

UNIVERSIDAD CASA GRANDE

Actitudes y conductas frente a  
la Responsabilidad Social  
en alumnos de la carrera  
Comunicación Social durante la  
actividad pedagógica Casos

Enrique Rojas Sánchez

Guía Tesis: Eduardo Reinoso

Trabajo Final para la obtención del Título Magíster en Educación Superior,

con Mención en Temas Contemporáneos en Docencia Superior

Guayaquil, julio de 2012

## Resumen

La metodología de Casos constituye un espacio pedagógico de simulación donde los alumnos deben resolver problemas vinculados a su ámbito profesional. Este estudio exploratorio tiene como objetivo conocer las actitudes y conductas de 18 estudiantes de la carrera de Comunicación Social con respecto a la Responsabilidad Social (RS) en la resolución de su primer Caso con fines sociales para evaluar si es viable potenciar estas instancias como un espacio para la enseñanza-aprendizaje de la Responsabilidad Social.

Para esta investigación se utilizó una metodología cualitativa a través de cuestionarios, grupos de discusión, bitácoras, entrevistas y análisis documental, estructurados de acuerdo a las tres dimensiones de la RS de Berman (1997)

Los resultados hacen aparecer un problema previo al uso o no de la metodología de Casos para la formación en RS, los jóvenes de la muestra tienen dificultades para hacer presente a un otro que no pertenezca a sus espacios sociales arbitrariamente configurados a través de las redes sociales o sus espacios de convivencia. Esto sirve de marco para estructurar otras discusiones que tienen que ver con el planteamiento de un nuevo escenario para la educación en RS.

## **Agradecimientos**

A mis hijos Camila, Enrique y Santiago, y a Viviana, por el tiempo cedido, la paciencia, el cariño y el apoyo incondicional.

A Mónica Herrera, Luiz Duboc, Camille Claudel, Ryszard Kapuściński y Gonzalo Rojas, por despertarme una y otra vez.

A Marcia Gilbert por confiar y dejarme hacer que algunas cosas pasen.

*“Se denominó Escuela de Comunicación porque querían retomar la esencia de la educación volviendo a su auténtico origen: la educación tribal. “El concepto de Escuela, nace en las sociedades primitivas en donde la educación era múltiple y continua. El individuo no recibía educación sino que se educaba, en tanto en este proceso se incluía el carácter, las aptitudes, las competencias, la conducta, las cualidades morales, la vida familiar o de clan, los trabajos, juegos, los ritos, las ceremonias. Todo constituía en el curso de los días, una ocasión para aprender: desde los cuidados maternos a las lecciones del padre cazador, desde la observación de las estaciones del año, a la de los animales domésticos; desde los relatos de los ancianos a los sortilegios del chamán; todas las modalidades informales, no institucionales del aprendizaje constituyen el significado de Escuela”.*

***Mónica Herrera, 1986***

## ÍNDICE

1. Introducción.....	7
2. Revisión de la literatura.....	13
2.1 Responsabilidad social en la educación universitaria.....	13
2.2 Las dimensiones de la Responsabilidad social .....	15
2.3 El constructivismo.....	17
2.4 El modelo aprender haciendo.....	18
2.5 Formación en valores y el mercado laboral.....	22
2.6 La Universidad Casa Grande y la RS.....	28
2.7 Los Casos en la Facultad de Comunicación.....	41
2.8 Jóvenes universitarios: contextos y la idea del otro.....	47
3. Objetivos de investigación.....	57
4. Métodos.....	58
4.1 Muestra.....	59
4.2 Variables del estudio.....	62
4.3 Recolección de datos.....	63
5. Resultados.....	71
5.1 Resultados del objetivo 1.....	71

5.2 Resultados del objetivo 2.....	78
5.3 Resultados del objetivo 3.....	84
5.4 Los exalumnos y la RS.....	94
6. Discusiones.....	95
7. Bibliografía.....	110
8. Anexos	

## 1. Introducción

Uno de los desafíos de las universidades al ofrecer formación científica, profesional y humanística, es incorporar socialmente a ciudadanos competitivos para alcanzar metas económicas y desarrollo humano sostenible; personas responsables con capacidad para generar conocimiento y compartirlo en mejora de la calidad de vida de su comunidad. Estas exhortaciones hacen parte de la visión actual de que la formación que imparte la universidad debe llevar a una mayor “responsabilización social”, entendida como la incorporación dinámica de problemas de alto perfil público (pobreza, violencia, hambre, medio ambiente, salud y otros) a los entornos de aprendizaje y práctica para la atención y solución de estas temáticas, desarrollando no sólo conocimiento y habilidades, sino también el reforzamiento del rol social como profesional en función de servicio a la comunidad<sup>1</sup>. Desde la perspectiva de la psicología individual, Berman, citado por Navarro et al. (2010), señala que la Responsabilidad Social se trata del compromiso personal con los demás, e incluye tres dimensiones necesarias para comprometerse con otros, esto es (a) entender que cada persona pertenece a una red social más amplia cuya influencia es decisiva en la construcción de la propia identidad; (b) mantener relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros, y (c) actuar con integridad, consistentemente con los propios valores, en otras palabras es la inversión personal en el bienestar propio, de otros y del planeta.

La concepción del papel que tiene hoy la educación superior está explicitada en primer lugar por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y los documentos emanados de la última Conferencia Mundial sobre Educación Superior, que sostienen que la formación debe tener el propósito claro de integrar

---

<sup>1</sup> Proyecto Universidad Construye País, citado por Navarro (2002<sup>a</sup>)

principios, valores y prácticas de desarrollo sustentable en todas las facetas de la enseñanza y el aprendizaje. Esto se desprende en diversas iniciativas para promover y fortalecer la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), es decir la capacidad que tienen las instituciones universitarias de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos a través de su quehacer; en el caso del estudiante, se centraría en su formación como persona reflexiva de lo que pasa en su entorno. “Aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir”. (UNESCO, 2009)

Así lo entiende también la Universidad Casa Grande de Guayaquil (UCG) que desde su creación viene promoviendo el interés por las cuestiones sociales como una línea transversal en su oferta educativa, conedores de que el factor diferenciador en la formación profesional de nuevos líderes radica en las habilidades que éstos desarrollen para enfrentar los retos y lograr transformaciones en la convivencia humana. Su misión institucional al 2010 propone “formar personas éticas y socialmente responsables...” en concordancia con los estándares presentados por las autoridades educativas, que señalan como un importante indicador “la existencia de objetivos y metas de docencia en relación a la Misión Institucional” (CONEA, 2003).

Entre las herramientas de enseñanza-aprendizaje que lideran el Modelo Educativo “Aprender Haciendo” de la UCG se destaca la Metodología de “Casos”, una actividad pedagógica de simulación que se desarrolla cada semestre, donde los estudiantes conforman equipos y asumen roles profesionales para resolver un problema vinculado al ámbito laboral de su carrera. Según estudios realizados acerca del índice de satisfacción de egresados y empleadores sobre las competencias laborales de los graduados en la Facultad de Comunicación (Macías, 2009), el 94% de los alumnos expresa que su experiencia en Casos contribuyó en alta medida a poder adquirir mayores conocimientos relacionados con su futuro desempeño profesional. Algunas particularidades de los Casos son: durante dos de las

tres semanas que dura esta experiencia cada semestre, las clases se suspenden, lo que permite al alumno dedicar todo su tiempo y energía al desarrollo de esta actividad, y a los profesores realizar supervisión y evaluaciones particulares; Casos funciona como asignatura independiente, con una evaluación y créditos propios, y es además, en la mayoría de las ocasiones, pre requisito para el Caso del siguiente semestre, lo que hace que los alumnos lo encaren con la seriedad correspondiente y que la docencia pueda determinar objetivos específicos e incluso circunstanciales si fuera el caso, para reforzar los objetivos académicos de cada Caso e incorporar variables que necesitaran ser reforzadas.

En las diferentes carreras de la UCG, cada alumno pasará por lo menos una vez por un Caso que implique la solución a un problema de la comunidad. Como ejemplo, desde el año 1992 al 2008, en la Facultad de Comunicación y sus carreras se registraron 50 Casos desarrollados por los estudiantes de diversos niveles, relacionados con temas de valores, responsabilidad social y aporte a la comunidad (Herrera, 2009).

Sin embargo, el ubicar al alumno en un ejercicio donde debe resolver un problema profesional con perspectiva social, no implica necesariamente que el estudiante desarrolle competencias en responsabilidad social. Podría ser que las dimensiones pertinentes a la ejecución de su oficio nublaran la mirada desde la responsabilidad social, dando prioridad a las resoluciones técnicas de su oficio. Entonces, ¿son estas estrategias pedagógicas, espacios interdisciplinarios donde se promueven comportamientos socialmente responsables? Aparentemente todos los jóvenes de la UCG presentan una actitud de empatía hacia el otro, pero desconocemos si “reflexionan” que forman parte de una red social que interactúa y demanda de su saber, creatividad e iniciativa para lograr las transformaciones que ellos mismos exigen, y que harán parte de su identidad y la relación con el entorno. Berman (1997) sostiene que la responsabilidad social es “el compromiso personal de cada individuo con los demás” y agrega que “ayuda a los jóvenes a comprender que sus vidas están

íntimamente conectadas con el bienestar de otros, con el mundo social y político que está alrededor de ellos” (p.202).

Se advierte a través de los sondeos preliminares realizados en la población objetivo, que muchos de ellos asocian el concepto de responsabilidad social específicamente con la acción de donar o ayudar a las personas necesitadas y, en otros casos, participar en campañas benéficas de recaudación: “según yo tiene que ver con cosas como la caridad...” y otra respuesta “...cuando la empresa aporta para la niñez” (Alumno 1 y Alumno 5, grupo focal, 31 de marzo 2011). Como lo explica un estudio nacional, Responsabilidad Social: Una Empresa de Todos, realizado y publicado por la Fundación ESQUEL (1998), las causas de estas concepciones tienen raíces en nuestras propias tradiciones andinas, religiosas y políticas, debiendo nutrirse de otras experiencias y a su vez, adoptar nuevos saberes y prácticas individuales y grupales que nos conduzcan a una mayor equidad y bienestar para todos.

El contexto social actual demanda el desarrollo de competencias generales y específicas para los profesionales que laboran en empresas públicas y privadas, debiendo la universidad socialmente responsable cerciorarse si académicamente está promoviendo ciudadanos con ética y compromiso social. En este contexto, es interesante reflexionar sobre los resultados del Proyecto TUNING Latinoamérica (2007) al proponer puntos de referencia que permiten describir los resultados de los aprendizajes, es decir, lo que un estudiante sabe o puede demostrar. Dentro de sus 27 competencias generales establece la responsabilidad social y el compromiso ciudadano como prioritarias para la educación superior en el continente.

A nivel latinoamericano se han procesado algunas iniciativas de investigación, abordando desempeños y las competencias señaladas, donde la Responsabilidad Social Universitaria, especialmente en Chile, es una práctica de consenso político y sectorial

educativo. El Proyecto “Universidad Construye País” presenta algunas ponencias que revelan las experiencias compartidas durante tres años en la visión de establecer la educación en responsabilidad social en el marco de la función docente, que compartieron 14 universidades asociadas para una reflexión activa que contó con la participación de otros actores sociales, tales como el estado y organizaciones de desarrollo (Corporación Participa, 2003). En países como el nuestro, la responsabilidad social es un tema que aparentemente sólo atañe a las empresas, y pareciera que aún no cala en el individuo como parte de su oferta profesional o su rol como ciudadano. Esta investigación desea contribuir a reflexionar sobre cómo desarrollamos estrategias académicas y curriculares que promuevan la formación del universitario, para una realidad que está más allá del aula, y que nos reta a construir otras experiencias y otros aprendizajes.

El propósito de este estudio es conocer las actitudes y comportamientos relacionados a la responsabilidad social de los jóvenes universitarios, en el desarrollo de sus propuestas para solucionar problemas de la comunidad durante la actividad de Casos. ¿La simulación de desempeños profesionales en Casos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que confluyen durante esta actividad, constituyen espacios para el ejercicio de la responsabilidad social en los universitarios?

La naturaleza del problema planteado determina inicialmente el carácter exploratorio de esta investigación, en el afán de lograr un “mayor conocimiento, tener una idea general y opiniones” (Babbie, 2000, pp. 72) sobre las estrategias de enseñanza aprendizaje que podrían ser efectivas en la formación de la responsabilidad social de los estudiantes. Como resultado se espera consolidar a futuro un modelo pedagógico de formación en responsabilidad social que pueda ser validado permanentemente durante la actividad de Casos y replicado en otras instancias pedagógicas.

Esta es una investigación conjunta con otro profesor, quien desarrolló su trabajo en la Facultad de Administración, esta investigación se concentró en la Facultad de Comunicación Mónica Herrera de la Universidad Casa Grande, con el fin de poder luego trabajar con ambos resultados en la búsqueda de propuestas globales para la Universidad.

