



RECIBIDO EL 30 DE OCTUBRE DE 2019 - ACEPTADO EL 30 DE ENERO DE 2020

# RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: UNA MIRADA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN<sup>1</sup>

## UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: A VIEW FROM THE CONCEPTIONS OF TEACHERS IN TRAINING

**Andrea Katherine Laguado Rozo<sup>2</sup>**

**Luis Carlos Cervantes Estrada<sup>3</sup>**

**Ernesto Fajardo Pascagaza<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Artículo producto de la investigación realizada al interior del Grupo de Investigación ECSAN, en torno a la relación entre educación y pedagogía.

<sup>2</sup> Magister en Educación y formación humana, Ingeniera en biotecnología y Licenciatura en biología. Escuela General Francisco de Paula Santander. Correo electrónico: [andrea.laguado9316@policia.edu.co](mailto:andrea.laguado9316@policia.edu.co) Cvlac: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001383835a](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001383835a) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1529-6380>

<sup>3</sup> Administrador policial, Licenciado en lenguas modernas, especialista en investigación y magíster en docencia universitaria. Jefe Grupo de Investigación- Escuela de Cadetes de Policía "General Francisco de Paula Santander". Magister en Docencia e Investigación Universitaria, Licenciado en lenguas modernas, especialista en investigación, Administrador Policial. Director de Investigaciones ECSAN. Líder del Grupo de Investigación ECSAN Categorizado Colciencias en B. Investigador Categorizado por Colciencias como Investigador Asociado. Correo electrónico: [luis cervantes@policia.gov.co](mailto:luis cervantes@policia.gov.co) Google Académico: [https://scholar.google.es/citations?user=T8IP\\_S8AAAAJ&hl=es&authuser=1](https://scholar.google.es/citations?user=T8IP_S8AAAAJ&hl=es&authuser=1) CVLAC: [http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001584430](http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001584430) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5706-3251>

<sup>4</sup> Doctorando en Educación, Doctorando en Filosofía, Magíster en Filosofía y Magíster en Educación. Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la USTA. Integrante del Grupo de Investigación ALETHEIA Categorizado Colciencias en A1. Investigador Categorizado por Colciencias como Investigador Asociado. Correo electrónico: [ernestofajardo@usantotomas.edu.co](mailto:ernestofajardo@usantotomas.edu.co) Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=3CJKJ2EAAAAJ&hl=es> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1168-9512> Cvlac: <https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/EnRecursoHumano/inicio.do>



## RESUMEN

Este artículo surge como síntesis de la investigación “Concepciones de Responsabilidad Social Universitaria: Una Mirada desde los Estudiantes de las Facultades de Educación de la Universidad Surcolombiana y Universidad Distrital Francisco José De Caldas” realizada en el contexto de la maestría Educación y Desarrollo Humano, que ofrece el Centro de estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE<sup>5</sup>. El propósito de este estudio fue comprender el rol de los docentes en formación, desde los discursos emergentes, quienes se encuentran ad portas de ser los formadores de las nuevas generaciones e identificar las concepciones que tienen entorno a la Responsabilidad Social. Para tal efecto, se indagó sobre lo que entienden de su perfil profesional, los imperativos éticos que emergen de su experiencia luego de un proceso amplio de aprendizaje, los aportes de su proceso formativo en programas de pregrado y su ejercicio reflexivo sobre su rol en el desarrollo social de la región. Esta investigación se desarrolló a la luz del enfoque cualitativo, a partir del método hermenéutico desde la perspectiva de Gadamer como herramienta para la comprensión de las realidades emergentes apoyada con el software de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti el cual permite la integración y el análisis de diferentes métodos de recolección de datos.

## PALABRAS CLAVE

Responsabilidad social - Formación de docentes - Práctica pedagógica - Deontología - Educación y desarrollo.

## ABSTRACT

This article emerges as a synthesis of the research “Conceptions of University Social Responsibility: A Look from the Students of the

Faculties of Education of the Surcolombiana University and the Francisco José De Caldas District University” carried out in the context of the Master’s Degree in Education and Human Development, which offers the Center for Advanced Studies in Childhood and Youth of the University of Manizales and CINDE. The purpose of this study was to understand the role of teachers in training, from emerging discourses, who are on the verge of being the trainers of the new generations and to identify the concepts that have around Social Responsibility. To this end, they investigated what they understand about their professional profile, the ethical imperatives that emerge from their experience after a comprehensive learning process, the contributions of their training process in undergraduate programs and their reflective exercise on their role in the social development of the region. This research was developed in light of the qualitative approach, based on the hermeneutical method from Gadamer’s perspective as a tool for understanding emerging realities supported by ATLAS.ti qualitative data analysis software which allows integration and analysis of different data collection methods.

## KEY WORDS

Social responsibility - Teacher training - Pedagogical practice - Deontology - Education and development.

## INTRODUCCIÓN

La función elemental de la educación es la transformación social; más aún, en medio de las lógicas actuales que transitan por la globalización y su inmersión imperativa a las dinámicas de un mercado mundial y estandarizado.

En este horizonte, la educación cumple un papel supremamente relevante pues, de sus linderos emerge la forma en que se resiste o se valida la verdad hegemónica de la globalización; y en este contexto, la universidad, como institución



universal del conocimiento científico, cumple un papel protagónico. La universidad sostiene sobre sus hombros el desarrollo social, científico, cultural y económico de la nación; en sus aulas se forman los ciudadanos que desarrollarán estos aspectos y dentro de sus claustros se encuentran los docentes que comparten el conocimiento humano desde áreas específicas de la ciencia y la tecnología. Para garantizar sus impactos, la universidad se fundamenta en tres procesos elementales o funciones sustantivas: La docencia, que corresponde al proceso de aprendizaje y enseñanza; la investigación, que compromete al conocimiento de la ciencia, su reflexión constante y su actualización; y la extensión o proyección social, que determina la acción profesional en transformación social.

La Responsabilidad Social Universitaria, como concepto, es pieza clave en el horizonte y compromiso real respecto a la relación Universidad-Sociedad, tal como se expresó en la Conferencia Mundial de Educación Superior, realizada por la UNESCO en 1998, que menciona a la Responsabilidad Social Universitaria en el artículo 2 de su declaración, como la función ética de la Universidad, señalando que “los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán: (...) aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial” (UNESCO, 1998, p. 22). Este ejercicio universitario es importante respecto a la reflexión sobre el desarrollo social, pues invita a quienes participan como actores dentro de la universidad a vincularse con las problemáticas concretas que acontecen en su región.

Estos discursos respecto a la Responsabilidad Social Universitaria, emergen para América latina, cien años atrás durante la cumbre de Córdoba (Argentina), que estableció el inicio del ejercicio laico y la libertad del oficio del conocimiento, la ciencia y la transformación

social. A partir de allí se plantea el desarrollo de las funciones sustantivas de la Universidad que comprenden la Docencia, Investigación y Proyección, como estamentos de la institución.

Durante la década de los 70, emergen los discursos respecto a la responsabilidad social de las universidades desde las voces de académicos latinoamericanos como un correlato de las protestas juveniles de Mayo del 68, y durante el fin del siglo XX y comienzos del siglo XXI se emprende con más fuerza el proceso de reflexión sobre la Responsabilidad Social Universitaria que responda a las necesidades emergentes en los contextos latinoamericanos, pero sobre todo que, aun entendiendo el concepto desde una lógica mercantil, este pueda ser un proceso que propenda por el desarrollo humano desde una lógica más humanista y no hegemónica o globalizante.

Para el caso colombiano, los avances en lo que respecta a la Responsabilidad Social Universitaria son significativos, según lo exponen Bernal y Rivera (2011) frente a los procesos que ha llevado a cabo la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), en lo concerniente a la vinculación de la sociedad a la universidad y la construcción de capital humano con capacidad de “aportar su capital intelectual al activo de mayor riqueza y de mayores posibilidades de una comunidad, y conformar un patrimonio social y cultural determinante en la construcción del destino de los pueblos.” (p. 12); también se expone la capacidad de adherir a la universidad a los nuevos modelos de la sociedad del conocimiento y la información pues “en la era del conocimiento se hace un énfasis especial en la formación de los profesionales como investigadores, o sea, como “analistas simbólicos”, capaces de buscar y añadir conocimiento en el ejercicio mismo de sus tareas profesionales” (p. 12).



Es importante evaluar la situación del país (y Latinoamérica) respecto del desarrollo social, su transformación, y el impacto que las universidades han generado al respecto. Según el Centro Latinoamericano de Desarrollo Rural<sup>6</sup>, Colombia presenta, en relación a Latinoamérica (que según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017), es la región más desigual del mundo respecto de los ingresos que reciben las personas), los índices de desigualdad territorial más altos; es decir, el acceso a los recursos de múltiples dimensiones entre una región y otra dentro del territorio, se presenta en Colombia; factores como el acceso al agua potable, la mortalidad materna en procesos de parto, la inclusión de mujeres en cargos de autoridad local, la diferencia respecto de la educación de calidad y las brechas entre la ruralidad y las ciudades, son notables dentro del territorio nacional; estos estándares, a pesar de reconocer una leve disminución en el índice Gini<sup>7</sup> de desigualdad social y un aumento en el Índice de Desarrollo Humano (ambos en relación al 2017), permiten comprender por un lado que el país tiene una grave dificultad en términos de política social respecto a las regiones más distantes del centro (justamente es grave pues ha sido por siglos un problema latente, el abandono rural, la mala distribución de la tierra, la incuria estatal a la periferia), y por otro lado, permite hacer una evaluación de los procesos que las universidades y sus egresados han desarrollado con relación a la transformación de las realidades regionales (incluso las universidades capitalinas que son de orden nacional).

6 El informe Latinoamericano sobre Pobreza y Desigualdad, publicado en su última versión durante el 2017, incluyó en su investigación siete países de América Latina con información actualizada (dentro de ellos Colombia) sobre acceso a servicios públicos, igualdad social, territorial, igualdad de género, diferencias territoriales.

7 El índice Gini se utiliza para medir la desigualdad en términos de ingresos, en una variable de 0 a 1, en donde 0 representa la igualdad total; y 1 representa la desigualdad más grande. Esta medida se utiliza sobre todo para identificar la desigualdad en relación a lo económico (posesión de la riqueza) pero es utilizable en otros procesos.

