campo Educación y Valores. Estado del conocimiento de la década 2002-2011*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.