Es necesario realizar este trabajo al no haber investigaciones de este tipo en la escena local, adicionalmente se busca explorar un espacio con que los otros investigadores sobre esta temática no se han topado, la Generación Y. Jóvenes con dificultades para visibilizar otros espacios sociales que no sean los definidos arbitrariamente por ellos. No quiere decir que no quieran vincularse con otros grupos, es que aparentemente el otro funciona como espectáculo y concepto.

Los límites del estudio están dados por la segmentación del mismo, la muestra seleccionada pertenece a un grupo muy reducido y particular de jóvenes de Ecuador, sin embargo, varios de ellos probablemente estén en el mediano plazo en posibilidad de tomar decisiones importantes con respecto a la comunicación masiva y comercial.

Como alcances, se puede considerar que esta investigación sea un aporte para la formación y diseño de currículos y metodologías para la educación en aspectos sociales a los jóvenes que responden a las mismas características.

Este estudio nace de ciertas interrogantes que han surgido en la práctica académica y que pretenden encontrar un camino viable para la formación en Responsabilidad Social en la Universidad:

¿Qué sucede con los alumnos cuando se enfrentan a la solución de un problema de su profesión que implica actitudes y conductas vinculadas a la responsabilidad social? ¿Es la responsabilidad social un valor presente y/o relevante en el estudiante de comunicación de hoy? ¿Han influido las nuevas tendencias y consumos en la visualización del otro y de una sociedad con sus dinámicas y problemas? ¿Es la metodología de Casos que aplica la

Universidad Casa Grande un espacio propicio para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la responsabilidad social?

## **2. Revisión de la literatura**

A continuación y desde un enfoque constructivista, se analiza literatura relacionada con la responsabilidad social, los estudios sobre su formación en los universitarios, la relación con las estrategias que promueven el trabajo colaborativo, el aprendizaje reflexivo y el aprendizaje basado en problemas (ABP) dentro de la metodología de Casos y una descripción de los perfiles de jóvenes y contextos en los que se aplica el trabajo.

### **2.1 Responsabilidad social en la educación universitaria**

Landeros (2005) plantea que los jóvenes durante la etapa universitaria se preocupan por pasar una materia, quedar bien con el profesor, divertirse, hacer amigos, compartir experiencias y obtener un título. ¿Qué responsabilidades se pueden aprender durante este período, y que al graduarse sepan asumirlas y ejercerlas? ¿Qué piensan ellos mismos acerca de esto? ¿Qué cuestiones sociales podrían llamar más su atención? ¿Podría ser la metodología de casos para la solución de problemas de la comunidad, una alternativa viable para este entrenamiento?

La responsabilidad social (RS) puede verse como “la orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que permita a todos igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades, eliminando y apoyando la eliminación de obstáculos estructurales de carácter económico y social, así como los culturales y políticos que afectan o impiden ese desarrollo” (Urzúa, citado por Navarro, 2002). Si parece complicado este concepto es en realidad porque la RS es una abstracción, un valor y como tal no significa que si la persona conoce el concepto, es socialmente responsable; la responsabilidad social se

ejerce y concreta a través de una conducta moral, dice en su ponencia sobre el tema, Navarro (2002). Esta conducta moral a su vez depende del desarrollo integral alcanzado e incluye conducta pro social y altruista; conducta solidaria, de cooperación y participación y, autocontrol o inhibición de actos que se vayan contra otros.

Si se contextualizan estas teorías con la práctica educativa en el ámbito de las estrategias para la enseñanza aprendizaje universitario, se evidencian que en el caso del aprendizaje colaborativo, la participación activa y la responsabilidad individual son fundamentales para lograr el éxito grupal (Gross, 1999), más aún cuando se trata de interactuar con diferentes estilos, unos dominantes y otros más reservados, unos más cumplidos otros más despreocupados, unos con objetivos claros de transformar o mejorar una realidad y otros en cambio, pensando en la evaluación final del trabajo. ¿Cómo puede el docente construir un ambiente pedagógico que permita el entrenamiento y el desarrollo del aprendizaje colaborativo para la promoción de actitudes y prácticas de responsabilidad social?

El docente debe estimular a los alumnos para lograr un compromiso que implique responsabilidad por su aprendizaje, motivación por resolver problemas colaborativos en la interacción y discusión con los demás, conciliando ideas contradictorias y conflictos a partir de las individualidades de los estudiantes. El docente define las condiciones iniciales del trabajo y planea los objetivos académicos a través del diseño de las instrucciones (Collazos et al, 2001).

“El trabajo grupal es una estrategia bien documentada y muy recomendada para mejorar el rendimiento académico, cognitivo, social y actitudinal de los estudiantes” (Shulman, Lotan y Whitcomb, p.29). La participación en grupos al realizar tareas significativas les permite a los estudiantes plantear cuestiones interesantes, formular

hipótesis, deliberar sobre algunas ideas y aprender a resolver dilemas o conflictos de naturaleza intelectual y social (Shulman, Lotan y Whitcomb, 1998).

Desde otra perspectiva, las metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje estarán en una constante confrontación con su asentamiento en el contexto del estudiante. Si el objetivo de formación es lograr una sensibilidad especial para la mirada social responsable y que el alumno sea capaz de generar propuestas viables que integren las preocupaciones y necesidades de otro, ¿bastaría con plantear una consigna de carácter social y una metodología de trabajo colaborativo?, hay que observar desde qué lugar el alumno recibe esta solicitud, si la percibe como un pedido que lo motiva a pensar en una intervención real en el espacio social, o si es ubicada solo como una actividad académica. Esta aparente pequeña diferencia condicionará los objetivos de su trabajo, ya que el estudiante puede proyectar una solución correcta desde el ámbito teórico y conceptual que contemple demostrar solamente las destrezas técnicas de la profesión o puede asumir un desafío que conlleve también una implicación de los desempeños de los valores de su profesión, que contemple el potencial y la responsabilidad de su rol como actor social. La formación en responsabilidad social en la universidad debería lograr, metafóricamente, salir de la universidad, abandonar el espacio seguro de las asignaturas y calificaciones, para zambullirse en el terreno de la incertidumbre del otro, de la mirada sistémica de lo social, de la posibilidad de actuar y generar cambios en la sociedad.

## **2.2 Las dimensiones de la Responsabilidad Social**

Si la Responsabilidad Social es el compromiso personal de cada individuo con los demás (Berman, 1997), las estrategias durante la interacción grupal que se generan en Casos, incluyendo las de los tutores o revisores, obliga a los estudiantes a desarrollar ciertas

habilidades sociales que a su vez les permitirían ejercitar conductas pro sociales y comportamientos orientados a considerar tanto las necesidades propias como las de otros.

Berman (1997) incluye tres dimensiones necesarias para entrenar la RS y comprometerse con otros:

1. entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencias decisivas en la construcción de la propia identidad.
2. entender consideraciones éticas y de justicia por los otros en su relación con los demás
3. actuar en consistencia con los propios valores.

Las tres dimensiones distinguen los distintos ámbitos en que se manifiesta la RS, buscan en el individuo una representación integral del concepto de RS, incorporando la pertenencia a un espacio social interconectado, las relaciones más próximas en el trabajo colaborativo y el compromiso individual con los valores, asumiendo una consideración del bienestar del otro como factor para la toma de decisiones.

Estas consideraciones no parecieran estar necesariamente asumidas como referentes en nuestro grupo de estudio. La idea de RS tendería a vincularse con el cuidado del medioambiente, y en algunos casos con la participación en actividades de labor social. En el ámbito comunicacional y las áreas de influencia vinculadas al grupo de estudio, el concepto de RS ha ido posicionándose a través de los discursos sociales y comerciales como una propiedad de la empresa, a través del concepto de RS empresarial.

Rivera y Lissi (2004) en su trabajo “La Responsabilidad Social: Como la viven tres grupos de estudiantes de enseñanza media en Chile”, además de concluir que las tres dimensiones planteadas por Berman (1997) se cumplían en el grupo de estudio, identificaron como factores asociados a la RS: la empatía, la ética, la ciudadanía y el Servicio comunitario

o voluntariado. Estos factores, apuntan a que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan ser parte activa, más que observadores pasivos, en los problemas sociales. Plantean que los educadores no deben pensar en los estudiantes como futuros ciudadanos, sino como activos miembros de su comunidad. Presentan al Aprendizaje en el Servicio (APS) como una forma de hacer operativo en la educación el servicio comunitario que permite a los alumnos reconocer que sus acciones tienen consecuencias para los otros, buscando que la reflexión que los estudiantes desarrollan sea trasladada a acciones hacia otros mediante el servicio a la comunidad. La responsabilidad social ayuda a los jóvenes a comprender que sus vidas están íntimamente relacionadas con el bienestar de otros, con el mundo social y político que está alrededor de ellos. (Berman, 1997)

### **2.3 El constructivismo**

Podemos partir de este enfoque para argumentar que una actitud favorable frente a los problemas sociales, se puede conceptualizar desde el constructivismo, donde el aprendizaje es visto como un proceso en el cual el individuo construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. La estructura de la actitud con sus tres componentes, cognitivo, afecto-emocional y conductual, “...dependen en gran medida de cómo se percibe y se organiza la información recibida y la experiencia vivida” (Leal, p.82, 2000). Es el conjunto de conocimientos, afectos y acciones, tanto los pasados como los presentes, que inducen al desarrollo de nuevas actitudes, favoreciendo aprendizajes y advenimientos a nuevos comportamientos. La actitud de los estudiantes también depende en gran medida de la motivación que se genere a partir de tutorías y la comunicación grupal. La solución de problemas sociales a través de la metodología de casos debe de asegurar procesos de socialización, donde los alumnos puedan reflexionar sobre sus valores. “Las actitudes se manifiestan en su plenitud en las relaciones interpersonales” (Leal, p.84, 2000).

A partir de estos criterios, se puede favorecer la construcción de significados, tanto individual como en interacción para un verdadero aprendizaje y posterior actitud pro social, como la adopción de una posición ética consistente en el libre y activo compromiso por resolver los problemas de desarrollo de la localidad y construirla como comunidad democrática, sustentable y solidaria (Leal, 2000).

Es decir, una actitud basada en el conocimiento, reflexión y valoración ordenada de cómo sus comportamientos pueden caracterizarse como desempeños de responsabilidad social. Casos como actividad, logra uno de los objetivos principales, que es trabajar tres áreas simultáneamente en el aprendizaje: la cognitiva o de la inteligencia, la de las emociones y la del cuerpo o del hacer, con el sentido ético, espiritual, de cambiar el mundo para hacerlo cada vez mejor (Herrera, 1997)

#### **2.4 El modelo Aprender Haciendo**

La propuesta integral de este estudio, está ligada al modelo Aprender Haciendo de enfoque constructivista, donde la reflexión del alumno debe ser el centro de las actividades de aprendizaje. Su primer exponente Dewey (1998) la describía como una forma de pensamiento que consiste en darle vuelta a un tema en la mente y pensar mucho en él. Según otros autores, en especial Schön (1992), la fuente de profesionales reflexivos radica en la riqueza de las prácticas, es decir en la formación teórico científica acompañada del desarrollo de competencias en la experiencia. Para Schön la reflexión es un proceso que se lleva a cabo en la acción y sobre la acción.

*“Podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla (...) nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo (...) En medio de la acción inventé procedimientos para resolver el problema, descubrí posteriores sorpresas*

*desagradables y realicé inventos de corrección subsiguientes (...) Tal patrón de indagación se describe mejor como una secuencia de momentos en un proceso en la acción” (Schön, 1992, pp 36-37)*

La reflexión sobre la acción es la que ocurre luego de terminado el evento. El profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que se desarrolla su actividad, resolviendo problemas específicos. Entonces toma sentido, el estructurar saberes a partir de problemas pertinentes para cada una de las distintas profesiones, que permitan confrontar contenidos y problemas en un ámbito de la realidad significativa.

El ser humano aprende de la reconstrucción de nuevos conceptos a partir de los conceptos (valores) previos que se tienen, afirma la teoría piagetiana. Para Savery y Duffy (1996) lo que entendemos está en función del contenido, del contexto, de la actividad y de las metas de quien aprende. Existe un consenso en la concepción constructivista de que el carácter activo del aprendizaje es fruto de una construcción personal y ese aprendizaje repercute globalmente en la persona, en lo que sabe, en su manera de verse y de relacionarse con los demás (Solé y Coll, 1993). De ahí la importancia de que el aprendizaje de la responsabilidad social sea a través de la experiencia, para obtener un aprendizaje significativo desde lo interior. Genera también valores como la tolerancia, la comprensión y el respeto de los otros, convirtiendo a esta práctica en un desempeño auténtico en medio del aprendizaje de responsabilidad social ciudadana y la solidaridad.

En el aprendizaje colaborativo cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje, así como el de los restantes miembros del grupo (Johnson, 1993). Es importante brindar los conocimientos necesarios para este aprendizaje solidario tomando en consideración el bagaje de vivencias y experiencias en la corta, pero intensa etapa juvenil y las percepciones que han ido acumulando en su contacto o no con los problemas sociales.