En este marco de propuestas, existe la necesidad de indagar por el impacto que tienen las universidades en la sociedad a partir de su Responsabilidad Social desde la comprensión de las concepciones que tienen los actores en formación profesional sobre este concepto, en este caso, los estudiantes de la facultad de educación o de formación docente; para tal fin, como lugar de enunciación de estas concepciones emergen las universidades Distrital “Francisco José de Caldas”<sup>8</sup> de Bogotá y Surcolombiana<sup>9</sup> de Neiva, cuyos escenarios de formación en docencia permitirán indagar, desde la voz de sus estudiantes, qué procesos de responsabilidad social existen dentro del ejercicio de construcción de un profesional en educación, qué concepción de responsabilidad social universitaria

construyen a partir de su experiencia y cuáles su opinión respecto de este concepto en el marco de la formación profesional que reciben.

### REFERENTES TEÓRICOS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Como marco teórico para la comprensión de los elementos emergentes sobre el análisis del ejercicio investigativo, se conceptualizaron dos categorías esenciales: Responsabilidad Social

8 La Universidad Distrital es una universidad pública de orden distrital, ubicada en la ciudad de Bogotá; adopta su nombre (Francisco José de Caldas) de una de las figuras relevantes de la independencia nacional. Esta universidad cuenta con diez sedes ubicadas en el Distrito Capital. Tiene cuarenta y tres programas de pregrado, treinta y cuatro de posgrado y un número de 24.310 estudiantes, según el balance realizado durante el año 2015.

9 La Universidad Surcolombiana es una institución de educación superior de carácter público y orden nacional que se encuentra ubicada en el departamento del Huila; actualmente cuenta con cuatro sedes: una central ubicada en la ciudad de Neiva, y tres sub-sedes ubicadas en los municipios de Garzón, Pitalito y La Plata. Su fundación se remonta al año de 1968, cuando por medio del Instituto Universitario Surcolombiano (ITUSCO), se comienza el proceso de formación técnica y profesional de los ciudadanos del sur del país. Actualmente cuenta con siete facultades, veintiocho programas de pregrado, treinta y uno de posgrado y un número de 10.648 estudiantes matriculados según balance del 2015.



Universitaria (RSU) y Formación Docente. Para la conceptualización del término RSU, fue preciso hacer un breve recorrido por el origen del mismo y sus transformaciones, hasta llegar, desde los referentes teóricos escogidos, a la conceptualización teórica de este; por otro lado, para la conceptualización de la categoría formación, se desarrolló un ejercicio reflexivo desde los referentes más relevantes de este proceso, buscando elementos de discusión sobre la praxis educativa que pudiera servir como norte para pensar el ejercicio formativo como una práctica de Responsabilidad Social.

### **RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA**

La Responsabilidad Social (RS) proviene del mundo empresarial y su propósito en general se debatía en dos circunstancias elementales, i) La responsabilidad que tiene la empresa con la sociedad (calidad, servicio al cliente, eficacia, derechos laborales, etc.) y ii) La responsabilidad que tiene la empresa con el medio (cuidado y protección del ambiente); sin embargo, este modelo de la segunda mitad del siglo XX, ha cambiado considerablemente debido a un factor elemental del proceso de Responsabilidad Social (RS) y es el horizonte ético. Durante sus primeras apariciones, la RS era entendida como un proceso de extensión, de gasto extra, una forma de filantropía o ayudantía a quienes más lo necesitaban, pero, este sentido ha evolucionado de tal modo que hoy se desarrolla cuando una organización toma conciencia de sí misma, de su entorno, y de su papel en su entorno. Presupone la superación de un enfoque egocéntrico. Además, esta conciencia organizacional trata de ser global e integral (incluye tanto a las personas como al ecosistema, tanto a los trabajadores como a los clientes) y, a la vez, “contagiarse” en todas las partes de la organización (todas las personas de la organización deben de poder acceder a ese nivel de conciencia). (Vallaey, 2006., p, 2)

De este modo, se comprende la RS como un proceso ético, ligado al ejercicio consciente de la labor empresarial, así, las acciones se encaminan al bienestar y no se piensa el proceso ético como norma, sino como impulso en procura de mejores condiciones para todos, lo que Vallaey F. denomina una “articulación entre ética y eficacia” (p. 2).

Así mismo, se comprende el proceso de RS en la universidad; entendiendo de antemano que no es posible comparar el horizonte empresarial con el universitario pues esta última tiene su utilidad práctica en la medida que resuelve problemas de índole pedagógico- epistemológico, cuyo impacto social es distinto del que se propone en el sector empresarial; de este modo, la RSU se define inicialmente como el horizonte mediante el cual las universidades se piensan como organizaciones responsables del devenir de sus contextos en materia de desarrollo humano; a pesar de ello, Vallaey (2006) explica que la RSU ha sido un ejercicio superfluo en que las universidades han explorado un sentido de caridad respecto de los procesos sociales a los que se vinculan; adicionalmente

Todos los líderes que hoy gobiernan las instituciones públicas y privadas que dirigen a este Titanic (País) salen de las mejores Universidades y aplican a diario ciencias y tecnologías aprendidas ahí, que, sin embargo, crean y reproducen el mal desarrollo en el cual la mayor parte de la humanidad trata de sobrevivir. (Vallaey, 2006, p, 4).

Para buscar mantener su legitimidad y confiabilidad, las instituciones universitarias están llamadas a recobrar todo su valor ético y político a partir de la RSU; esta situación es compleja pues hace un énfasis en la conciencia institucional; de este modo, Kliksberg B. (2008) hace un llamado fundamental desde la ética de la responsabilidad, tomando como ejercicio de reflexión el concepto de capital social como pilar



elemental del desarrollo, desde la necesidad de aumentar la confianza, la colaboración entre los grupos sociales, el civismo desde lo público y la ética; así pues, desde estas cuatro máximas se plantea la posibilidad de abrir una reflexión en torno al papel de las universidades frente al desarrollo del compromiso de sus profesionales y la ampliación de su capital social. Como ejemplo de esta mirada, se recuerda un proceso de discusión similar al que se citó anteriormente, solo que la opinión se centra en el papel formativo de la universidad, papel que debe ser abordado desde una premisa elemental: la ética. “Los valores éticos implicados en los negocios son muchísimos, como en otros campos de actividad y están permanentemente. Si eso no se explicita en el sistema educativo, allí hay un problema serio.” (Kliksberg, 2008, p, 20); en relación a este proceso Vallaey F. (2014), menciona la ética como la alternativa más idónea que se tiene para “arraigar la pertinencia y legitimidad académica frente a la crisis del saber científico en la sociedad del riesgo, así como la decadencia de la enseñanza socialmente anclada en la era de las multinacionales universitarias” (p.105).

En este contexto surge la necesidad de construir un ejercicio que proponga elementos para la reflexión respecto a la RSU desde una mirada ética; la respuesta está en la reflexión frente al impacto que la Universidad genera en sus contextos; desde esa perspectiva Kliksberg B. (2008), propone a la universidad como el ente guía para el desarrollo de una agenda ética; tal y como el mismo autor menciona, la emergencia de una transformación social real, que reduzca los niveles de pobreza, desigualdad y oportunidades; que posibilite a los jóvenes el acceso a mejores oportunidades de desarrollo social, económico y cultural; la emergencia de crear una propuesta anticorrupción que genere mejores niveles de confiabilidad en los gobiernos; dependen absolutamente de un ejercicio de formación ético, y las universidades, en su compromiso histórico de formar a quienes

lideran los procesos de desarrollo humano de una nación, son las encargadas de liderar también las agendas que den respuesta a estos vacíos, que, por cierto, también han dejado en segundo lugar a causa de su preocupación por la innovación en la ciencia y la inserción en los mercados internacionales.

Todos necesitamos formar éticamente a los egresados. (...) no se trata simplemente de agregar una materia más que se llame ética, se trata de transversalizar la enseñanza. Se trata de lograr discutir en cada área disciplinaria los dilemas éticos, trabajarlos con situaciones de la realidad, con casos concretos. (Kliksberg, 2008, p, 28).

Frente a este aspecto Vallaey F. (2014), puntualiza cuatro impactos fundamentales que asume la universidad con un enfoque desde la responsabilidad social: Impactos de funcionamiento organizacional, Impactos educativos, Impactos cognitivos y epistemológicos e Impactos sociales; el primero hace referencia a la reflexión frente al compromiso que tiene la universidad con toda la comunidad educativa y en relación al cuidado del medio ambiente; el segundo trata la reflexión que debe hacer la Universidad frente al proceso formativo de los estudiantes en términos deontológicos, teniendo en cuenta su formación y el devenir de sus profesionales como agentes del desarrollo social, económico y político de la región; el tercero responde a la función social del conocimiento, entendiendo esta como el proceso de reflexión que hace la universidad frente a los procesos de generación de conocimiento y la apropiación social del mismo, generando espacios de democratización de la ciencia con miras al desarrollo de la región; el cuarto, es el más significativo de todos pues sintetiza los anteriores en una premisa fundamental frente a la concepción de la universidad, no solo en su función institucional, sino también como partícipe del desarrollo pues “puede promover



(o no) el progreso, que puede crear (o no) Capital Social, vincular (o no) la educación de los estudiantes con la realidad social exterior, es hacer accesible (o no) el conocimiento a todos” (Vallaey, 2014, p. 18) y de este modo es preciso entender a la universidad como un ente responsable, no solo de la formación académica de los estudiantes, sino también de los niveles de desarrollo de la región, de generar capital social, de visibilizar las realidades del contexto para poder transformarlas, de hacer accesible el conocimiento científico pero también reconocer la sabiduría del otro

Así, el entorno social de la Universidad se hace una cierta idea de su papel y su capacidad de ser un interlocutor válido y útil en la solución de sus problemas. La Universidad Responsable se pregunta por el papel que asume en el desarrollo de la sociedad, por cómo puede ser, desde su función y pericia específica, un actor participe del progreso social a través del fomento de Capital Social. (Vallaey, 2014, p. 18).