*“Para resolver un problema tienes que investigarlo (...) ahí uno se da cuenta de todos los factores que afecta (...) ahí descubres al tratar de solucionar un problema, cambia tu ámbito de vida, ahí quedas con esa mentalidad” (A3, grupo focal, 31 de marzo 2011 )*

Estos diferentes “encuentros con la realidad” confirman la necesidad de socializar, reflexionar a partir de las experiencias personales de cada estudiante y discutir su visión de la miseria, las dificultades, el dolor y la necesidad de otros, compartiendo en el aula universitaria las ideas sobre cómo superar o emprender soluciones a estas situaciones. La empatía hacia el otro, el interés por los demás. Educar teóricamente en la participación ciudadana es una tarea que no puede deslindarse de la práctica, del ejercicio de acercarse al otro. Una educación que capacite para la vida es así una tarea pública que tiene su dificultad, pero que es esencial (Landeros, 2005). Es por esto que “el trabajo grupal es una estrategia bien documentada y muy recomendada para mejorar el rendimiento académico, cognitivo, social y actitudinal de los estudiantes” (Shulman, Lotan y Whitcomb, p.29).

El objetivo de utilizar temas sociales para el trabajo colaborativo en la metodología de Casos, entonces ya no se centra solamente en lograr el interés por las causas sociales en los jóvenes, sino en procurar el dominio de los conceptos que los ayudarán a intervenir con la solución. “Las personas disponemos de dos formas diferentes, y no siempre relacionadas de conocer el mundo. Por un lado, sabemos decir cosas (*el saber qué*) sobre la realidad física y social; por otro, sabemos hacer cosas (*el saber cómo*) que afectan a esas mismas realidades” (Pozo J. y Postigo Y., p. 6) Ahora, ¿cuál de estos conocimientos debe ser primero?

Tradicionalmente la mayoría de docentes han privilegiado la teoría antes que la práctica tal como afirma Claudia Lucía Ordoñez (2006) Esta ha sido siempre la secuencia lógica para el aprendizaje: primero la teoría y después su aplicación. El constructivismo nos

reta para que logremos que los alumnos entiendan mejor los contenidos que interesan a partir de experiencias que les permitan conectarlos con realidades y vivencias; con esfuerzos, con éxitos y con fracasos. Si se ha podido desarrollar ciertas capacidades a lo largo de nuestra vida, muchas de ellas sin ayuda teórica previa, ¿por qué no se podrían desarrollar experiencias que motiven a los alumnos a buscar respuestas a la incertidumbre de cómo enfrentarlas y obtener conocimiento? (Ordóñez, 2006 )

Diana Trujillo ( 2006) es la autora de una tesis de grado, que ha servido para encontrar evidencia científica del efecto de promover responsabilidad social (RS) entre estudiantes universitarios. Ella sostiene la efectividad de su intervención en 40 estudiantes de pregrado en una Facultad de Administración, donde a partir de una concepción constructivista del aprendizaje, incluyó un componente de Aprendizaje Basado en el Servicio (ABS), y promovía 3 desempeños auténticos en responsabilidad social: comportamiento prosocial, participación informada y efectiva en la vida pública y toma de decisiones éticas. Sus resultados muestran cambios a nivel de conocimiento de responsabilidad social y que para lograr cambios en la acción se debe usar prácticas pedagógicas en las que el estudiante se desempeñe.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el que se origina el diseño anterior, implementado dentro del marco de los 8 valores primarios constructivistas descritos por Lebow en 1993, (Savery and Duffy, 1996) parecería generar gran valor a la hora de lograr desempeños auténticos durante el aprendizaje. Los estudiantes discuten el problema, generan hipótesis a partir de su experiencia y la investigación de los hechos relevantes, para posteriormente identificar soluciones al problema. Como aprendizaje auto-dirigido este diseño educativo tiene un alto grado de evaluación al final del proceso, lo que implica la oportunidad de reflexionar sobre el contenido y el proceso (con sugerencias de mejora) en tres áreas: aprendizaje auto-dirigido, resolución de problemas y habilidades como miembro

de un equipo. La generación de discusión en el grupo y la reflexión verbal de sus creencias, logran finalmente un compromiso mayor sobre el problema y su objetivo de solución. El facilitador debe desafiar el pensamiento del estudiante (Savery and Duffy, 1996).

## **2.5 Formación en valores y el mercado laboral**

En coincidencia, otros autores de los temas de responsabilidad social como Lucas (2009) sostienen que en los programas de formación se deben establecer vínculos entre conceptos, valores, actitudes, destrezas y funciones-tareas que se realizan en el acercamiento educativo-laboral (desempeños profesionales), a través de la clarificación de valores que faciliten un autoconocimiento realista y positivo de uno mismo y de las consecuencias de sus actos; describiendo tareas-funciones; desarrollando grupos de tareas-funciones; clarificando el significado de valores sociales-laborales y actitudes, como desarrollar estos valores y actitudes en la estructuración de competencias personales, sociales y profesionales; incorporando metodologías docentes como el Aprendizaje Basado en Problemas y/o Aprendizaje-Servicio (ABS). Estudios recientes en la Universidad de Valladolid, España, señalan adicionalmente algunas metodologías como las más efectivas para lograr los objetivos de Responsabilidad social en la enseñanza universitaria: trabajo cooperativo, trabajo con Casos, aprendizaje solución de problemas (dilemas morales en la línea de Kohlberg y Gilligan), entre otras.

En el ámbito de los alumnos de la UCG no sólo es fundamental crear posibilidades, importan también las emociones, los valores y el efecto que pueden tener las experiencias al tratar de cambiar prácticas y conductas frente a diferentes cuestiones sociales (marketing social). Saber es...saber hacer. Nos mueve la idea de proporcionar significado social a los aprendizajes y formar ciudadanos responsables y reflexivos frente a las necesidades de su

comunidad, y si estamos desarrollando competencias claves para que puedan contribuir a su solución.

Con respecto a las competencias, en la investigación en curso “Propuesta de re-diseño y actualización curricular, con un enfoque de competencias, de la Carrera de Comunicación con mención de la Universidad Casa Grande, Ecuador” del profesor Rodrigo Cisternas, se profundizó sobre las competencias genéricas que tienen una mayor y menor valoración en el mercado. Para esto se trabajó con expertos profesionales, empleadores y exalumnos de la carrera de comunicación de la UCG.

**Expertos profesionales:** se realizaron siete entrevistas a profundidad y un cuestionario con un grupo de siete profesionales publicistas, ingenieros en marketing, comunicadores con más de 15 años de experiencia profesional que ostentan cargos gerenciales, directivos y en algunos casos son propietarios de sus propias compañías de comunicación, marketing o publicidad y están a cargo de las grandes decisiones de la organización en términos de gestión, financiero y recursos humanos. El estudio arroja en una de sus partes un resumen de las competencias genéricas más y menos importantes en el mercado laboral. El resultado fue:

<b>5 COMPETENCIAS GENERICAS MAS IMPORTANTES</b>	
<b>EXPERTOS</b>	<b>IMPORTANCIA</b>
Compromiso ético y valórico	3,86
Habilidades en el uso de computadoras e internet	3,86
Compromiso con la calidad de su trabajo	3,71
Capacidad crítica y autocrítica.	3,57
Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	3,57

<b>5 COMPETENCIAS GENERICAS MENOS IMPORTANTES</b>	
<b>EXPERTOS</b>	<b>IMPORTANCIA</b>
Compromiso con la preservación del medio ambiente.	2,57
Habilidad para trabajar en forma autónoma.	2,57
Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	2,43
Capacidad para formular y gestionar proyectos.	2,14
Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	2,14

*Resultados encuesta a expertos de marketing, comunicación y publicidad*

*Autor: Rodrigo Cisternas*

**Empleadores:** De la misma manera, se realizó una encuesta a 14 empleadores profesionales publicistas, ingenieros en marketing, comunicadores con un mínimo de 10 años de experiencia profesional. En su mayoría son directores de área, jefes de sección, etc. Los resultados sobre valoración de competencias fueron:

<b>5 COMPETENCIAS GENERICAS MAS IMPORTANTES PARA</b>	
<b>EMPLEADORES</b>	<b>PROMEDIO</b>
Responsabilidad - frente a compromisos y tareas asumidas	4,00
Compromiso ético y valórico	4,00
Integridad	3,93
Capacidad de comunicación oral y escrita.	3,86
Habilidades en el uso de computadoras e internet	3,79
Compromiso con la calidad de su propio trabajo	3,79
Perseverancia/Tenacidad	3,79
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	3,79

<b>5 COMPETENCIAS GENERICAS MENOS IMPORTANTES PARA EMPLEADORES</b>		<b>PROMEDIO</b>
Capacidad para formular y gestionar proyectos		3,00
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.		3,00
Responsabilidad social y compromiso ciudadano.		2,86
Compromiso con la preservación del medio ambiente.		2,86
Habilidad para trabajar en contextos internacionales.		2,79

*Resultados encuesta a profesionales de marketing, comunicación y publicidad*

*Autor: Rodrigo Cisternas*

**Exalumnos:** Se llevaron a cabo 40 encuestas a través de un cuestionario vía mail (Google Docs) a exalumnos egresados de la Carrera de Comunicación Social con Mención de la Universidad Casa Grande entre los años 2004 y 2009. Estos fueron los resultados:

<b>5 COMPETENCIAS GENERICAS MAS IMPORTANTES</b>		
<b>EX - ALUMNOS</b>		<b>IMPORTANCIA</b>
1	Compromiso con la calidad de su propio trabajo	3,84
2	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	3,82
3	Compromiso ético y valórico	3,82
4	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	3,79
5	Capacidad para tomar decisiones.	3,76

<b>5 COMPETENCIAS GENERICAS MENOS IMPORTANTES</b>		
<b>EX - ALUMNOS</b>		<b>IMPORTANCIA</b>
1	Conocimientos sobre el área general de estudio	3,32
2	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	3,26
3	Compromiso con su medio socio-cultural.	3,24
4	Compromiso con la preservación del medio ambiente.	2,92
5	Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	2,92

*Resultados encuesta a ex – alumnos de marketing, comunicación y publicidad*

*Autor: Rodrigo Cisternas*

Desde otra perspectiva, el mismo estudio hace una medición en los exalumnos sobre su percepción en los resultados del nivel de logro alcanzado por ellos en las competencias genéricas. Este es el resultado:

#### **NIVEL DE LOGRO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS**

<b>5 COMPETENCIAS GENERICAS MAS LOGRADAS SEGÚN EX - ALUMNOS</b>		<b>PROMEDIO</b>
1	Compromiso con la calidad de su propio trabajo	3,71
2	Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios y/o multidisciplinarios	3,63
3	Compromiso ético y valórico	3,61
4	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	3,53
5	Capacidad creativa.	3,53

	<b>5 COMPETENCIAS GENERICAS MENOS LOGRADAS SEGÚN EX - ALUMNOS</b>	<b>PROMEDIO</b>
1	Capacidad para formular y gestionar proyectos.	3,13
2	Conocimientos sobre el área general de estudio	3,13
3	Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	3,03
4	Compromiso con la preservación del medio ambiente.	2,92
5	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	2,87
6	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	2,58

*Resultados encuesta a ex – alumnos de marketing, comunicación y publicidad*

*Autor: Rodrigo Cisternas*

En todos los grupos revisados la Responsabilidad Social y compromiso ciudadano como competencia, está entre las menos valoradas. Eso puede transformarse en una barrera para la formación en RS, ya que el estudiante, en su búsqueda de inserción laboral busca dar prioridad a las competencias que resultarán relevantes para ser contratado o valorado en el empleo. En los expertos aparece el Compromiso ético y valórico como una de las competencias más valoradas, habría que definir qué entienden profundamente por esta competencia, si no se refiere al secreto profesional, a la trampa, al plagio, o al actuar en comunidad regido por valores del respeto al otro, es decir, se valora esta competencia desde el ser humano o desde el beneficio profesional. Por estos y los otros resultados obtenidos, no se observa un panorama favorable para desarrollar y sostener una conciencia en RS en este medio. Podría ser también que, al ser la RS un término abstracto y relativamente nuevo en la escena local, se lo esté vinculando únicamente desde las concepciones asociadas al medio ambiente, a la labor social, a las buenas intenciones, y no desde las dimensiones que se plantean en esta investigación (Berman).

## 2.6 La Universidad Casa Grande y la Responsabilidad Social

En 1980, la publicista y educadora Mónica Herrera Cerda fundó el Instituto Profesional Escuela de Comunicación, aplicando una serie de ideas o procedimientos pedagógicos innovadores, que antes no se habían observado en la comunidad académica tradicional de Chile. (Herrera, 2008). Se inició formando técnicos en publicidad (carrera de dos años) para posteriormente ofrecer el título de Comunicadores Sociales (Carrera profesional de cuatro años).

Se denominó Escuela de Comunicación porque querían retomar la esencia de la educación volviendo a su auténtico origen: la educación tribal. “El concepto de Escuela, nace en las sociedades primitivas en donde la educación era múltiple y continua. El individuo no recibía educación sino que se educaba, en tanto en este proceso se incluía el carácter, las aptitudes, las competencias, la conducta, las cualidades morales, la vida familiar o de clan, los trabajos, juegos, los ritos, las ceremonias. Todo constituía en el curso de los días, una ocasión para aprender: desde los cuidados maternos a las lecciones del padre cazador, desde la observación de las estaciones del año, a la de los animales domésticos; desde los relatos de los ancianos a los sortilegios del chamán; todas las modalidades informales, no institucionales del aprendizaje constituyen el significado de Escuela”. (Herrera, 1986.p1).

El énfasis de la Escuela de Comunicación no era necesariamente el de preparar a individuos para funciones tipo, situaciones estáticas o una profesión o empleo definido, el énfasis se colocaba en el aprender a vivir, aprender a aprender, de manera que se puedan ir adquiriendo conocimientos a lo largo de toda la vida. Aprender a pensar en forma libre y crítica, aprender a amar el mundo y hacerlo más humano, aprender a realizarse mediante el trabajo creador. (Herrera, 1986).

Con el tiempo pasa a denominarse Escuela de Comunicación Mónica Herrera

(ECMH), la experiencia entrega resultados exitosos posicionándola como líder del segmento del mercado nacional. Ante la motivación de extender la experiencia formadora, exploran nuevos mercados fuera del país, hasta abrir una escuela similar en 1992, en Guayaquil, Ecuador, para luego instalar la ECMH en Salvador (1995) y en Mendoza (1998). (Herrera, 2008)

El Instituto Profesional ECMH de Guayaquil se abre en sociedad con la educadora ecuatoriana Marcia Gilbert de Babra, y comienza un proceso de implementación, adecuación y sistematización del modelo pedagógico de la Escuela chilena. En 1999, la ECMH de Guayaquil reorienta su inserción en la Educación Superior transformándose en Universidad Casa Grande.

La Universidad Casa Grande mantiene a la ECMH como Facultad de Comunicación Mónica Herrera (FCMH), y crea dos Facultades más, la de Ecología Humana, Educación y Desarrollo y la de Administración y Ciencias Políticas. Mantiene para todas la metodología original del aprender haciendo de una manera transversal y exponiendo a sus alumnos a casos, pasantías, simulaciones y Puertos (juegos pedagógicos) con el objetivo de acercarlos a sus carreras de una manera activa, entretenida y rigurosa. Generando un ambiente de creatividad, entusiasmo, auto-exigencia, crítica, curiosidad y con una importante consideración de las emociones en la educación.

La Universidad Casa Grande ha contemplado desde sus inicios la preocupación por el espacio social, tanto en la formación de sus estudiantes como en la intervención en el mismo como institución. La cultura organizacional heredada de la ECMH de Chile se caracterizaba por un continuo fluir en la acción de manera muy creativa e intuitiva concentrada en el saber hacer como una premisa fundamental del aprendizaje, pero sin la sistematización rigurosa de procesos que permitieran en algunos casos observar ciertas particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La, en ese entonces ECMH de Guayaquil, hacía evidente su participación en la responsabilidad social a través de acciones, campañas y actividades con fines sociales que se realizaban a través de la actividad casos y los trabajos de graduación, principalmente. Se asumía que los alumnos estaban siendo formados en responsabilidad social con el hecho de vincularlos en la investigación, reflexión y ejecución de los proyectos antes nombrados.

Es cuando la ECMH se transforma en Universidad Casa Grande, el momento en que se empiezan a hacer explícitos ciertos objetivos y se manifiestan en los documentos de la organización. En el planteamiento de la Misión de los Estatutos vigentes desde el mes de abril del año 2001, se considera la formación de seres humanos integrales (Artículo 4, a) y el desarrollo de la tarea universitaria en un marco de respeto a la persona humana y a su diversidad cultural; que fomente la equidad y el desarrollo humano sostenible (Artículo 4, d). Lo que se ratifica en los objetivos del mismo documento: ofrecer una formación integral con un enfoque ético, solidario, plural, transdisciplinario e intercultural. (Artículo 5, a) y encaminar sus objetivos y recursos al logro del desarrollo sostenible y armónico del Ecuador; al respeto de su identidad pluricultural y a una participación destacada en el concierto de las naciones como parte de la gran familia latinoamericana. (Artículo 5, d). En su organización considera como órgano colegiado a la Comisión de vinculación con la comunidad. Ésta, tiene como fin diseñar, coordinar, ejecutar y evaluar programas de vinculación de la Universidad con la comunidad nacional e internacional, de modo que se beneficien mutuamente con el avance del conocimiento, la formación de recursos humanos y la solución de problemas específicos en función del desarrollo (Artículo 17). (Estatuto de la Universidad Casa Grande, 1999)

Actualmente la UCG está trabajando en un nuevo Estatuto, que además de mantener los planteamientos de objetivos y creación de la Comisión de Extensión y Vinculación con la Comunidad existentes en el actual Estatuto, integra de forma más significativa los aspectos

de la responsabilidad social. Esto se observa en el planteamiento de los principios y valores: La Universidad se regirá por los principios de respeto a la dignidad humana, igualdad, fraternidad, solidaridad, legalidad, transparencia en su gestión, y fomentará como valores específicos, entre otros, la integridad, la solidaridad, el respeto al otro y al entorno, y el amor a la acción con compromiso social (Artículo 3) En el capítulo II, sobre la Misión, plantea el formar personas éticas y socialmente responsables, con capacidad para la investigación y comprometidas con su profesión para el desarrollo de la sociedad desde las disciplinas humanas y sociales; y en la Visión se propone ser una comunidad educativa y profesional generadora de cambios constructivos en la sociedad, reconocida en Latinoamérica por sus métodos innovadores, excelencia académica y aportes al conocimiento (Artículo 4). En los objetivos explicita la intención de ofrecer una formación integral con un enfoque ético y solidario (Artículo 6). (Proyecto de Reforma de Estatuto de la Universidad Casa Grande, 2011).

Por su parte, la Comisión de Extensión y Vinculación con la Comunidad, ha desarrollado políticas operativas para el período 2011-2016 donde se plantea que las universidades deben cumplir un rol importante en la búsqueda de soluciones creativas a las demandas y problemáticas de su entorno, alineándose con la propuesta de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de UNESCO 2009, que tiene que ver con la articulación de las actividades de las instituciones educativas con lo que espera la sociedad, formar profesionales tomando en cuenta las tendencias del mundo laboral, respetar la cultura y el medio ambiente, la democracia y los derechos humanos y adoptar medidas para reforzar los servicios a la comunidad. Esta Comisión se alinea también con el Art. 107 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) que plantea que las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y

nacional. Es estas Políticas Operativas se hace explícita por primera vez la decisión de enmarcar la gestión de la UCG en el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) adscribiéndose de este modo a un movimiento global de universidades que entienden que el proceso de Responsabilización Social Universitaria pasa por resaltar la definición de la Responsabilidad Social en términos de gestión de impactos (Vallaey, de la Cruz y Sasia, Manual de primeros pasos de responsabilidad social universitaria). En la caso de la UCG, esos impactos deben dar cuenta de cinco ámbitos: Impactos Educativos, Impactos cognoscitivos y epistemológicos, Impactos sociales, Impactos de funcionamiento organizacional e Impactos ambientales. Este documento presenta la Misión, Visión y Principios de responsabilidad social universitaria y vinculación con la colectividad de la UCG. La Visión: Somos una comunidad educativa universitaria en capacidad de conducir, articular y demostrar con evidencia, la pertinencia, calidad e impacto de su responsabilidad social y vinculación con la comunidad. La Misión: Construir una cultura de responsabilidad social y vinculación que articule a la comunidad educativa universitaria, su gestión, docencia e investigación con las demandas de los diferentes sectores de la sociedad y la necesidad de conocimiento glonacal; asegurando la pertinencia y calidad de sus procesos, su impacto, el aprendizaje y la rendición de cuentas. Los Pricipios: Pertinencia; Ética e integridad; Sostenibilidad, respeto al otro y al entorno; Solidaridad, acción con compromiso social e igualdad de oportunidades; Innovación y creatividad; y Pensamiento humanista, libertad y pluralismo. Entre sus Objetivos considera: Desarrollar desempeños que conviertan a los estudiantes en actores socialmente responsables y ciudadanos críticos, que sean conscientes de la problemática ambiental; para identificar retos, riesgos e impactos. Y, considerar la discusión de las problemáticas sociales dentro de los programas de estudios, con el fin de contribuir a una sociedad más libre, equitativa e igualitaria. En las Directrices de la Política, el documento hace referencia a los desempeños pedagógicos (Casos, Puertos y Proyectos de

Graduación) adscribiendo que se debe vincular a estudiantes, docentes e institución con problemáticas sociales locales, nacionales o regionales (Políticas operativas de vinculación con la comunidad de la universidad casa grande, 2011)

En el primer semestre académico del año 2012, esta Comisión ya ha realizado su primera intervención en la actividad Casos, para en conjunto con los Decanatos y Direcciones de Carrera, determinar proyectos y temáticas que se suscriban a esta iniciativa de Responsabilidad Social.

### **Actividades académicas vinculadas a la RS en la carrera de Comunicación**

A pesar de existir en la carrera de comunicación, dos asignaturas formalmente orientadas a los contenidos de RS, Social Responsibility (Tercer Semestre) y Marketing Social/Campañas de Comunicación (Sexto Semestre), es en los Casos, los Trabajos de titulación, Puerto Naranja y la participación en concursos publicitarios con orientación social donde se desarrollan los proyectos con mayor trascendencia en este aspecto y vínculos con la comunidad.

Desde su conformación como ECMH en 1992 hasta la fecha como FCMH de la UCG, se han desarrollado numeros proyectos vinculados a la RS. Esto evidencia de alguna forma el permanente interés de la UCG y la FCMH de vincular a los alumnos con problemáticas sociales de diversos tipos. Inicialmente destacan los megacasos realizados con una compleja implantación y movilización en la ciudad, donde destacan los proyectos “Protesta contra las pruebas nucleares” (1995), “el Año Viejo más grande del mundo” (1996) y Limpieza de la Bahía (1997).

En la propuesta regular de cada semestre se ha pretendido combinar las destrezas profesionales con la mirada del entorno y sus actores, integrando cada año por lo menos dos solicitudes con una explícita orientación social. Estas se han ubicado principalmente en los

dos últimos años de la carrera, debido a que, siguiendo la estructura transferida por la ECMH de Chile, los dos primeros años se han orientado a una formación técnica en publicidad, obteniendo un título Técnico al finalizar el segundo año, y luego, en los dos años siguientes, se pone énfasis en la comunicación social, donde los alumnos reciben asignaturas con contenidos más profundos de comunicación, sociología y semiótica, y escogen su especialidad (Relaciones públicas y comunicación organizacional, Redacción Creativa y Marketing y gestión empresarial). Al finalizar sus cuatro años de estudios realizan su trabajo de titulación para graduarse como Licenciados en Comunicación Social.

A continuación veremos la muestra de Casos realizados en la carrera de Comunicación Social desde el año 2004 hasta el 2011. Estos Casos han sido trabajados por los alumnos de primer a cuarto año, en los periodos de Semestre Abril, Semestre Octubre y en periodos intensivos. Hay Casos que corresponden a toda la promoción y otros que están divididos por especialidad. Del total de casos implementados, el 42.3% responden a una problemática de RS (destacados con letra *Bold*)

### **Temas de casos de primero a octavo semestre (2004-2011)**

#### **Año 2004**

Rockola para jóvenes, Campaña para Avena, Campaña para Tallarines Doña Petrona, Campaña para Café Oro, Lanzamiento de Barras energéticas Manicris, **Campaña para El Librero**, Campaña para Plaza Triángulo, **Campaña de Buen trato Infantil**, **Campaña contra la contaminación acústica**, Campaña para Diario Expreso.

#### **Año 2005**

Campaña para Fresco Solo, Campaña para Los Intrépidos, Evento Llegabuena (Quijote), Campaña para Moda Tallas difíciles, Campaña Camarón/Marca País, Propuesta de Proyecto

hotelero en Guayaquil, **Campaña de Prevención Quemaduras en niños**, Campaña Punto de Venta para BIC, **Campaña e-waste (IAA)**.