A partir de los cuatro impactos que genera (o debe generar) la universidad, Vallaey F. (2014) propone cuatro ejes de gestión que, según él sirven para definir una ruta de responsabilidad social de la universidad: Campus Responsable, que hace referencia al clima laboral, el proceso ético del manejo de los recursos, el medio ambiente, la convivencia y demás elementos que intervienen dentro del espacio universitario; Formación Profesional y Ciudadana, que se presenta como uno de los elementos cruciales frente a la relación Universidad-Sociedad pues hace referencia a los procesos de formación que van desde el diseño curricular hasta la formación humana en pro de “que la formación profesional y humanística se oriente realmente hacia un perfil del egresado que haya logrado e incorporado competencias ciudadanas de Responsabilidad Social para el desarrollo sostenible de su

sociedad.” (Vallaey, 2009, p. 20); Gestión Social del Conocimiento, esto se refiere a la bilateralidad de la construcción del conocimiento científico, no solo con miras al reconocimiento del sector público y sus propuestas o programas de desarrollo social, sino también para vincular a los actores no académicos en la construcción de dichos conocimientos; Comunidades de Aprendizaje Mutuo para el Desarrollo. De la mano de la gestión del conocimiento aparece la necesidad de construir, junto a los sectores externos como ejercicio de capitalización social, la universidad como un centro de conocimiento que no se limita a sus actores propios (estudiantes, docentes) sino a todos los círculos y estamentos sociales externos pero cercanos a ella (sociedad en general). Cada uno de ellos conduce a la identificación de las obligaciones específicas que tiene la universidad con sus profesionales, su región, y el desarrollo de su nación.

Así mismo, Torres M. y Trapaga M. (2012), hacen referencia a la universidad socialmente responsable desde algunos aspectos que vale la pena mencionar como pilares del compromiso misional de la misma. Es preciso comprender el papel de la universidad, (Fajardo, 2016. p. 89), en torno al clima cultural desde lo político, lo ético y lo ambiental, y definir ejercicios claros de acuerdo a los procesos culturales y los elementos de gestión que van a definir las funciones sustantivas. De este modo, se sugieren en estos aspectos, algunos procesos elementales para la construcción de una agenda de RSU.

El primer elemento clave, es la procura por una formación de subjetividades políticas que propendan por un ejercicio democrático; “una ciudadanía crítica que permita desarrollar una sociedad (...) que contribuya, a un nuevo modelo de educación que empiece a abreviar en estos conceptos para cambiar este modelo de



desarrollo neoliberal, de injusticia por uno más justo, sustentable y legítimo.” (Torres y Trapaga, 2012, p, 188); la segunda apuesta consiste en ejercitar “una cultura ética, para poder entender que la responsabilidad social tiene que ser necesariamente colectiva, compartida, ecológica, asumida desde la mismidad; pero con respecto a la otredad de los que participan en este quehacer.” (Torres y Trapaga, 2012, p, 188); Como tercer elemento aparece la cultura ambiental siendo una apuesta por desarrollar en la universidad a partir de un ejercicio de protección y cuidado de los recursos, “que rechace la mercantilización de los recursos naturales, con conciencia hacia la sustentabilidad y que en los procesos de gestión universitaria se pueda evaluar cómo la universidad toma medidas y acciones para el cuidado del medio ambiente.” (Torres y Trapaga, 2012, p, 189).

Así pues, la RSU más que una dependencia institucional, es un telos universitario, un ejercicio elemental que revitaliza a la universidad en su raíz, y la invita a configurar sus procesos hacia el desarrollo humano, la transformación social y la reflexión consciente, desde los pilares de la ética, la acción social, la cultura ambiental y la gestión del conocimiento.

## FORMACIÓN DOCENTE

Para Díaz V. (2006), es preciso comprender que las realidades en las que se lleva a cabo la actividad docente se caracterizan por ser “complejas, dinámicas, cambiantes y dialécticas” (p. 89). Adicionalmente, el papel que desempeña el docente en medio de estas realidades tiene como propósito “(a) transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo, (b) promover los cambios socio-culturales de su entorno y (c) contribuir con la formación personal y profesional de la población” (p. 89). Por ello, es de vital importancia reflexionar sobre este

tema para identificar, desde los expertos, qué alternativas se proponen a la formación de docentes. Por ejemplo, Cajiao F. (2004) enfatiza en una formación de docentes a partir del ejercicio de prácticas que favorezcan su relación con el contexto, planteando un desarrollo de competencias comunicativas y sensibles frente a la realidad “es decir, reconcebir al maestro como profesional autónomo” (p. 69), capaz de construir sus prácticas más allá de un eje normativo o una conducta ligada a la reproducción de procesos.

Perrenoud P. (2004), por su parte, propone diez competencias que considera claves en la formación de docentes para el presente siglo: Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías aclarando que estas, no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y organizan recursos, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

La reflexión frente a la formación docente y el ejercicio fundamental de la acción ética como competencia básica de la misma, es fundamental para la comprensión de la necesidad en la que se encuentra la educación actual; bajo esta premisa, Cardona C. (2001) sostiene que

lo primero que debe hacer el educador, como profesional de la enseñanza, es conseguir que su propia tarea sea un acto ético: debe actuar éticamente, como persona que se dirige a personas, y dar a esa relación recíproca que se establece un sentido moralmente bueno: ha de ser un acto personal bueno, en sí y en sus



consecuencias. Ha de ser un buen profesor, siendo un profesor bueno (p. 19).

Este proceso invita a la construcción de un ejercicio docente que permita la posibilidad de socializar el conocimiento desde las comunidades, en contacto con ellas, con propuestas específicas que apunten al desarrollo de sus intereses y con ellos a la construcción de prácticas de agenciamiento en los sectores en condición de vulnerabilidad que puedan aportar al mejoramiento del tejido social. Es preciso entender al docente como un investigador social, capaz, no solo de compartir un saber específico en un medio específico, sino de leer y reflexionar las realidades que impactan a su medio y a partir de allí generar verdaderas transformaciones desde su saber. En concordancia con lo anterior, Micheliní D. (2003), plantea que la labor del docente (y en correlato el papel de la formación profesional) está centrado en educar para el diálogo crítico, para la corresponsabilidad en la toma de decisiones y la acción solidaria implica enseñar a plantear los problemas y las aspiraciones individuales en el marco de un diálogo abierto al examen de todos los posibles implicados; implica enseñar a resolver los conflictos de forma tal que las posibles soluciones encuentren (o puedan encontrar) el consentimiento de los demás; implica, en fin, enseñar a tratar a los demás como personas con iguales derechos y obligaciones, puesto que sólo con ellos, en forma cooperativa, puede alcanzarse un esclarecimiento en cuanto a la validez intersubjetiva de las respectivas pretensiones y un entendimiento con los otros que pueda denominarse con pleno sentido razonable, pacífico y duradero (p. 8).

## DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación, que presenta la comprensión de las concepciones en torno a la Responsabilidad Social Universitaria que emergen de los discursos de los docentes en formación, se desarrolló a la luz del enfoque cualitativo, pues tiene como norte la comprensión de la acción humana como un ejercicio de praxis; de este modo, y como un hecho particular de las ciencias sociales, se cuestiona la consideración que el ser humano esté regido por leyes generalizadas, por lo cual, este enfoque se presenta como una oportunidad para particularizar la acción humana y entender el mundo como un escenario dinámico, complejo y sujeto a diversidad de interpretaciones.

Este enfoque se acompañó del método hermenéutico desde la perspectiva de Gadamer

H. G. (2003), como herramienta desde la cual se buscó posibilitar el acceso a la comprensión de las realidades emergentes; pues, tal y como lo expresan Hernández R., Fernández C. y Baptista M. (2010)

La "realidad" se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo convergen varias "realidades", por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. (p. 10)

Así pues, la hermenéutica se apuntala como el recurso mediante el cual se permite abrir la discusión frente a la comprensión de los fenómenos que acontecen en el mundo histórico de los sujetos. En ese orden de ideas, es preciso abrir el debate desde el lugar de enunciación en que se encuentra esta investigación, a fin de



considerar que, aunque es una realidad concreta, y por ende expuesta a una interpretación subjetiva de los fenómenos que allí aparecen, será sin duda la oportunidad para abrir y reabrir el debate frente a las comprensiones que de allí surjan, tal y como lo expresa Aguilar L. (2004) en relación a Gádamer

Gadamer insistió en que la peculiaridad de la hermenéutica filosófica que él se esforzó en desarrollar radica en poner de relieve el carácter fundamentalmente móvil de la existencia, que es lo que constituye el carácter específico y finito del ser humano y abarca la totalidad de la experiencia humana. La movilidad a la que se refiere remite a las formas siempre provisionales de la comprensión. La insistencia en la finitud de la existencia y, por tanto, de la comprensión, pretende subrayar el alcance de todo conocimiento, en claro contraste con la pretensión de tener un conocimiento objetivo como el que persiguen las ciencias, como si fuera posible asentar su carácter definitivo por el mero recurso del método y, lo que es más importante, como si de ese modo fuera posible que el ser humano lograra una comprensión definitiva de sí mismo. Hay que contar con la posibilidad de que exista desacuerdo y, a partir de él, retomar la conversación una y otra vez. (p. 61).

Como participantes de este proceso de interpretación, se contó con los estudiantes de últimos semestres de cinco programas de licenciatura (Licenciatura en Pedagogía Infantil (Educación Infantil), Licenciatura en Educación artística, licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana (Literatura y Lengua Castellana), Licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en inglés (Licenciatura en Inglés) de las universidades Surcolombiana (Neiva)

Y Distrital Francisco José De Caldas (Bogotá).

Los participantes, en edades que oscilan de los 22 a los 31 años, cursan actualmente la práctica intensiva o también llamada Práctica profesional o práctica pedagógica, según normatividad del Ministerio de Educación Nacional.

Respecto a las técnicas que se aplicaron durante el trabajo de campo, se desarrollaron entrevista semi-estructurada y grupos focales. La razón del uso de estas técnicas se debió a que ellas se complementan mutuamente. Por un lado, el grupo focal permitió tener representaciones de carácter colectivo, donde la tarea grupal consistía en la discusión de los elementos puestos en cuestión para poder generar conceptos más elaborados sobre las categorías emergentes, con el objetivo de identificar las concepciones que existen en torno a la Responsabilidad Social Universitaria, suministrando elementos claves para la caracterización de sus concepciones; por otra parte la entrevista permitió evidenciar las referencias discursivas de carácter individual en relación al fenómeno investigado.

### ENTREVISTA SEMI- ESTRUCTURADA

Para la selección de los entrevistados, se tuvieron en cuenta dos aspectos elementales; el primero, que los estudiantes cursaran Práctica Profesional I o II, por considerar que en este proceso el estudiante ya ha realizado ciertas reflexiones frente a su papel o rol como futuro licenciado, además de considerar que en esta etapa el nivel de compromiso y madurez profesional es mayor; el segundo, que los entrevistados fuesen seleccionados de manera aleatoria, sin rasgo específico de carácter académico, sexual, etario ni por recomendación de docentes o compañeros.

Se entrevistaron un total de diez estudiantes, tomando para ello un participante por cada licenciatura; es decir, cinco estudiantes de la Universidad Surcolombiana y cinco estudiantes de la Universidad Distrital; las entrevistas



fueron desarrolladas teniendo en cuenta tres componentes: La Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la formación docente y la relación facultad de educación y RSU. Las preguntas se orientaron a cada categoría dependiendo de los elementos discursivos que emergieron para el análisis; las preguntas fueron: ¿Cómo debería ser, según su criterio, una facultad de educación que se vincule con la sociedad? ¿Qué le falta a su proceso formativo para ser un profesional socialmente responsable? ¿Cómo percibe usted la formación ética que la universidad brinda a sus profesionales? ¿Cuál debe ser, según su perspectiva la misión de la universidad? ¿Se promueve dentro de la licenciatura la discusión abierta de temas que generan conflicto en la región? ¿De qué manera impacta la labor del docente en el desarrollo social? ¿Qué concepción tiene usted de RSU?<sup>10</sup>

### GRUPOS FOCALES

El grupo focal fue desarrollado con la participación de 5 estudiantes, uno por cada licenciatura en estudio; para el criterio de selección de estos participantes se tuvieron en cuenta los mismos criterios de la entrevista semi-estructurada, adicionando el hecho de no haber participado en ella. Las preguntas detonantes fueron: ¿Qué opina usted sobre la pertinencia de los conocimientos que la universidad le brinda para asumir su rol como profesional en esta región? ¿Cree usted que la universidad forma a sus estudiantes como profesionales socialmente responsables? ¿Por qué? ¿Qué tipo de docente forma esta facultad de educación? ¿Esta formación se relaciona con el contexto educativo regional/nacional? ¿Qué factores de formación en responsabilidad social percibe usted que brinda la facultad de educación?

Dadas las características metodológicas de la

investigación, se consideró la conveniencia de usar el software de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti 8 Windows. El programa facilita la integración en el análisis de diferentes métodos de recolección de datos, tales como el estudio de caso, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, diario de campo, estudios etnográficos, y otros. Así mismo, a partir del software se construyeron las redes de análisis que abarcaron ocho categorías emergentes de las entrevistas y grupos focales; la Ética Profesional, que tiene como elemento fundamental la reflexión frente a lo que desde la base teórica de Kliksberg B. (2008), Torres M. y Trapaga M. (2012), es uno de los aspectos más relevantes del compromiso universitario; la Misión Universitaria que resalta el proceso de conexión universidad - sociedad desde el vínculo misional de la universidad como ente constructor de conocimiento y transformación social; la Reflexión Regional, que hace relación a uno de los aspectos de responsabilidad social universitaria que es la reflexión frente a la región que se ejerce en los programas, en este caso, de licenciatura; los Impactos Educativos, que surgen del concepto de responsabilidad social que emerge de Vallaey F. (2014) frente al proceso de formación implícita que tienen los estudiantes en relación a su compromiso social y su ética de la responsabilidad; la Relación RSU Formación Profesional, categoría que emerge como primer acercamiento al concepto de RSU desde la reflexión del estudiante en torno a sus propias prácticas; la Relación Facultad de Educación y RSU, que tiene como propósito reflexionar sobre el papel de la Facultad de Educación en relación a su impacto social; la Formación Docente, que surge de los discursos que emergen sobre el tipo de docente que se es o se debe ser, de acuerdo a los postulados de Cajiao F. (2004) y Perrenoud P. (2004); y por último la Concepción de RSU, que aparece como categoría central pues corresponde a la pregunta de investigación.

<sup>10</sup> esta última, se aplicó tanto para la entrevista como para el grupo focal.



## CONCEPCIONES DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU): UN ANÁLISIS DESDE LA ACCIÓN ÉTICA, LA REFLEXIÓN REGIONAL Y EL CURRÍCULO:

### La RSU como ejercicio ético de la acción.

Como eje central de las apuestas educativas, la misión universitaria es la ventana desde la cual se observan los procesos que se proyectan como tareas elementales dentro de la reflexión institucional; por eso, los discursos que emergieron en relación a la misma, desde los estudiantes, son un primer acercamiento a su concepción de RSU.

la misión de la universidad debe ser formar profesionales en todas las áreas que construyen sociedad, y que no se quede solamente en el lema bonito que se enmarca en las paredes de los diferentes programas de la universidad, sino que vaya más allá; formar ingenieros, abogados, docentes, que se desenvuelvan en el ámbito humano; porque la Universidad se ha entregado a las dinámicas del mercado y ese simplemente es el de producir, de entregar mercancía para que sea consumida por una población delimitada, y se pierde la construcción colectiva, el profesional está pensando individualmente. (2827:3657; ELCUS)

La mirada de los estudiantes cuestiona el propósito misional de la universidad que los forma, si bien es cierto que se propone un discurso colectivo en torno a la democratización, la participación y la deliberación que propenda por el desarrollo social, sus estudiantes perciben en sus dinámicas de formación, un panorama de individualidad y competencia propio de una institución formadora de capital para un modelo hegemónico; este ejercicio evidencia la necesidad de construir un discurso coherente entre los estamentos y las acciones que emergen de la estructura curricular, tal y como lo expresan Torres M. y Trapaga M. (2012),

“En una universidad socialmente responsable es importante que haya una articulación entre la cultura administrativa, en los modos de hacer y gestionar estos procesos y ver como la estructura en sí, va a ir cobijando las funciones sustantivas” (p, 187)

Otro elemento al que se hace referencia dentro la misión, y que, se contraría en los discursos de los estudiantes, es el proceso de proyección o extensión de la universidad: “el profesional se va de la universidad y se olvida totalmente del trabajo humano, del trabajo comunitario; ya no existe, (...) aparte de eso se olvida que la educación no debe ser solamente para un grupo de personas selectas” (3697:4333; ELCUS). Esta reflexión, es muy importante porque parte del ejercicio de la universidad en torno al desarrollo de acciones y propuestas que incidan en el desarrollo social, puesto que, si bien es cierto que el trabajo comunitario no es el único medio para la transformación, si es fundamental pensar cuál es la conexión que existe entre la universidad y la región desde la investigación-acción, desde los colectivos, las organizaciones sociales, y qué papel juega la universidad en relación a estos, frente al desarrollo de conocimiento que aporte a la transformación y como sujeto formado, qué papel juega el egresado en esa misma vía.

La Universidad Distrital, hace énfasis en la democratización del saber, como garante de una educación de calidad, equitativa y competitiva; centra sus criterios en la producción de conocimiento, con un carácter sociocultural, con vocación y autonomía, para la región (Bogotá) y el país. Con relación a los discursos que emergen de los estudiantes frente al deber ser de la universidad, sus concepciones se configuran de una manera más genérica; esto, debido a que los estudiantes encuentran estrecha relación en torno al proceso misional que propone la universidad y sus ejercicios formativos;



En la licenciatura en matemáticas de la Distrital, se piensa mucho el tema de las etnomatemáticas, cómo se logra relacionar matemáticas en contextos para resolver un problema; es decir, los currículos de los colegios deben responder a los problemas de la sociedad a la que está dirigida e inmersa. (2481:2947; E1UD)

Respecto a las concepciones que emergen de los discursos frente al eje misional de la Universidad Distrital, se evidencia un concepto de RSU desde la relación profesional- sociedad, elemento fundamental de la acción formativa y pieza clave de la existencia de la universidad desde el ejercicio ético de la formación; al respecto, Kliksberg B. (2006), aporta a este factor primigenio de la universidad diciendo:

La universidad, en mi opinión, tiene que estar en primera fila de plantear la agenda ética al continente. Primera fila significa varias cosas: no sólo que la universidad tiene que ser alguien que acompañe, sino que la universidad debe ser el faro, la luz, la estrella que oriente. (p, 27).

Haciendo un ejercicio comparado, es preciso puntualizar dos primeros elementos claves en torno a la RSU: el primero tiene que ver con la relación universidad-estudiante, siendo el proceso primigenio de formación profesional, pues según se proponga esta relación, el futuro profesional desarrollará sus acciones; el segundo, que nos permite comenzar la comprensión de las concepciones frente al tema, nos presenta un ejercicio de RSU desde lo colectivo, con apuestas comunitarias, en pro de la investigación-acción. Adicionalmente, se plantea una relación universidad-sociedad que se configura como rol de la universidad, en construcción permanente de alternativas de

transformación y comprensión de los procesos sociales desde lo particular.

Lo ético, desde estas concepciones, gira sobre el compromiso social que el egresado de educación debe tener como baluarte desde su proceso formativo, en la vinculación con la acción pedagógica en el desarrollo de su labor docente; tal y como se ha resuelto desde las teorías propuestas para el caso, desde Kliksberg B. (2008), Torres M. y Trapaga M. (2012) y Cardona C. (2001); la formación ética de los futuros profesionales no puede seguir siendo pensada desde el discurso de cátedra, tiene que emerger a las rutas de acción, desde lo práctico, para lo cual, es precisa una universidad que ponga sobre la mesa las discusiones coyunturales en torno al contexto regional, desde lo político, lo social, lo cultural, lo económico.

Yo creo que ,de todas las licenciaturas, me atrevería a decir que la licenciatura en inglés es la menos preocupada por todo el tema social, político y económico. Los profesores totalmente ajenos a esas problemáticas, y por consiguiente forman a los estudiantes para que sean ajenos a la problemática; básicamente, los estudiantes que están en el programa, son estudiantes que tienen un sueño americano; les importa cero lo que está pasando dentro del país, solo quieren irse del país, y por tanto no se preocupan por lo que está pasando, ni por transformar lo que... pues, la realidad en la que viven. (2060:2676; ELMUS).