### **Año 2006**

Posicionamiento del marañón, Campaña para Zapatos Venus, Evento Llegabuena (Tim Burton), Campaña para Viña Concha y Toro, **Propuesta para Museo Interactivo del niño**, Campaña para gomas en barra, **Campaña de Educación Vial, Campaña Reciclaje**

### **Año 2007**

Lanzamiento de nuevo helado, Campaña papel higiénico, Evento Llegabuena (Star Wars), **Campaña para El Salinerito**, Relanzamiento marca Solex, Campaña para marca de desodorante, Campaña de relaciones públicas para restobar, Campaña para libro Cien Años de Soledad, **Campaña de prevención de quemaduras infantiles para Hospital del Niño**, **Campaña de Maternidad-ONU**

### **Año 2008**

Propuesta Circo du Soleil Ecuador, Campaña Post-it, Evento Llegabuena (Yellow Submarine), Campaña Omega Nuevos negocios, Campaña lanzamiento Starbucks, Campaña relaciones públicas aeropuerto de Quito, **Campaña de culturas juveniles**, Propuesta de marketing para inmobiliaria, Planeación de Evento deportivo, Programa de Radio para jóvenes, **Campaña contra la anorexia, Campaña educación vial peatones.**

### **Año 2009**

Lanzamiento franquicia pizzería ecuatoriana, Campaña nueva marca de atún, Evento Llegabuena (Da Vinci), Lanzamiento Kia Soul, Campaña para farmacia, Campaña Interna

UCG, Campaña relaciones públicas Gran Hotel Guayaquil, Guía turística Guayaquil Bizarro, **Campaña ciudadana: Guayaquil ciudad educadora, Campaña prevención quemaduras para región latinoamérica (Coaniquem Chile)**

### **Año 2010**

Campaña Emulsión de Scott, Campaña Champú Sedal, Evento Llegabuena (Hitchcock), Lanzamiento Cerveza sin alcohol, Estrategia de marketing para centro de servicios fotográficos, **campaña relaciones públicas para levantar imagen de conflicto indoecuadoriano, Campaña trato ético de animales, Campaña Guayaquil sin violencia, Planteamiento social marketing: Creación de empresa para grupo graffitero, Planteamiento social relaciones públicas: Creación de primer recetario gastronómico bilingüe, Planteamiento social redacción: Campaña educación vial uso de celular**

### **Año 2011**

Campaña Champú, Promoción de la carne de Cuy, Evento Llegabuena (Julio Verne), Campaña para centro comercial La Rotonda, **Campaña e-waste**, Propuesta de marketing para ferretería, Propuesta de relaciones públicas para Cámara Nacional de Acuicultura, Propuesta de Canal de Televisión, Propuesta de marketing para La Praline, Propuesta de Relaciones Públicas para equipo de rugby, Campaña Ecuador Deportes Extremos, **Planteamiento social marketing: Creación de empresa popular Isla Tour para Cooperativa de Mujeres de la Isla Trinitaria , Planteamiento social relaciones públicas: Campaña prevención cáncer uterino, Planteamiento social redacción: Campaña educación vial pasos peatonales.**

(Fuente: Archivo Facultad de Comunicación)

## **Trabajos de titulación vinculados a la RS**

Los trabajos de titulación, tesis de pregrado, corresponden a propuestas de investigación y proyectos que se trabajan durante 8 meses aproximadamente, y han sido también un espacio importante en la UCG para el trabajo de la comunicación asociada a la RS y vínculos con la comunidad. Entre los años 2004 y 2011, se presentaron 28 trabajos de estudiantes de la Carrera de Comunicación, que tuvieron una orientación social, estos son:

### **Año 2004**

“Descripción y análisis de la recepción y el consumo del primer curso promotor del desarrollo integral infantil del proyecto de tele-educación y formación a distancia Aprendamos”

### **Año 2005**

“Mujer, auto-imagen y belleza extrema”

### **Año 2006**

“Creación de auxiliares didácticos en formato cómic que apoyen la enseñanza de la Independencia de Guayaquil a estudiantes de secundaria de colegios privados en Guayaquil”,  
 “Ensayo fotográfico Los Bartolomé puertas adentro”, "Estrategia de Mkt y marca para la imagen y servicios brindados por los chicos de la Fundación Padre Antonio Amador",  
 “Desarrollo de plan de comunicación para fortalecer el posicionamiento de FASINARM”,

### **Año 2007**

“Diferencias en la distribución y percepción de remesas entre hombres y mujeres que las reciben directamente de su pareja que se encuentra en España”, “Entre los dichos y los hechos: la escena punk guayaquileña”, “Qué problemática se está generando con respecto a la migración interna de los barrios suburbanos a zonas urbanas de N.S.E. alto”, “Cultura Hip-Hop: una ciudadanía cultural emergente”, “Guayaquil de mis temores: los miedos urbanos de

los jóvenes guayaquileños”, “A imagen y semejanza: Las transgénero y sus subjetividades en tránsito”

### **Año 2008**

“Ssexualidad de los jóvenes y MTV”, “Campaña de Marketing Social corporativo y renovación identidad corporativa de Cooperativa Detodas”, “Programa piloto de TV infantil”

### **Año 2009**

“Identidad Rasta: Rastas urbanos, la ciudad y sus imaginarios”, “Feminidad Infanto Juvenil: La edad se vende por separado. Construyendo el género femenino a partir de los consumos culturales y mediación de padres y pares en niñas de 11 años de NSE Medio Alto y Medio Bajo de Guayaquil”, “Documental Nación santa”, “Desarrollo de un sitio web especializado en el tema de la migración de retorno ecuatoriano”

### **Año 2010**

“Análisis de consumo de la marca Sweet & Coffe a partir de la acción social –cada tacita es una ayuda a Fasinarm-“, “Festival de cine empírico independiente, festival de cine bastardo-películas fuera del sistema”, “Observatorio cultural urbano (OCU): la Bahía de Guayaquil”, “Campaña social para fomentar la lectura - diario El Universo”, “Campaña en contra de la violencia Sexual”,

### **Año 2011**

“Proyecto para impulsar el voluntariado para el Instituto de Neurociencias de la ciudad de Guayaquil”, “Lectura de la violencia sexual construida a partir de las noticias de la prensa (estudio de recepción)”, “-Aquí se come bien- Talleres sobre nutrición y buenos hábitos alimenticios dirigidos a madres de familia de la comunidad de Bastión Popular y Mucho Lote”, “Observatorio Cultural Urbano (OCU): Prácticas narrativas y visualidades de la religiosidad popular urbana de Guayaquil” .

(Fuente: Archivo Facultad de Comunicación)

## **Puerto Naranja I y II**

Puerto Naranja es un juego pedagógico de simulación profesional, eminentemente práctico, en donde los alumnos son divididos en agencias de publicidad (en Puerto Naranja I, cuarto semestre) y empresas de comunicación (Puerto Naranja II, sexto semestre), y deberán atender a sus clientes, participar en licitaciones, solucionar problemas y responder pedidos simultáneamente. Esta actividad evalúa la capacidad trabajo en equipo bajo presión, la organización, la capacidad de toma de decisiones, la administración del tiempo y la eficiencia y efectividad en los resultados finales estratégicos y comunicacionales de los pedidos que reciben.

Puerto Naranja funciona durante tres días como un país ficticio, con autoridades, medios de comunicación, etc. Tanto alumnos como profesores se involucran desde un carácter lúdico en la temática que tiene cada año el Puerto, que permite decorar los espacios de trabajo, orientar las solicitudes, y establecer actividades recreativas específicas. Los temas de los últimos años han sido 2005: El viejo Oeste, 2006: Superhéroes , 2007: Piratas , 2008: Los Simpsons , 2009: Roma , 2010: Superhéroes , 2011: Egipto.

(Fuente: Archivo Facultad de Comunicación)

## **Concursos publicitarios con orientación social**

Desde el año 2003 la Facultad de Comunicación ha participado en el concurso Cóndor de Oro Estudiantil organizado por la Asociación Ecuatoriana de Agencias de Publicidad (AEAP). Esta actividad funciona de manera muy similar a los Casos, la AEAP convoca a todas las universidades e institutos con carreras de comunicación de Guayaquil y Quito y envía un Brief (solicitud de campaña) con un tema determinado. Cada entidad participante debe desarrollar una propuesta de comunicación para el problema planteado, pudiendo

participar hasta con tres grupos. El plazo para el desarrollo del trabajo es de tres semanas aproximadamente. En la FCMH de la UCG participan cerca de cuarenta alumnos cada año entre la elaboración y la producción de las propuestas. Los estudiantes que participan en este proceso deben desarrollar una investigación muy minuciosa de la problemática planteada y deben cumplir con altos niveles de exigencia en el análisis de la información y planteamiento de soluciones comunicacionales. La mayoría de las campañas solicitadas por la AEAP responden a situaciones sociales, las que cumplen con esta condición han sido:

Año 2003 Campaña de la puntualidad. La UCG no obtuvo ningún reconocimiento.

Año 2007 Campaña contra la delincuencia. La UCG obtuvo primer y tercer lugar.

Año 2008 Campaña de Desarrollo Sustentable. La UCG obtuvo primer lugar

Año 2009 Campaña contra la desnutrición. La UCG obtuvo tercer lugar

Año 2010 Campaña contra la Polución. La UCG obtuvo primer y tercer lugar

Año 2011 Campaña para el Hospital León Becerra. La UCG obtuvo primer lugar.

El compromiso con el desarrollo del trabajo de comunicación social en estas campañas han llevado a la UCG a ser la Universidad que más premios ha recibido en la historia de este concurso.

Paralelamente se ha participado en otros concursos de comunicación con orientación social, obteniendo reconocimientos en los premios:

Concurso Mundial IAA (International Advertising Association) 2005, tercer lugar latinoamericano con campaña e-waste.

Caracol de Plata de México (reconocimiento iberoamericano al mensaje de beneficio social) ubicándose entre los tres finalistas en 2006 (Alimentación), 2008 (Solidaridad) y 2009 (Machismo).

Festival de Publicidad Ojo de Iberoamérica. Primer lugar en categoría estudiantes con campaña para las minorías (2010)

(Fuente: Archivo Facultad de Comunicación)

## **2.7 Los Casos en la Facultad de Comunicación**

La actividad Casos en la Universidad Casa Grande es un juego pedagógico de simulación profesional, donde los estudiantes se dividen en grupos para conformar empresas correspondientes a su área de estudio y resolver un problema, caracterizándose por el trabajo bajo presión, trabajo en equipo y manejo de conflictos. (Macías y Merchán, 2009)

Desde el primer semestre los alumnos se enfrentan a esta actividad, siendo exigidos a responder muchas veces a solicitudes para los que no han sido totalmente preparados, entonces, tendrán que investigar cómo resolver el desafío planteado.

Hay tres documentos que determinan el fluir y orientación del trabajo de los Casos en la FCMH: el pedido o brief, el instructivo y las pautas de evaluación. El brief es el documento que se entrega a los estudiantes para dar inicio a la actividad casos, en él se determina el problema a trabajar y se especifica el pedido o producto que deben resolver a través de la comunicación y/o sus especialidades. El brief ubica al estudiante en el contexto del desarrollo del proyecto, pone de manifiesto el problema global y en algunos casos profundiza sobre ciertos síntomas o causas. Integra generalmente una invitación a tener una mirada sistémica del problema y sus relaciones con los diferentes actores y entornos. Junto al brief se entrega también el instructivo, que indica el cronograma de trabajo, la metodología de participación, especifica los materiales y formatos solicitados, y finalmente explicita los criterios de evaluación. Las pautas de evaluación corresponden a un documento o registro digital en donde los evaluadores ponen su calificación y señalan las fortalezas y debilidades de cada grupo. En ciertos casos las pautas de evaluación están segmentadas por la especialidad a evaluar, indicando los criterios que el docente evaluador debe considerar.

Regularmente se dividen en: Investigación; marketing; y comunicación y creatividad.

Modificándose si hubiera algún requerimiento particular.

En estos tres documentos, no se ha presentado nunca una solicitud de evaluar las variables de responsabilidad social de manera explícita, sin embargo se dejan ver en los criterios determinados para el proceso de investigación y las estrategias a presentar. Esto no quiere decir que no aparezcan soluciones vinculadas a lo que implica la responsabilidad social, sino que no se reconocen necesariamente como tal en la retroalimentación. El que no esté explícito el interés por la responsabilidad social hace que las reflexiones durante la presentación del trabajo de casos y una vez concluida la experiencia, puedan estar condicionadas más por el carácter profesionalizante del ejercicio. La evaluación queda en el trabajo y no en el individuo, se ve si lo presentado resulta un aporte, y no necesariamente si los estudiantes se han considerado como parte de un sistema más amplio que los redefine y han descubierto y valorado su rol como comunicadores en este espacio.

En el pedido de los Casos de la FCMH existen tres categorías<sup>2</sup>:

**CASO REAL:** solicitado por una empresa u organización. Responde a una problemática real y tiene el objetivo de implementarse. Se cuenta con la asistencia del cliente o representante en la elaboración del brief , revisores y en la exposición de los trabajos terminados. Estos casos pueden incorporar la ejecución total del mismo o sólo el planteamiento de comunicación. Puede responder a una solicitud de producto, servicio, ONG, marketing político o campaña de bien público. Se ha trabajado con clientes nacionales e internacionales.

**CASO FICTICIO:** desarrollado por la Dirección de Carrera y/o equipo docente, responde a objetivos puramente académicos y trabaja con solicitudes que deben considerar el entorno real y la viabilidad para su desarrollo, pero que no son parte de una solicitud formal de una empresa u organización del medio.