Reflexionar sobre la región, se configura como un eje central de análisis frente a la RSU; este caso particular evidencia un sin número de tensiones frente al rol docente, la formación profesional, las implicaciones de una formación academicista, la



postura ética en torno a la configuración de un lugar de enunciación, y sobre todo, la necesidad latente de repensar la universidad (hacia el pasado como la gestora de transformación social y cocreación de escenarios de calidad de vida), en relación a este presente en su rol de motor primario en la cadena del desarrollo; y es que evidentemente, la RSU en América Latina se propone como un ejercicio de resistencia al mercado global que vende una idea de “calidad” educativa, estandarizando el conocimiento, formando profesionales del desarraigo, con una visión individualista del futuro y en búsqueda de proyectos de vida ajenos a su territorio (motivo por el cual existe hoy día una proliferación de universidades e institutos de educación virtual). Vallaeys F. (2014), centra su reflexión en esta realidad específica, concluyendo que “Una universidad socialmente responsable significa por definición una universidad anclada en su territorio, o sea, todo lo contrario de este modelo multinacional del conocimiento masivo desanclado.” (p, 109); así pues, frente al ejercicio de pensarse la RSU, es necesario entrar a fondo en las discusiones frente al contexto porque la región en la que habita la universidad no puede ser ajena a sus discusiones.

### **La región como escenario de la RSU.**

Junto a la reflexión en torno al papel ético de los profesionales en educación, la reflexión desde y para la región, es otro de los puntos clave para conceptualizar la RSU. En los encuentros grupales, los discursos sobre la región arrojaron factores claves para entender este tema en torno a la RSU. “dentro de la región hay muchísimos contextos y estudiar cada uno es difícil, la universidad dota a sus licenciados de una postura reflexiva que le permite no ignorar lo que sucede con sus estudiantes y las afectaciones del contexto” (9005:9249; GFUD); como escenario formativo, se resalta la labor de la universidad como constructora de una consciencia del habitar, pieza clave del impacto

social del profesional como compromiso ético de la acción; en contravía, cambiando el lugar de enunciación, los discursos disonantes transforman la reflexión, en este caso el proceso crítico es interesante, “ni los programas, ni la facultad, ni en sí la universidad, nos han hecho un diagnóstico profundo frente a cuáles son las necesidades de Neiva o las de muchos colombianos” (7041:7912; GFUS), detrás de la queja existe una necesidad imperativa, un diagnóstico que permita a la universidad construir escenarios académicos desde afuera hacia adentro pues, “difícilmente se puede decir hay un diagnóstico, hay unas necesidades cómo vamos a resolverlas.” (7041:7912; GFUS); elementalmente, si la universidad no se construye desde una lectura de su región, sus dinámicas serán a lo mucho invasivas con las comunidades; en este ejercicio comparativo hay dos posturas claves: la primera, desde la Universidad Distrital, se forma a los estudiantes en una suerte de visión de la realidad y sus complejidades, lo que construye en sus profesionales una idea ética de su papel en la sociedad. (Fajardo, 2018, p. 8). Por otro lado, la ausencia de una postura social en la Universidad Surcolombiana, genera en sus estudiantes una necesidad imperativa de buscar oportunidades de cambio ajenos a la academia que propone su alma mater, lo que deja una premisa interesante en torno a las concepciones de RSU. El ejercicio de construcción entre pares, permite que los procesos colectivos de transformación se alimenten y generen discusiones abiertas sobre los temas que la universidad o la academia no propicia.

En este aspecto, las concepciones giran en torno al ejercicio que la universidad propone desde sus funciones sustantivas en relación a la reflexión regional. Como elemento inicial se menciona la formación profesional en relación a la construcción de currículos que permitan un acercamiento a las necesidades de la región como una forma de ampliar el papel



transformador de la universidad. Este punto tiene dos posturas interesantes; la primera de ellas es la formación en contexto que reciben los licenciados de la Universidad Distrital, como mecanismo de conexión entre la formación profesional y las posibilidades de impacto en la región;

Sí hay espacios, como en esa materia de contextos, que permiten la reflexión cuando se trabaja por ejemplo desde los primeros semestres, (...) llevándolo a uno a reflexionar sobre esos aspectos que se han tratado mal, pero desde la región, desde Bogotá como capital del país. (1250:1713; E2UD).

Por otro lado, la perspectiva empírica de la Universidad Surcolombiana que, desde sus estudiantes, evidencia una fractura entre su formación académica y las posibilidades de acción social. En ambos casos se evidencia como emergencia la relación universidad-región; sin embargo, entre el discurso teórico (como se ha llamado a la experiencia de la Universidad Distrital) y el discurso empírico (caso Universidad Surcolombiana), existe una particularidad que es fundamental para este ejercicio de reflexión; la región vista en abstracto y la región vista en concreto. Si bien es cierto que la Universidad Distrital tiene una estructura de RSU más orgánica que la Universidad Surcolombiana, desde los discursos y su construcción del concepto de responsabilidad social, los estudiantes de la Universidad Surcolombiana son más específicos en referencia a sus acciones; es decir, la carencia de espacios académicos de discusión en torno a la región dentro del alma mater, configuró una necesidad vinculatoria con actividades externas que los enlazan con procesos sociales; estos, nacen del encuentro entre pares en los espacios de la universidad, en el café, en los colectivos juveniles, las organizaciones políticas, etc.

es una formación de alguna forma empírica, pero también de alguna forma con todos esos amigos, compañeros, que uno se encuentra en el café, en la universidad, en el bar; sí, o sea, toda esa formación que uno recibe de la vida, (...) porque claro, en la universidad a mí no me enseñaron eso, o sea yo le he aprendido fue de otros lugares, colectivos, grupos. (15525:15926; GFUS).

Ahora bien, desde los discursos de los estudiantes de la Universidad Distrital, la reflexión en torno a la región se menciona desde el deber ser, en abstracto, como un ejercicio ajeno a su realidad actual, que espera ser transformada por los aportes que desde su acción a futuro podrán realizar.

La universidad se plantea que el docente debe ser líder e innovador, lo cual permite poder ejercer su profesión en un contexto social sin inconvenientes.

Liderazgo que permitirá ser gestor de cambios de pensamientos y malos hábitos que generan daño a la cultura de la región, e innovador que le permitirá desarrollar habilidades de emprendimiento las cuales serán replicadas a los estudiantes con el fin de tener pensamiento de superación permanente (9271:9718; GFUD).

En medio de esta circunstancia surge un interrogante clave ¿Qué tipo de acciones formativas puede desarrollar la universidad para vincular a su comunidad educativa con la región? Al respecto, Vallaey F. (2009), propone cuatro ejes de gestión que, según él sirven para definir una ruta de responsabilidad social de la universidad: Campus responsable, formación profesional y ciudadana, gestión social del conocimiento y comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo; cada uno de ellos conducen a la identificación de las obligaciones específicas que tiene la universidad con sus



profesionales, su región, y el desarrollo de su nación; sin embargo, desde el proceso de comprensión de las concepciones que tienen los docentes en formación respecto de la RSU, es posible dar también una respuesta a este interrogante. Un segundo aspecto que es importante abordar es la construcción del conocimiento desde el reconocimiento de saberes alternativos a la ciencia occidental; este punto aparece en algunos de los discursos como un elemento crucial del desarrollo de acciones de la RSU; “hay clases en la universidad que no se incluye, y conocimientos ancestrales que no se incluyen, hay diferentes formas de enseñar matemáticas que no se incluyen” (3050:3653; EMUS). Estas reflexiones son fundamentales pues, el trabajo desde y para la región, requiere, tal y como lo sustenta Birgin A. (2015), de un reconocimiento pleno de la realidad multicultural y pluriétnica que habita el territorio desde el que se piensa la universidad.

Como último punto de referencia es fundamental mencionar la investigación como eje transversal de la formación, y la práctica investigativa como principio de la relación universidad-región; “Formar investigadores; la universidad no está formando investigadores, no está formando para eso, y si lo están formando lo están haciendo en posgrados, pero en el pregrado (...) no se ve una incitación a la investigación.” (2126:2362; EAUS). Este proceso se menciona de manera directa en las concepciones de los estudiantes con relación a la RSU y es, sin duda alguna, una necesidad para la configuración y conceptualización constante de la universidad, solo a partir de la praxis en la formación, del contacto permanente con la realidad, no como experimento sino como actor de aprendizaje mutuo, es posible que la universidad repiense sus impactos, pues en medio de la complejidad con que se estudie la realidad será posible encontrar procesos de movilización social que potencien rutas de transformación.

### **Los procesos curriculares en torno a un proyecto de RSU.**

Como último eje de comprensión, el currículo, emerge de los discursos como una apuesta por integrar de un lado la pertinencia, entendida como la capacidad de anclar a la formación académica, el discurso desde lo regional y la reflexión desde los contextos; y,

por otro lado, la cohesión institucional, entendida como la estructuración de los componentes básicos y flexibles, de facultad y programa, en la formación clara de un tipo de docente.

Como lo expresa Mejía M. (2014), haciendo referencia a los procesos emancipatorios que son tarea de la educación popular (por lo cual hacen parte también de la tarea del docente), para configurar los conocimientos locales buscando “construir su nexo con lo global, pero haciendo visible la particularidad de los contextos y sus resistencias y la manera como se teje el poder en esa secuencia micro-meso-macro.” (p. 27).

De esta manera, la configuración curricular que se plantea desde los discursos de quienes se preparan para el ejercicio formativo, es una invitación a la ampliación de referentes pedagógicos y didácticos, a la praxis como método de acción académica, al desarrollo de procesos de investigación acción participativa como ejercicio de investigación formativa; un entramado curricular que propenda por la vinculación de las comunidades y ejercite la capacidad transformadora de quienes se preparan para movilizar las futuras generaciones al empoderamiento de acciones que permitan un desarrollo sostenible.

Ligado a lo anterior, la cohesión curricular es una deuda que las universidades tienen con quienes se forman para el ejercicio docente; frente al cuestionamiento por el tipo de docente que se



forma en la universidad, y los discursos que emergieron resaltaban la falta de coherencia en el proceso formativo desde los componentes que construyen el diseño curricular;

nosotros trabajamos unas pedagogías de hace muchos años, y entonces nos invitan que a la innovación que, ejemplo, cómo tratar a un niño, qué le debo decir, qué no le debo decir, cómo convivir con ellos; pero cuando usted presenta algo nuevo se asustan (...) a mí me educó un modelo tradicional, a mí profesor lo educó un modelo tradicional, entonces son tres épocas donde nos han educado de manera distinta, pero es que quieren meter ese modelo tradicional (22293:23082; GFUS).

Al respecto, Barriga F. (2005) plantea la necesidad de abordar elementos curriculares centrados en ejercicios transformadores que trabajen desde una mirada “del facultamiento, empoderamiento o fortalecimiento de las personas (en este caso del alumnado en los distintos niveles educativos) que atienda no sólo el aspecto intelectual o académico, sino el desarrollo humano y social de éstos en un sentido amplio.” (p. 71).