---

<sup>2</sup> Información entregada por Decanato de la Facultad de Comunicación.

CASOS DE AYUDA A LA COMUNIDAD: desarrollo de propuestas que trabajan sobre problemáticas sociales y están destinados a ser donados a organizaciones que puedan implementarlas.

### **El grupo de la muestra y sus casos realizados**

Los casos que el grupo de la muestra seleccionada han realizado durante su carrera corresponden a diversos pedidos de campañas publicitarias (Tabla1)

Tabla 1

*Casos realizados por la muestra seleccionada (abril 2009-marzo 2011)*

Período	Solicitud
1er semestre (Abril 2009)	Creación de una Pizzería ecuatoriana con recetas únicas y campaña de comunicación masiva para su lanzamiento (Caso Ficticio)
2do semestre (Septiembre 2009)	Desarrollo de estrategia y campaña en punto de venta para el lanzamiento de una nueva marca de Atún enlatado de la empresa ASISERVI. (Caso Real)
3er semestre (Abril 2010)	Llega Buena (desarrollo de evento de bienvenida para alumnos de primer año, contempla recolección de fondos, conceptualización, campaña de convocatoria y montaje del evento en todas sus dimensiones) (Caso Real)
4to semestre (Septiembre 2010)	Desarrollo de estrategia y campaña de comunicación masiva para lanzamiento de la nueva cerveza Brahma sin alcohol. (Caso Ficticio)
Seminario Técnico de actualización (Marzo 2011)	Desarrollo de estrategia y campaña comunicacional para la Tarjeta de la Metrovía (Caso Real)

Es importante precisar que al terminar sus cuatro primeros semestres y el seminario técnico, los alumnos de la carrera de Comunicación Social escogen su mención (especialización) entre: Marketing estratégico y gestión empresarial, Relaciones públicas; y comunicación organizacional o Redacción y creatividad estratégica. Las asignaturas de la mención corresponderán aproximadamente al 40% de las que verán en sus últimos dos años

de estudio, el resto de asignaturas pertenecen a un plan común que seguirán compartiendo. Lo relevante de esto es que el alumno por primera vez tiene que hacer una elección explícita del ámbito profesional en el que desea desempeñarse.

En estos dos últimos años hay dos Casos que se trabajan independientemente como mención con solicitudes para resolver problemas específicos de su área y dos Casos donde participan juntos solucionando de manera integral un pedido de comunicación social.

El Caso que se consideró para esta investigación correspondió al quinto Caso de la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Comunicación de UCG. El tema presentado fue la problemática del e-waste (basura electrónica), este fue planteado con el propósito de esta investigación, buscando una problemática social en la que ellos también formen parte como actores. Debían desarrollar una estrategia y campaña de comunicación que permita poner el tema del e-waste (basura electrónica) y su impacto en la agenda de discusiones de ciudadanos, empresas, organizaciones, medios de comunicación y Gobierno con el objetivo de sensibilizar a la población y promover una conducta responsable frente al consumo y reciclaje de productos electrónicos. El solicitante fue la empresa Green Waste (Ficticia), organización con fines de lucro dedicada al reciclaje electrónico (basado en el modelo de la empresa chilena Recycla)

Los estudiantes registrados para el Caso deberían trabajar en grupos de entre 5 a 6 personas, provenientes de las tres menciones de la carrera (Marketing estratégico y gestión empresarial, Relaciones públicas y comunicación organizacional; y Redacción y creatividad estratégica) Los grupos en esta ocasión fueron asignados y no de libre elección, para muchos ésta, constituyó la segunda o tercera vez en que recibían un grupo designado por las autoridades de la carrera y por primera vez se enfrentaban en casos a la elaboración de una campaña de bien público.

La ficha del caso y cronograma de trabajo puede observarse en la Tabla 2

Tabla 2

*Ficha del Caso V. Carrera de Comunicación Social. 2011*

Período	V Semestre –Caso V-
Tema	E-Waste (Basura Electrónica) –Caso Ficticio-
Grupos	5-6 Alumnos, Asignado Por La Dirección De Carrera
Modo De Participación	Grupos Compuestos por Integrantes de 3 Menciones.

**CRONOGRAMA**

Fecha	Actividad
Lunes 23 de mayo de 2011	Entrega del brief de Caso a los estudiantes y publicación de grupos asignados.
Martes 24 de mayo de 2011	Reunión con Cliente (ficticio) para revisión del tema.
Miércoles 25 de mayo de 2011	Inscripción de los Grupos (Empresas de Comunicación)
Jueves 26 de mayo de 2011	PRESENTACIÓN DE METODOLOGÍA Y CRONOGRAMA DE INVESTIGACIÓN
Miércoles 1 de junio de 2011	Revisor de Comunicación
Jueves 2 de junio de 2011	Revisores Grupales
Jueves 9 y viernes 10 de junio	PRESENTACIÓN FINAL

La dimensión particular de esta actividad, dado que se desarrolla solamente una vez al semestre durante tres semanas, trae una fuerte carga emocional, debido a que reprobirla implica los mismos costos y complicaciones que reprobirla una asignatura común: hay que repetirla y en la mayoría de las ocasiones, un caso previo es pre requisito para el siguiente, entonces, esto podría implicar atrasarse en el cumplimiento de su carrera, a menos que lo repita en vacaciones. Adicionalmente, existe el desafío de tener que resolver bajo presión un trabajo completo, a veces, sin contar con la experiencia o todos los conocimientos necesarios (parte del modelo constructivista del aprender haciendo), y por último, podría aparecer la

presión por el carácter competitivo de la misma, todos los grupos del mismo nivel desarrollan una propuesta de solución para el mismo problema.

Macías y Merchán (2009) en un estudio de Caso con alumnos de las tres facultades de la UCG, elaboraron un cuadro para revisar el porcentaje de alumnos que vivieron emociones en muy alta y alta intensidad por fase de ejecución de Casos y tipo de emoción (Tabla 3)

Tabla 3

*Emociones en los Casos (Macías y Merchán, 2009)*

FASE	Porcentaje de alumnos que vivieron emociones en muy alta y alta intensidad	Tres principales emociones
Fase 1 Recepción y lectura del <i>brief</i>	68%	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ curiosidad</li> <li>▪ estrés/ansiedad/nervios/</li> <li>▪ preocupación</li> </ul>
Fase 2 Consulta a Revisores	64%	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ confusión</li> <li>▪ estrés/ansiedad/nervios</li> <li>▪ seguridad</li> </ul>
Fase 3 Primera Presentación	24%	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ seguridad</li> <li>▪ satisfacción</li> <li>▪ cansancio</li> </ul>
Fase 4 Elaboración del documento	78%	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ cansancio</li> <li>▪ estrés/ansiedad/nervios</li> <li>▪ satisfacción</li> </ul>
Fase 5 Presentación ante Comisión Evaluadora	67%	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ satisfacción</li> <li>▪ seguridad</li> <li>▪ estrés/ansiedad/nervios</li> </ul>
Fase 6 Recepción de comentarios Comisión Evaluadora	60%	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ curiosidad</li> <li>▪ estrés/ansiedad/nervios</li> <li>▪ satisfacción</li> </ul>

Todo esto constituye y forma parte del marco dentro del cuál se realizó la investigación.

La metodología de Casos, de la manera que están concebidos en la UCG, al incorporar como estrategias de enseñanza aprendizaje el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Trabajo Colaborativo y el Aprendizaje Reflexivo, conduce a pensar que podría ser un espacio apropiado para el refuerzo de la formación en RS. Otra particularidad de esta actividad pedagógica es que exige un pensamiento sistémico. Entenderemos la mirada sistémica desde la concepción de la Teoría General de Sistemas, donde se asume que “Una totalidad es definida como una síntesis o unidad de partes que, en cuanto unidad, afecta el

comportamiento y las interacciones de las partes involucradas. Toda unidad de este tipo es una totalidad estructurada, en la que las funciones independientes de cada una de sus partes se relacionan y combinan” (Echeverría, 1993 pp.245)

## **2.8 Jóvenes universitarios: contexto y la idea del “otro”**

Para pensar en una formación y compromiso de responsabilidad social que implique una consideración del otro en la toma de decisiones por parte de los estudiantes, es necesario revisar la idea del otro con que ellos están conviviendo, confrontar nuestros escenarios de expectativa con los espacios en que ellos se ven o desean verse involucrados.

Por eso trataré de precisar ciertas características del grupo de estudio que lo transforman en una comunidad muy particular con respecto a su formación de identidad y espacios sociales, y a su aproximación al aprendizaje formal. Actualmente existe una amplia discusión acerca de la definición de lo que es ser jóvenes o la juventud, para este trabajo podemos entender lo juvenil como un sector de la población o grupo con características propias según los espacios sociales donde se encuentra, los que se van modificando y diversificando históricamente como producto de las mismas transformaciones de la sociedad (Pérez, Valdez, Suárez, 2008). Carlos Tutivén plantea que son los consumos de los objetos culturales (música, moda, marcas) que la industria del espectáculo y del entretenimiento ofrecen, los mediadores que estructuran en buena medida los vínculos sociales entre jóvenes de Guayaquil, así como sus cosmovisiones, sus valoraciones y sus códigos de reconocimiento social, y dará principal importancia a la cultura de lo audiovisual para entender la sociabilidad juvenil. Ahora, esta combinación de referentes, plantea Tutivén, crea “atmósferas culturales”, las que son un espacio de intercambios y de reconocimiento social, pero también de exclusión y rechazo. “Una de estas atmósferas es llamada tecno fascinación, la cual se caracteriza por el sobredimensionamiento de la parte imaginativa del vínculo

humano sobre la parte simbólica, lo que acarrea ciertas problemáticas culturales, como el de la apatía existencial, la desmovilización ciudadana, el neo segregacionismo y, sobre todo, el consumismo a ultranza de imágenes vertiginosas que desorbitan el sentido racional y la imaginación productora de nuevos símbolos que crean pertenencia comunitaria.” (Cerbino, Chiriboga, Tutivén, 2001, pp.101)

La masificación de la tecnología en estos grupos, especialmente de uso del internet, parecería estar conduciendo a una configuración de espacios sociales particulares construidos arbitrariamente por el usuario o individuo, comunidades sostenidas en lo virtual, que vendrían a satisfacer su necesidad de sociabilidad, que le bastarían para conformar un “mundo” en cuál puede intervenir y participar. Este espacio que no depende necesariamente de la interacción cara a cara, le permitiría, hipotéticamente, con mucha facilidad, escoger un ambiente seguro, con los problemas que él esté dispuesto a asumir.

Sobre este fenómeno, queremos profundizar en dos categorizaciones o ámbitos que podrían explicar de cierta manera lo que hemos ido observando en los comportamientos del grupo de estudio: los nativos digitales y el mundo líquido.

La expresión “nativos digitales” fue acuñada por Marc Prensky en el ensayo *Digital Natives, Digital immigrants*, publicado en 2001. Ahí los definía como los escribas del nuevo mundo. Esta categoría describe a las personas que han crecido con la tecnología digital, ubicando a ésta como un referente y recurso casi obligado para la mayoría de sus actividades, como el estudio, el entretenimiento, la búsqueda de información, la socialización, la compra-venta y el ocio, entre otras. En su trabajo “Nativos digitales y modelos de aprendizaje” (García y otros, 2008), los autores plantean que este grupo ha desarrollado una capacidad multitarea, donde buscan pasar el menor tiempo posible en una labor determinada y abrir el mayor número de frentes posibles, provocando pérdidas de productividad, bajas en la capacidad de concentración y períodos de atención muy cortos con una tendencia a cambiar

rápidamente de un tema a otro. Agregan que aparece en ellos una forma de tratamiento de la información mucho más somera y superficial.

Ana Clara Dala Valle, en su presentación del libro “Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación” del autor Alejandro Piscitelli en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, 2009, definió los siguientes rasgos generales de los nativos digitales: “gustan de la velocidad cuando se trata de información, son multitasking y a menudo multimedia, prefieren lo gráfico a lo textual, acceden aleatoriamente a la información y no de forma lineal, funcionan mejor en red, prefieren el juego al trabajo serio y académico y viven en/de la pantalla”.

Este grupo nativo digital, al reestructurar su espacio social, va definiendo también nuevas formas de participación e involucramiento en el mismo. Carlos Tutivén (entrevista, 2012, en anexos), plantea que hay debates entre los autores de estos temas, y se cuestionan si la participación virtual en problemas sociales, a través de un “I like” de Facebook, es una participación democrática o sólo un semblante de democracia, pues un argumento dice que el poner un Like o una opinión taggeada da la sensación de participar, pero sin verdadero sentido de involucramiento, sin consecuencias, sin cuerpo. Sin embargo, al estar los jóvenes en redes, no se descarta que se estén generando nuevas maneras de estar informado, y nuevas formas de participar con efectos que están por verse y que en algunos casos sí han generado consecuencias reales. Sobre este tema, Tina Zerega (entrevista, 2012, en anexos), plantea “La idea de vínculo en la sociedad contemporánea se ha perdido. La gente “se conecta”, no sé si se “vincula”. Como no hay cuerpo, se convierte en “información”.

El comportamiento y mirada de estos nativos digitales, sin embargo, responde a un entorno que facilita estas ideas de individualidades, un entorno que Zygmunt Bauman ha definido como mundo líquido. El autor usó este término para definir un mundo que, como los líquidos, no se mantiene inmóvil ni conserva mucho tiempo su forma. Donde casi todo

cambia constantemente: moda, objetos de atención, los temores, los sueños y los deseos, los motivos que infunden esperanza y los que suscitan preocupación (Bauman, 2011). En este mundo líquido vive la gente que ha crecido en un mundo de interconectividad, conectados al instante, día y noche, en tiempo real, con todos los rincones del planeta. Bauman plantea que la pesadilla de la insuficiencia de información de nuestros padres ha sido reemplazada por la de una riada de información que amenaza con ahogarnos. ¿cómo discernir entre los mensajes relevantes del ruido carente de sentido? Mientras tanto, dice el mismo Bauman, los jóvenes, gracias a los aparatos móviles de comunicación que permiten la conexión a redes sociales, nunca están solos, o están revisando lo que sucede en sus redes, o enviando un mensaje, o modificando su status o reenviando el mensaje de otro. No hay mucho espacio para que aparezcan “otros” que no están contemplados en sus espacios de relaciones arbitrariamente configurados. Este escenario nos abre un sitio de cuestionamientos para la educación en responsabilidad social, si entendemos que ésta, pasa inevitablemente por la presencia y consideración de un otro que tiene que ver con nosotros, pero que también no pertenece necesariamente a nuestros grupos cercanos. ¿O será que esta idea de reconfiguración del otro, abre nuevos espacios para la responsabilidad social?

Tutivén (entrevista, 2012) hace referencia a la postura de los estudiantes de la Universidad Casa Grande, cuando se enfrentan a temas sociales en clases, lo que le llama la atención, es que al discutir temas que tienen que ver con la sociabilidad, es decir de la convivencia con otros, aparece una inmediata asociación de los problemas sociales con los otros, como ajenos, son los “otros” los que están mal, son corruptos, son “sapos”, etc. Por lo tanto, será a los “otros” a los que hay que castigar, forzar, criticar, etc. El yo del alumno, y su responsabilidad en aquello de que se queja, no existe, no hay autoconciencia de ser parte de un sistema de relaciones, no se perciben siquiera como sociedad, sino como un conjunto de individualidades que se agrupan, donde cada cual es como es. Por lo tanto, el otro existe solo

como un problema para él, o para una sociedad vislumbrada en abstracto (“como debemos ser”). Esta idea del joven de alejar a un otro que no pertenece a sus espacios sociales arbitrariamente configurados, es la que lo separa de la conexión con los problemas que le son aparentemente ajenos, aunque físicamente, estén más cerca que los motivos de sus participaciones o preocupaciones sociales. Lo alejan del barrio, de la ciudad. A esto hay que agregarle una nueva complicación, que tiene que ver con los cambios en las lógicas y modos de convivencia que se han dado en Guayaquil, un grupo importante de estudiantes ya no tiene relaciones de barrio, sino de ciudadela amurallada, lo que supone otro tipo de relaciones, poco exigentes, más controladas por los códigos sociales de ese tipo de urbanizaciones. Zerega (entrevista, 2012) observa al respecto que estos jóvenes están viviendo lo que algunos teóricos consideran una especie de “Nueva Edad Media” y han pasado del barrio al “feudo”, a vivir en la ciudad fragmentada, en nuevos centros, en urbanizaciones. Es una vida con jóvenes-espejo. El circuito urbano se limita al colegio, la universidad, un centro comercial. Han desaparecido los “lugares”, hay solo no-lugares. No hay encuentros. Ni siquiera con otros como ellos en esa diversidad. Algunos, como diría Debord, ya asisten a los tiempos del “Otro como espectáculo”.

El mundo líquido les permite a los jóvenes escoger la presencia, siempre cabe la posibilidad, en cualquier lado, de estar “espiritualmente ausentes”, y no solo por lo que respecta a la aparente desaparición del barrio y las redes sociales, las tecnologías aplicadas al consumo personal permiten nuevas opciones, Katie Baldo, orientadora escolar de la Cooperstown Middle School, en el estado de Nueva York, dice: Los adolescentes no captan algunos estímulos sociales importantes porque están demasiado absortos en los ipods, los celulares o los videojuegos, lo veo constantemente por los pasillos, cuando no son capaces de saludar o establecer contacto ocular. El contacto ocular es el reconocimiento de la proximidad física del otro. Bauman se plantea ante esto: ¿se ha resuelto la ambivalencia

supuestamente inquietante de la interacción humana, reconfortante y estimulante, pero engorrosa y llena de escollos? El principal atractivo del mundo virtual proviene de la ausencia de las contradicciones y los malentendidos que caracterizan la vida offline. Para el joven lo más importante es conservar la capacidad de redefinir la “identidad” y la “red” en cuanto surge –o sospecha que surge- la necesidad (o el antojo) de redefinirlas. (Bauman 2011). Aquí aparecen fenómenos como el “unfollow” y la pérdida de un espacio de comunidad estable con tradiciones. Si no hay un apego a la comunidad, al trascender de la comunidad, es difícil lograr un compromiso.

¿Cómo se va construyendo entonces una identidad sostenida en historias en este espacio tan diverso? ¿Es posible que se configure la identidad a través de un nuevo discurso, volátil, abrupto, que no esté mediado por las tradiciones y el control? Bauman dice: “En el entorno de Internet, la cantidad de conexiones, más que la calidad, determina las oportunidades de éxito o fracaso. Es posible mantenerse al corriente de los últimos rumores de la ciudad, y de las opciones –indispensables- que impone dicho rumor: los grandes éxitos de moda, los últimos diseños de camisetas, las últimas hazañas de los famosos de turno, las fiestas, los festivales y las actividades más recientes y candentes del momento. De forma simultánea, este entorno contribuye a actualizar los contenidos y a redistribuir las prioridades en el relato del propio yo, así como borrar enseguida las huellas del pasado, los contenidos y las prioridades que ahora resultan vergonzosamente trasnochados.” (Bauman 2011, pp.24) Curiosamente, acotará como anécdota que ilustra estos cambios, que la fotografía ya no es para perdurar, para atesorar recuerdos de momentos, la fotografía es hoy un referente de mi status, estado. De dónde estoy. Pierde toda vigencia en pocos minutos o días.

Es interesante ver cómo todos estos síntomas que podemos observar reproducidos en nuestra muestra, tanto en el ámbito de los nativos virtuales, como la participación en un mundo líquido, no están aislados, responden a una condición global, que Bauman clasificará

como la denominada Generación Y, (ahora tienen entre 11 y 28 años), hijos de la generación X (ahora entre 28 y 45 años), y a su vez hijos de los Baby-Boom (nacidos entre 1946 y 1964) Los Baby-Boom corresponden de acuerdo a esta segmentación, a los que volvieron de la guerra acostumbrados a la carencia, vieron la necesidad de rescatar y planificar su futuro, trabajaron esforzadamente, ahorrando para tiempos peores. Sus hijos, los Generación X, siguieron a regañadientes este ejemplo, con impaciencia, el mundo se enriquecía, las perspectivas vitales parecían más seguras, lo que permitió que disfrutaran de las recompensas de la templanza, se preocupaban menos del futuro que sus padres. La Generación Y, difiere notablemente de la generación de sus padres y abuelos, reciben un mundo de abundante empleo, opciones aparentemente infinitas, numerosas oportunidades de disfrute. La tecnofascinación, la idea de recambio permanente donde nada es para siempre, la pérdida de lealtades porque todo compromiso a largo plazo implica un futuro de obligaciones que limitan la libertad y el movimiento, la búsqueda de un constante cambio, sumado a recurrentes historias de éxitos tempranos, donde ven a menores de 20 años como modelos de éxito porque se han hecho millonarios gracias al desarrollo de productos para internet, o de jóvenes que gracias a la tecnología tienen la facilidad para ofrecer trabajos como freelance en diversas áreas a bajo costo en los rubros de producción audio visual, diseño, comunicación, sistemas y otras, asegurándose unos primeros e inesperados ingresos. Viven en un mundo de cambio donde la inestabilidad y la incertidumbre hacen aparecer un horizonte lleno de nuevos descubrimientos, oportunidades y quiebres, dando contradictoriamente un mensaje de tranquilidad. Las generaciones actuales no han conocido privaciones ni largas depresiones económicas o un desempleo masivo sin perspectiva de mejora. No han vivido crisis que los movilizen o conmuevan, que atenten contra su estado de vida, que los amenace.

Con respecto a la educación, el mundo que se querían aprender de memoria los maestros para reproducírselo a sus alumnos desapareció. Bauman (2011) plantea que el consumismo actual no consiste en la acumulación de cosas, sino en su disfrute instantáneo. ¿Por qué va a estar exenta de esta norma universal el “paquete de conocimientos” adquirido durante la estancia en la universidad? Esto lo observamos en estudiantes que buscan una aplicación inmediata de los conocimientos, que pierden la paciencia ante la reflexión, buscan recursos técnicos aprendibles, repetibles y aplicables con velocidad y facilidad, evitan los símbolos y las lecturas, han perdido la idea de proyectarse en escenario social a futuro, todo debe responder a los contextos inmediatos, en el mundo de la modernidad líquida, casi ninguna forma se mantiene inmutable el tiempo suficiente para cuajar y garantizar una fiabilidad a largo plazo. Todo esto, dice Bauman, contraviene los principios del aprendizaje y la educación de la manera como se había concebido en la historia, porque se pensaba en un mundo duradero, predecible. En este nuevo mundo se espera que los humanos busquen soluciones particulares para los problemas generados socialmente, en lugar de buscar soluciones generadas socialmente para los problemas particulares.

La universidad y sus metodologías de enseñanza-aprendizaje tendrán que acomodarse y sacar provecho de las posibilidades que ofrece esta mutación. García y otros (2008), plantean una primera visualización entre modelo clásico y un nuevo modelo para integrar los nuevos contextos y herramientas (Tabla 4)

Retomando al estudiante y su vinculación al espacio común para enfrentar problemas sociales, Tutivén (2012), como docente, destaca que parece haber un acentuado desinterés por estar informados del mundo y sus problemáticas vitales. Como hay poco capital simbólico, es difícil prenderles el interés en alguna cosa, pues no les hace sentido por la falta de lecturas, y referentes culturales. No han alcanzado una autonomía ni económica ni moral, pues están restringidos a sus familias y sus valores conservadores. Otra condición que podría

empujarlos a esta migración de lo real a lo virtual, es el miedo. Tina Zerega plantea que hoy una de las emociones básicas dominantes de la sociedad contemporánea es el miedo. La sociedad se organiza en torno a las demandas de protección e inseguridad personal. A esto se suma el miedo a los cambios de las lógicas urbanas. Antes, la plaza y la calle, eran el espacio de encuentro con los otros, ahora, por seguridad, se evade el encuentro con los otros. La calle es el lugar del miedo. Lo público es el lugar del miedo.

Todo esto va justificando una desconexión con sus entornos inmediatos, una despreocupación por lo cercano, porque no lo ve, porque sólo lo imagina, o porque no lo quiere ver. Y el no querer verlo no solo responde a la lógica del miedo y el acercamiento de nuevos “mundos” y redes, es concordante también con una sociedad que está expuesta a discursos que lo motivan a despojarse de los valores comunitarios y a preocuparse por sí mismo, por la competencia, por el éxito individual, por la apariencias, por ser expuesto como trofeo.

Como plantea Lipovetsky (1994), nuestras sociedades han liquidado los valores sacrificiales, la cultura cotidiana ya no está irrigada por los imperativos hiperbólicos del deber, sino por el bienestar y la dinámica de los derechos subjetivos; dejando de reconocer la obligación de unirnos a algo que no seamos nosotros mismos.

En este permanente desencuentro, lo que preocupa no es necesariamente la falta de preocupación, sino que la preocupación por el otro está sostenida por los discursos y causas que aparecen en sus redes sociales, o como anota Zerega (2010), para las nuevas generaciones ¿no equivale “el ver” a participar? ¿No equivale el “estar informado” a participar?

Tabla 4

*modelos de contexto y herramientas para el aprendizaje. García y otros (2008)*

<b>Entorno</b>	<b>Modelo Clásico</b>	<b>Nuevo Modelo</b>
Conocimiento y aprendizaje	Estructurado, controlado	Adaptable, dinámico
Teoría de aprendizaje	Conductismo, cognitivismo	Constructivismo social, colectivismo
Comunicación	Uno a muchos	Muchos a muchos
Pedagogía	Aprendizaje lineal	Nuevos ambientes
	Enseñanza memorística	Construcción social del conocimiento
	Centrado en el profesor/contenido	Centrado en el desarrollo del alumno
	Gestionado por el profesor	Gestionado por el alumno
	Profesor transmisor	Profesor mediador
	Organizado en clases y asignaturas	Basado en actividades y experiencias
	Competición e individualismo	Participación y colaboración
Tecnología (online)	Blackboard, WebCT, Moodle, LAMS, etc.	Flickr, elgg, del.icio.us, p2p, etc.