Así pues, es indispensable que como proyecto de RSU, las universidades configuren sus currículos en torno al desarrollo de reflexiones desde y para la región con sentido global, que incluyan la diversidad de saberes y conocimientos ancestrales, e integren las reflexiones que surgen de las teorías poscoloniales; es preciso que los currículos se construyan desde una mirada holística de la realidad, con miras a una formación clara de profesionales para el ejercicio docente, que no solo se piense desde y para las políticas gubernamentales en materia educativa, sino que las debata y proponga ejercicios de discusión en torno a los estándares y procesos de calidad que se establecen allí.

## CONCLUSIONES

Las concepciones sobre RSU desde la voz de quienes se forman como docentes, plantean un sinnúmero de interrogantes y reflexiones frente al papel más elemental que tiene la educación en relación al desarrollo humano; formar para la vida. De este modo, como proceso de reflexión fue posible comprender y caracterizar este concepto de gestión desde los tres factores que se presentaron como aporte de análisis, estos, se resumen como concepción de RSU a modo de reflexión final.

El primero, es el componente ético desde el cual se plantea la misión del ejercicio docente respecto a sus prácticas; para los estudiantes, la RSU es el conjunto de acciones que se encaminan desde la universidad, como agente de cambio, hacia la formación en pro de invitar a reflexionar frente a las implicaciones que tiene la carrera docente, en relación a la transformación social, no solo desde el deber ser, sino desde la práctica como proceso de comprensión y sensibilización de cara a la realidad. El segundo elemento, es el vínculo entre la universidad y la región; en los discursos fue recurrente la reflexión sobre esta relación, no como ejercicio unilateral desde la universidad, ni vista como un proceso de extensión a manera de beneficencia, sino como un reconocimiento (académico, político, social, económico, cultural, etc.) de la región dentro de la cual se piensa el alma mater. En tercer lugar, se menciona lo curricular como una ruta para generar desde la academia reflexiones en torno a la práctica de la ética, la vinculación de lo regional como fuente de conocimiento y la cocreación de escenarios de discusión y reflexión abierta de temas que generen impacto local, regional, nacional e internacional.

Adicionalmente, la caracterización en torno a las concepciones de RSU desde los estudiantes de licenciatura, permitieron comprender, no solo las dimensiones del concepto de



gestión, sino identificar las dificultades, necesidades, oportunidades y retos que tienen las universidades en nuestro país. De esta manera, luego de los procesos reflexivos que se expusieron anteriormente es preciso puntualizar que la RSU aparece como una apuesta por lo común, por lo colectivo, como una oportunidad de unir esfuerzos para transformar; adicionalmente, la RSU requiere de un ejercicio de conciencia ética, desde la acción, en busca del agenciamiento como propósito de su gestión. Otra característica de este modelo es la preocupación latente respecto de la formación y el desarrollo de procesos críticos de discusión sobre el papel formador del alma mater, en relación al ejercicio ético-político del profesional, como actor primario de la transformación social.

Estos procesos requieren de variados elementos de gestión; el primero tiene que ver con la relación universidad-estudiante, siendo el proceso primigenio de formación profesional pues, según se proponga esta relación, el futuro profesional desarrollará sus acciones; el segundo, se relaciona directamente con lo colectivo, desde apuestas comunitarias, en pro de la investigación-acción. Adicionalmente se plantea una relación universidad-sociedad que se configura como rol de la universidad, en construcción permanente de alternativas de transformación y comprensión de los procesos sociales desde lo particular. En tercer lugar, la reflexión regional aparece como un escenario vital de transformación y construcción profesional en torno al ejercicio de gestión de la RSU; cabe mencionar que esta surge como una ruta de acción que involucra una mirada desde la sociedad, con consciencia del impacto que la universidad genera en ella. En cuarto lugar, la RSU aparece como la oportunidad de propender por un diseño curricular que se construya desde la práctica, en un contacto permanente de los actores: universidad – estudiante – región, para lograr que, desde el ejercicio investigativo, los futuros profesionales

puedan aportar a la transformación social lejos de las lógicas del desarraigo; esto es, la tensión entre la construcción de sentidos desde la acción y la construcción de apuestas desde la formación; entre estas dos variantes se debate la posibilidad de generar una formación pensada para el agenciamiento social, que le permita al profesional cuestionarse en primera persona frente a los otros (y lo otro) en torno a su responsabilidad ética de cocreación de transformaciones sociales.

De acuerdo a lo anterior, es importante caracterizar que por un lado la RSU se conceptualiza como una necesidad latente de repensar los elementos curriculares desde los cuales se piensa la formación; también, la necesidad de construir escenarios de debate que fortalezcan las discusiones que surgen de la formación académica de cara a la realidad concreta; en este sentido, la RSU se propone como enlace entre el currículo y la reflexión en torno a lo latinoamericano (o colombiano, o andino) como experiencia significativa de una educación anti-hegemónica, vinculando las expresiones multiculturales y pluriétnicas que componen experiencias latentes en estos contextos, y por tanto, ofrecen una oportunidad única de reflexión educativa. Así, en el contexto concreto de la educación, la RSU se muestra como un ejercicio reflexivo que amplía el perfil transformador de la carrera docente, llevando al profesional a diversos espacios con posibilidad de construir procesos educativos para el agenciamiento. Por otro lado, permite la discusión preponderante en relación a lo regional como eje coyuntural de la formación de maestros, entendida como principio de acción transformadora desde la construcción de identidad y colectividad en los ejercicios educativos; estas premisas son elementales en el plano de la discusión educativa actual. Finalmente, una característica esencial de la RSU es la generación de espacios de discusión abierta frente a temas coyunturales



para participar desde colectivos juveniles, organizaciones estudiantiles, en escenarios políticos o charlas informales; pues de estas surgen discusiones fundamentales que terminan complementando la formación académica que reciben los estudiantes.

La universidad como base científica de la reflexión en torno al desarrollo, es pieza clave en la consolidación de una agenda ética que propenda por la consolidación de prácticas colectivas de responsabilidad social, con miras a la transformación constante del saber en relación a las dinámicas sociales que acontecen como un desenlace complejo de la realidad; a partir de una política clara de acción social desde la alteridad, con compromiso ético y corresponsabilidad, no solo como baluarte misional y visional, sino en la práctica formativa de todos sus profesionales, en la capacitación constante de su planta docente y en el ejercicio pleno de ser una institución transparente con interés por la protección social y el medio ambiente, será posible una universidad con el sentido esencial de procurar la transformación de las actuales desigualdades; más aún en este continente.

## REFERENCIAS

- Asociación Colombiana de Universidades. (2008). *Políticas nacionales de extensión universitaria*. [http://iepu.udea.edu.co:8180/jspui/bitstream/123456789/257/1/Políticas%20Extensi on%202008-ASCUN.pdf](http://iepu.udea.edu.co:8180/jspui/bitstream/123456789/257/1/Políticas%20Extensi%20on%202008-ASCUN.pdf)
- Asociación Colombiana de Universidades. (2011). *Pensamiento Universitario*. [https://www.cna.gov.co/1741/articles-311056\\_ResponsabilidadSocial.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_ResponsabilidadSocial.pdf)
- Birgin, A. (2015). Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. *nodos y nudos*, 4, (39), pp-pp, 29–37. Recuperado de: [http://](http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/4354)
- Cajiao, F. (2012). *Educación para todos: Colombia en el informe de UNESCO*. Razón Pública. Bogotá, Colombia. <https://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/3390-educacion-para-todos-colombia-en-el-informe-de-unesco.html>
- Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. (2015). *Informe Latinoamericano sobre Pobreza y Desigualdad*. [https://rimisp.org/wp-content/files\\_mf/1479842435InformeLatinoamericano2015.pdf](https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1479842435InformeLatinoamericano2015.pdf)
- Colombia subió al puesto octavo entre países más desiguales del mundo. (21 de marzo 2017). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/economia/sectores/indice-de-desigualdad-en-colombia-aumento-segun-programa-de-las-naciones-unidas-para-el-desarrollo-70022>
- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, XXVII, (107), pp-pp. 57-84. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>
- Fajardo, E. (2018), Equidad y calidad educativa en América Latina: responsabilidades, logros, desafíos e inclusión. *Cedotic*, Vol. 3. No. 1. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1953/2285>
- Fajardo, E. (2016), Hacia la caracterización de los valores democráticos y ciudadanos de los estudiantes universitarios: una mirada desde la formación política y la construcción de escenarios de paz, *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, Vol 9. No 1. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/3604/3499>



Gadamer H. G. (2003). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Kliksberg, B., Porto, A., Tassigny, M., Pacheco, J., Camacho, C., Chong W... Fernós, J. (2008). *Proyecto de Responsabilidad Social de las Universidades, Tomo II*. <http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1927/RSU-II-2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kliksberg, B., Fernández de Colombo, M., Urioste, M., Gutiérrez, R., Solano, R... De la Luz, M. (2010). *Proyecto de Responsabilidad Social de las Universidades, Tomo*

III. <http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1930/RSU-III-2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez M. (2002). Hermenéutica Y Análisis Del Discurso Como Método De Investigación Social. *Paradigma*, XXIII, (1), pp-pp. 1- 13. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/download/3049/1442>

Mejía, M. (2015). Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina. *Nómadas*, (43), pp- pp. 149-165: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105143558010.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-345485\\_anexo1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-345485_anexo1.pdf)

Morella, J. y Calles, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, (2), pp-pp. 171-181. <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>

Moreno R. (2017). Hermenéutica y ciencias sociales: a propósito del vínculo entre la interpretación de la narración de Paul Ricoeur y

el enfoque de investigación biográfico-narrativo. *Análisis*. 49, (90) pp-pp. 205-228. <http://revistas.usta.edu.co/index.php/analisis/article/view/3229>

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*. XIV, (3), pp-pp. 503-523. [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI\\_Perrenoud.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud.pdf)

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México DF, México: Grao Colofón.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, Papeles de Filosofía*, 25, (2), pp-pp. 9-22. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ríos, T. (2005). La Hermenéutica Reflexiva En La Investigación Educativa. *Revista Enfoques Educativos*. 7, (1), pp-pp. 51 – 66. [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios\\_N7\\_2005.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf)

Rojas I. (2011) Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, 14, (31), pp-pp. 176-189. <http://www.redalyc.org/pdf/676/67621192010.pdf>

Torres, M. y Trápaga, M. (2012). Una aproximación teórica al concepto de Responsabilidad Social Universitaria. En M. Pérez, L. Gil, A. Mancasola, M. Urioste, R. Aparicio, P. Michelsen,... M. Trápaga. (Eds.) *Proyecto de Responsabilidad Social de las Universidades, Tomo IV*. pp. 175-189. <http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1933/RSU-IV-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Tünnermann, C. (2011). *La educación superior frente a los desafíos contemporáneos*.

[https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/panelistas/ponencia\\_carlos\\_tunnermann\\_berheim.pdf](https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/panelistas/ponencia_carlos_tunnermann_berheim.pdf)

UNESCO. (2004). *La formación de los docentes en Colombia*. (Estudio Diagnóstico). <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>

UNESCO. (2008). *El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*. (No. 2). <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001820/182067s.pdf>

UNESCO. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. (No. 2). <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V, (12), pp-pp. 105-117. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722014000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006)

Vallaeys, F., (2007). Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. *Programa para la formación en humanidades, Tecnológico de Monterrey*, pp-pp. 1-11. [http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad\\_social\\_universitaria\\_francois\\_vallaeys.pdf](http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaeys.pdf)

Vallaeys, F., de la Cruz C. y Sasía P. (2009). *Responsabilidad social universitaria Manual de primeros pasos*. [http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/54/2012/05/manual\\_digital\\_bid\\_rsu.pdf](http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/54/2012/05/manual_digital_bid_rsu.pdf)

Wenger R. (2013). *Las Teorías Del Texto En Las*

Hermenéuticas De H.-G. Gadamer Y P. Ricoeur. *Revista Amauta*, (21) pp-pp. 203-214. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/954>

## ANEXOS

### Anexo A. Preguntas orientadoras de entrevista semi-estructurada

Se entrevistaron un total de diez estudiantes, tomando para ello un participante por cada licenciatura, organizados de la siguiente manera: Cinco estudiantes de la USCO y cinco estudiantes de la Universidad Distrital. Las entrevistas fueron desarrolladas teniendo en cuenta tres componentes: La Responsabilidad Social Universitaria (RSU), Formación docente y la relación facultad de educación y RSU. Estas fueron las preguntas planteadas:

¿Cómo percibe usted la formación ética que la universidad brinda a sus profesionales?
¿Cuál debe ser, según su perspectiva la misión de la universidad?
¿Se promueve dentro de la licenciatura la discusión abierta de temas que generan conflicto en la región?
¿De qué manera impacta la labor del docente en el desarrollo social?
¿Qué le falta a su proceso formativo para ser un profesional socialmente responsable?
¿Cómo debería ser, según su criterio, una facultad de educación que se vincule con la sociedad?
¿Qué concepción tiene usted de RSU?



**Anexo B. Preguntas orientadoras de grupos focales**

Para esta investigación en particular, el grupo focal fue desarrollado con la participación de 5 estudiantes, uno por cada licenciatura en estudio; para el criterio de selección de estos participantes se tuvieron en cuenta los mismos criterios de la entrevista semi-estructurada, incluyendo el hecho de no participar en ella. A continuación, las preguntas:

¿Qué opina usted sobre la pertinencia de los conocimientos que la universidad le brinda para asumir su rol como profesional en esta región?
¿Cree usted que la universidad forma a sus estudiantes como profesionales socialmente responsables? ¿Por qué?
¿Qué tipo de docente forma esta facultad de educación? ¿Esta formación se relaciona con el contexto educativo regional/nacional?
¿Qué factores de formación en responsabilidad social percibe usted que brinda la facultad de educación?
¿Qué concepción tiene usted de RSU?

**Anexo C. Categorías hermenéuticas a partir de la codificación abierta y codificación axial.**

Dadas las características metodológicas de la investigación, se consideró la conveniencia de usar el software de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti 8 Windows, herramienta desde la cual se construyó, la red de sentidos. En el ejercicio de interpretación de datos se pueden distinguir tres procesos: *codificación abierta*, *codificación axial* y *codificación selectiva*.

Se denomina codificación abierta al proceso de abordar el texto, con el fin de desnudar conceptos, ideas y sentidos. Respecto a esto Strauss y Corbin (2002) son claros señalando que “para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (Strauss y Corbin, 2002, p. 111). La codificación axial es el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas, “una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” (Strauss y Corbin, 2002, p. 137).

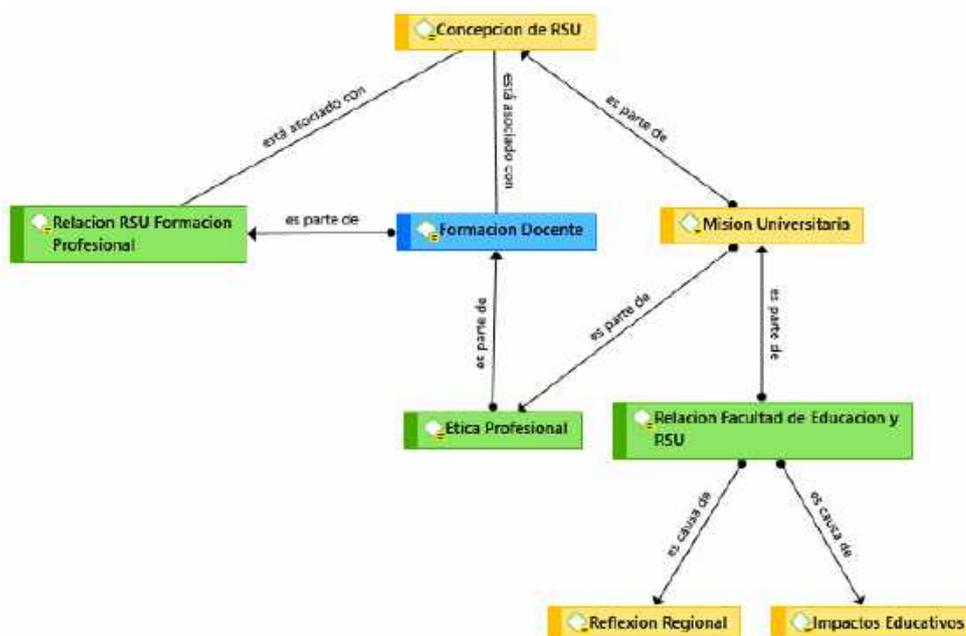


Figura. 1. Enriquecimiento de las categorías principales.

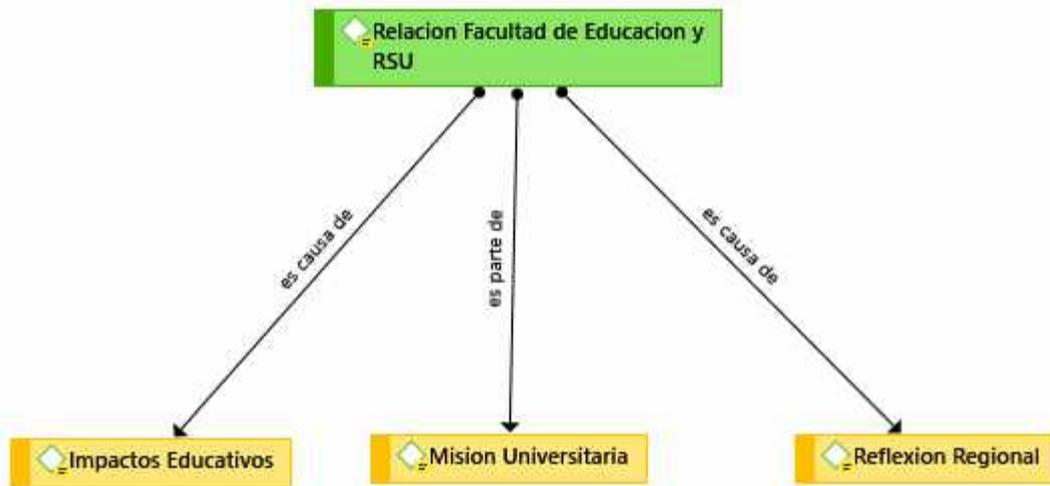


Figura. 2. Relaciones que se establecen entre subcategorías.

Las categorías encontradas fueron ocho: Ética Profesional, Misión Universitaria, Reflexión Regional, Impactos Educativos, Relación RSU Formación Profesional, Relación Facultad de Educación y RSU, Concepción de RSU, Formación Docente. Estas ocho subcategorías se agruparon para alimentar a dos grandes categorías de la investigación de la siguiente forma:

**-Concepciones de RSU: Misión Universitaria, Reflexión Regional, Facultad de Educación y RSU.**

**-Formación Docente: Ética Profesional, Impactos Educativos, Relación RSU Formación Profesional.**

A continuación, se describe brevemente el significado y la dimensión desde la cual fueron abarcadas cada una.

**-Ética Profesional:** Tiene como elemento fundamental la reflexión frente a lo que desde la base teórica de Francois Vallaeys es uno de los aspectos más relevantes del compromiso universitario.

**Misión Universitaria:** Resalta el proceso de conexión universidad - sociedad desde el vínculo misional de la universidad como ente constructor de conocimiento y transformación social.

**Reflexión Regional:** Hace relación a uno de los aspectos de responsabilidad social universitaria que es la reflexión frente a la región que se ejerce en los programas, en este caso, de licenciatura.

**Impactos Educativos:** Surge del concepto de responsabilidad social que emerge de Francois Vallays frente al proceso de formación implícita que tienen los estudiantes en relación a su compromiso social y su ética de la responsabilidad.

**Relación RSU Formación Profesional:** Esta categoría es un primer acercamiento al concepto de RSU desde la reflexión del estudiante en torno a sus propias prácticas.

**Relación Facultad de Educación y RSU:** Tiene como propósito reflexionar en torno al papel de la Facultad de Educación en relación a su impacto social.

**Concepción de RSU:** Categoría central pues corresponde a la pregunta de investigación.



### Formación Docente: Respecto a los discursos que emergen sobre el tipo de docente que se es o se debe ser.

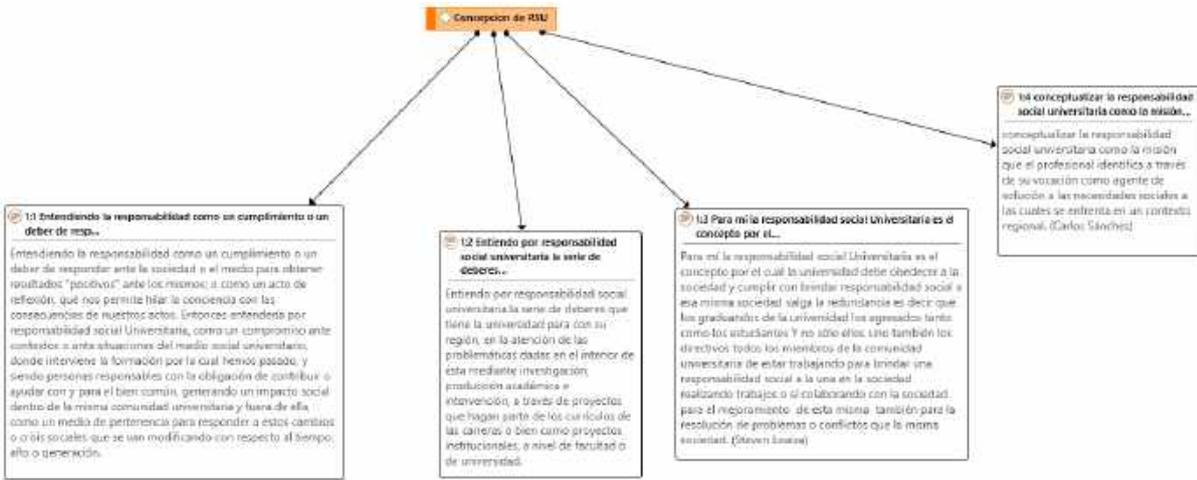


Figura. 3. Concepciones de Responsabilidad Social Universitaria. Grupo focal UD.

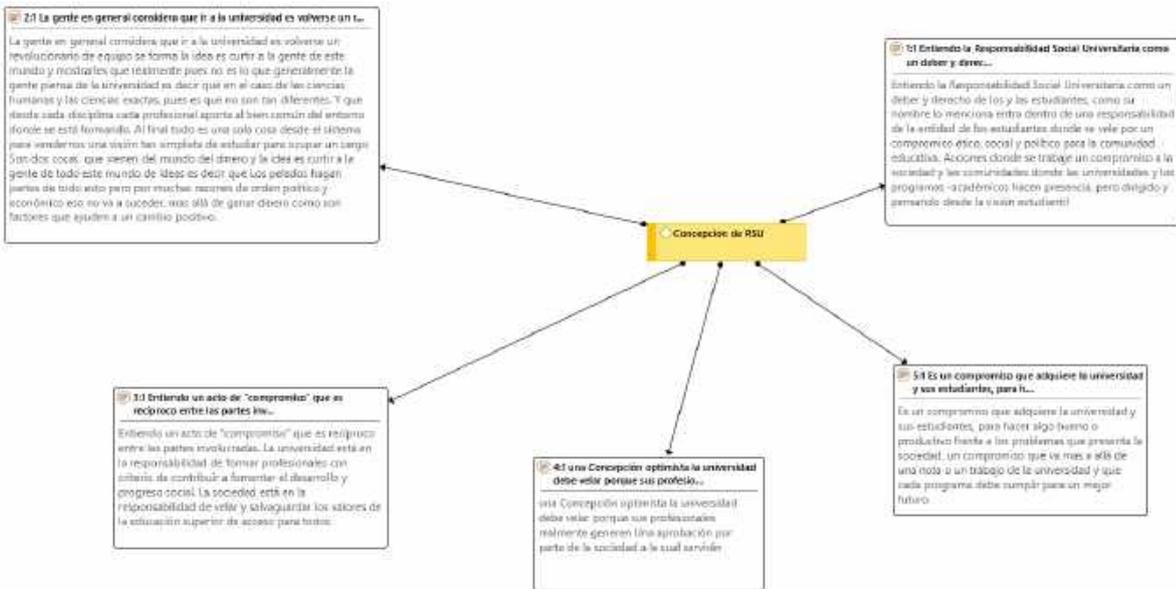


Figura. 3. Concepciones de Responsabilidad Social Universitaria. Entrevistas. UD.

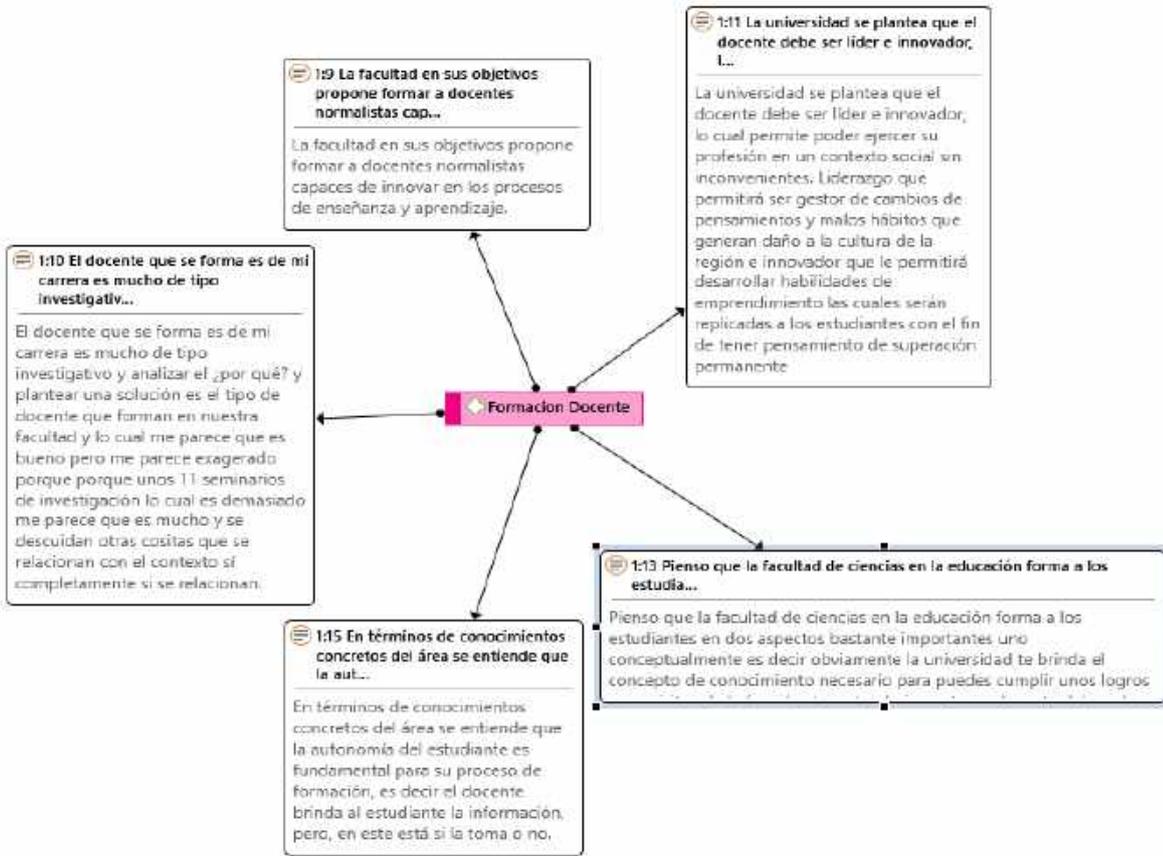


Figura. 4. Concepciones de Formación Docente. Grupo focal. UD

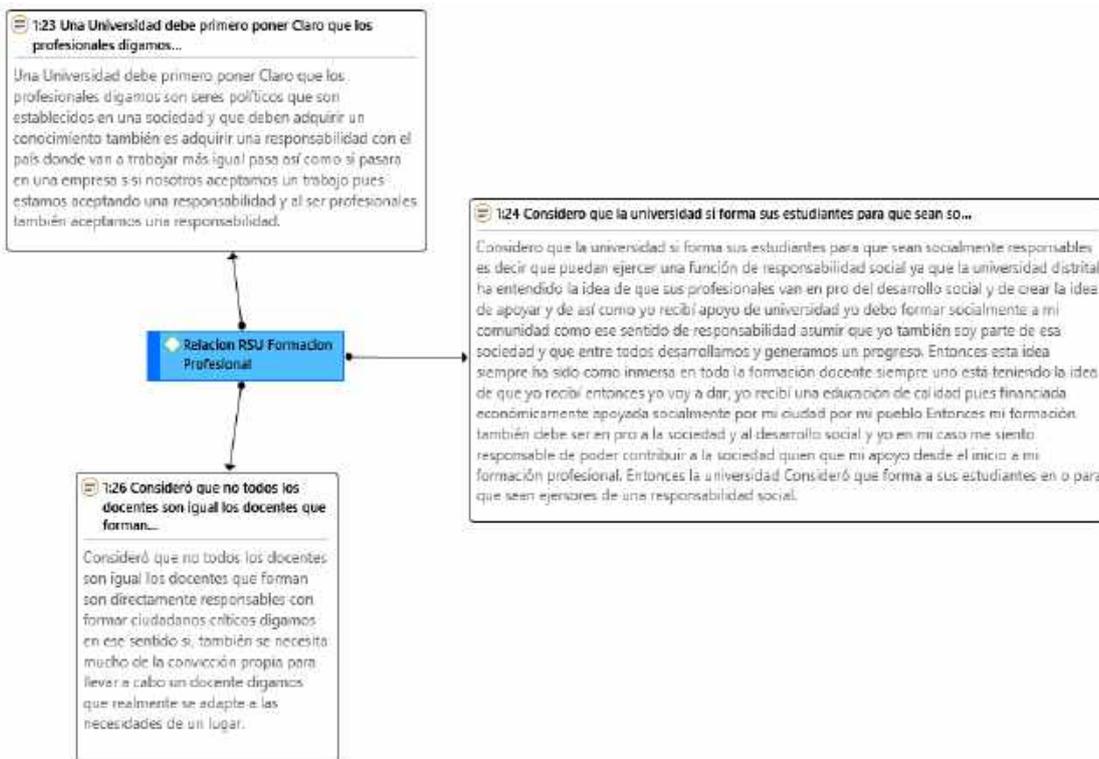


Figura. 5. Relaciones entre RSU y formación profesional.



La saturación de categorías fue la siguiente:

-*Concepción de RSU* (12)

-*Ética Profesional* (7)

-*Formación Docente* (7)

-*Impactos Educativos* (7)

-*Misión Universitaria* (6)

-*Reflexión Regional* (8)

-*Relación Facultad de Educación y RSU* (4)

-*Relación RSU Formación Profesional* (4)