La preocupación pasa entonces, por hacer aparecer la realidad del entorno para motivar la responsabilidad social, con crear en la experiencia académica de “casos”, espacios de visibilización y sensibilización que permitan un análisis y un compromiso. Esta idea de que lo virtual se ha vuelto lo real, y viceversa, nos obliga repensar la educación sobre el entorno y el rol del estudiante como joven, ciudadano y profesional, pero ¿podemos pedirle esto a la universidad? ¿Podemos hacer aparecer en este momento a un otro y superar la mirada superficial, inmediata e individualista? ¿Podemos trabajar sobre el compromiso con una sociedad y su desarrollo? ¿Podemos movilizar la idea de la universidad desde el objetivo de conseguir un título al espacio de la consideración de que mi educación sirve para mejorar el mundo en que vivimos?

Los estudios revisados sobre formación en RS abarcan distintas dimensiones que en mayor o menor medida resuelven los problemas a los que se han enfrentado, sin embargo, no

hay estudios en la escena local que nos permitan dimensionar lo que sucede con respecto a la formación en RS en grupos juveniles que están viviendo una dinámica de cambios que los ha llevado a reconfigurar su visión del otro en Guayaquil y su participación en ese espacio social. Queda también otro vacío, ¿Cómo incorporamos a los valores de la RS a una generación de nativos digitales? ¿Cómo hacemos tangible al otro/espectáculo? ¿Cómo nos revelamos frente al otro/espejo?

### **3. Objetivos de investigación**

El planteamiento ha sido describir qué sucede con los estudiantes que intervinieron en el Caso V del semestre Abril-Agosto del 2011 para definir si las interacciones personales y experienciales que confluyen durante la actividad de Casos constituyen espacios que pudieran promover el ejercicio de la responsabilidad social y facilitar la reflexión del futuro profesional sobre su rol social en la comunidad.

Los objetivos específicos fueron adaptados de las tres dimensiones de la responsabilidad social planteadas por Berman (1997). En el primer objetivo específico, que apela a la consideración de pertenencia a una red social más amplia que tiene influencia en la construcción de la propia identidad, se busca identificar si el estudiante es capaz de tener una mirada sistémica que considere al otro(s), sus problemáticas y contextos con referencia al problema planteado, y si él mismo es capaz de verse como actor en el problema. En el segundo objetivo específico, que habla de las relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y preocupación por los otros, se pretende analizar las actitudes y conductas en el trabajo en grupo del Caso. En el tercer objetivo específico, asumiendo el contexto de juego de simulación profesional de los Casos, se realizó una adaptación de la tercera dimensión de Berman (1997), para buscar el actuar con integridad;

consistentemente con los propios valores en el desempeño profesional de los estudiantes y en el proceso y desarrollo de la campaña comunicacional que tiene como pedido el Caso V.

### **Objetivo General:**

Explorar las actitudes y conductas asociadas a la responsabilidad social que se desarrollan en los alumnos de quinto semestre de la carrera de Comunicación Social durante la actividad pedagógica de Casos.

### **Objetivos específicos:**

1. Identificar si los estudiantes demuestran, durante el Caso, actitudes o conductas que ejemplifiquen que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia decisiva en la construcción de la propia identidad.
2. Identificar si los estudiantes reconocen y practican relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros en el trabajo en equipo durante el Caso.
3. Identificar si, durante el Caso, los estudiantes actúan con integridad; consistentemente con los propios valores, en el desempeño como profesional.

## **4. Métodos**

La metodología de investigación que se aplicó en este estudio constituye una aproximación cualitativa para describir las actitudes y desempeños que desarrollan los estudiantes durante la interacción grupal en la resolución de problemas sociales durante la actividad Casos de la Universidad Casa Grande, recurriendo a grupos de discusión para

generar reflexiones sobre la problemática, haciendo explícitos algunos de los planteamientos que se exponen en la literatura de referencia y desarrollando teoría más específica a partir del análisis de los datos recolectados. La estrategia a utilizarse será la del muestreo teórico, es decir tal como refiere Abelardo J. Soneir citando a Glaser y Strauss (1967:62), descubrir variables, subcategorías y sus propiedades, sugiriendo las interrelaciones dentro de la teoría; de esa manera ayuda a refinar la teoría propuesta en esta investigación.

#### **4.1 Muestra**

##### **Unidad de análisis. Fase I**

Esta investigación es parte de un estudio conjunto con otro profesor, para estos fines la unidad de análisis en su totalidad corresponde a estudiantes de quinto semestre que participan en la actividad de Casos en dos de las facultades que tiene la UCG, la Facultad de Comunicación, y la Facultad de Administración y Ciencias Políticas.

Los participantes del estudio aptos para iniciar el Caso V durante el primer semestre (abril-agosto 2011) son alumnos de cuatro carreras de la UCG. Tienen experiencia previa en la elaboración de casos en los semestres anteriores y han aprobado asignaturas como RS<sup>3</sup>. La muestra inicial tomada estuvo compuesta por 44 alumnos de la carrera de Comunicación Social, 9 de la carrera de Administración y Marketing Estratégico, 11 de la carrera de Ciencias Políticas y 5 de la carrera de Negocios Internacionales, para un total de 69 alumnos (Cuadro 6), El 86% de ellos están entre los 19 y 22 años y existe una paridad de género en las carreras de Administración mientras que en Comunicación Social el 84% de la muestra es femenino.

---

<sup>3</sup> En la Carrera de Comunicación la asignatura está situada en tercer semestre, su nombre es Social Responsibility, es una asignatura de carácter interfacultad y se cursa en inglés. Planificación micro curricular de la asignatura en Anexos.

Tabla 5

*Alumnos que participaron en la investigación. En tipografía bold los que intervinieron en el estudio. Fuente: Facultad de Comunicación y Facultad de Administración UCG*

Carreras	Alumnos aptos para Caso V	Encuesta de opinión	Grupos Discusión
Ciencias Políticas	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>5</b>
Marketing	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>5</b>
Negocios Internacionales	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
Comunicación Social	<b>68</b>	<b>44</b>	<b>18</b>
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>69</b>	<b>30</b>

Aunque el Caso V Reciclaje Electrónico fue el mismo para las dos Facultades, los requerimientos de la solicitud fueron diferentes en atención a los desempeños exigidos en su carrera y a sus conocimientos previos, en consecuencia el análisis cualitativo de los datos de esta investigación se concentró en la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Comunicación. (se adjunta Brief e instructivo del Caso V en Anexos )

Esta selección de “muestra no probabilística corresponde a un pequeño subconjunto de una población mayor” (Babbie, 2000) 18 jóvenes universitarios pasando por la actividad de Casos de quinto semestre, quienes han sido elegidos en forma “conveniente” por el acceso como docente (Salking, 1998), el conocimiento previo de los estudiantes (asignatura Responsabilidad Social) y el propósito del estudio para dicha Facultad.

El grupo de muestra pertenece a los estratos A (1.9%) y B (11.2%)<sup>4</sup>, representando a una minoría del país que accede a la educación superior, y se segmenta aún más, si se considera los que ingresan a universidades privadas<sup>5</sup>. Los jóvenes de la Facultad de Comunicación son alumnos que se han caracterizado por su creatividad en la resolución de

<sup>4</sup> Fuente: INEC

<sup>5</sup> El estudio Educación Superior en Iberoamérica Informe 2011 (Brunner y Ferrada, 2011), presenta que el 35% de la matrícula universitaria en Ecuador corresponde a matrícula privada, y que 0,8% de la matrícula en educación superior está en el área de conocimientos de las humanidades y arte.

problemas publicitarios, previamente han desarrollado trabajos en clases y casos resolviendo temas mayoritariamente vinculados al consumo de productos y servicios. Este es su primer Caso que trata una problemática explícita de Responsabilidad Social.

Para este Caso los alumnos fueron agrupados aleatoriamente entre las distintas menciones, buscando que cada grupo esté compuesto con por lo menos un alumno de cada mención (Relaciones públicas y Comunicación organizacional; Marketing y gestión empresarial; y Redacción y creatividad estratégica), se controló la equidad de género para que esta variable no afectase al estudio, ubicando por lo menos un elemento de sexo masculino en los grupos; luego aleatoriamente también, fueron seleccionados de entre ellos 4 grupos de discusión para un total de 24 (17 mujeres y 7 hombres) alumnos de la carrera de Comunicación Social. La muestra inicial consideraba seleccionar tres grupos para la investigación, se trabajó con cuatro (A,B,C,D) pensando en posibles complicaciones o errores, finalmente se descartó un grupo que no cumplió de la misma manera que los otros en las instancias de recolección de información y grupo focal, quedando finalmente 3 grupos (A,C,D) para un total de 18 alumnos (13 de sexo femenino y 4 de sexo masculino).

### **Unidad de análisis. Fase II**

Para contextualizar y complementar la información obtenida con la Primera Unidad de análisis, se ha incorporado a:

- Dos profesores vinculados al grupo de la Primera Unidad. Estos docentes ejercen en la UCG, desempeñando además de la cátedra, la función de Directores del DICYC (Departamento de Investigación en Comunicación y Cultura) de la Facultad de Comunicación.
- Exalumnos de la carrera de Comunicación Social que se han graduado de la Facultad de Comunicación Mónica Herrera de la UCG. Se envió un cuestionario por correo

electrónico a la base de datos de exalumnos que maneja la Facultad de Comunicación Mónica Herrera, desde la primera promoción hasta la última. Seleccionando para este trabajo las primeras nueve respuestas recibidas, que cumplieron con el carácter aleatorio y con la condición de abarcar un número importante de años diferentes de graduación. La muestra quedó formada por 1 exalumno año 2000, 1 exalumno año 2002, 1 exalumno año 2004, 1 exalumno año 2007, 1 exalumno año 2009, 2 exalumnos año 2010 y 2 exalumnos año 2011.

#### **4.2 Variables de estudio**

Las variables del estudio corresponden a las tres dimensiones de RS planteadas por Berman (1997), condicionando la segunda dimensión al trabajo en equipo y tercera, a la labor profesional de la carrera de los estudiantes. (ver Tabla 6)

La metodología que se aplica en la actividad Casos en la UCG permitió determinar subcategorías a partir de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se encuentran en este proceso, para la primera variable, entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia decisiva en la construcción de la propia identidad, se utilizó como referente al Aprendizaje Basado en Problemas, que implica la consideración de diferentes principios como apoyar al aprendiz en la apropiación del problema y ubicar problemas desde los propios estudiantes y sus intereses (Savery y Duffy, 1996, citado por Macías y Merchán, 2009), se busca en esta subcategoría detectar si el estudiante es capaz de verse vinculado y relacionado con la problemática estudiada a partir de su propia experiencia, y se complementó con la aproximación a la mirada sistémica (Teoría General de Sistemas), que considera la relación entre los distintos actores y factores de un problema o situación, incluyendo la propia relación, lo que sumado a la subvariable anterior formaría un marco donde el estudiante o grupo podrían reconocerse como parte de una red más amplia donde las relaciones los redefinen a ellos también. Para la segunda variable, Relaciones interpersonales

basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros en el trabajo grupal, las subcategorías se desprendieron de las propiedades del Aprendizaje Colaborativo, que considera la evaluación de comprensiones propias y la examinación de las comprensiones de otros como un mecanismo de enriquecimiento, interconexión y expansión de la comprensión sobre hechos o fenómenos particulares (Ordóñez, 2004, citado por Macías y Merchán, 2009). Para la tercera variable, actuar con integridad; consistentemente con los propios valores en su desempeño profesional, se recurrió al Aprendizaje Reflexivo, y la reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, asociándolo con el desempeño profesional propio del grupo seleccionado.

Tabla 6

*Cuadro de Variables y Subcategorías*

Variables	Subcategorías
Entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia decisiva en la construcción de la propia identidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problema afrontado con mirada sistémica.</li> <li>- Incorporación de la experiencia en la relación con el problema</li> </ul>
Relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros en el trabajo grupal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantener diálogo en el grupo</li> <li>- Solucionar conflictos en el grupo</li> <li>- Cumplimiento grupal de tareas</li> </ul>
Actuar con integridad; consistentemente con los propios valores en su desempeño profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento de valores personales vinculados a la práctica profesional.</li> <li>- Solución profesional propuesta en función del bienestar de otros</li> </ul>

**4.3 Recolección de datos.**

Para conocer las actitudes y comportamientos de los estudiantes con respecto a las tres dimensiones de la RS de Berman (1997) se desarrolló una estrategia de recolección de datos que permitiera trabajar en distintos momentos de la experiencia, para así luego comparar y triangular los datos obtenidos. Para el estudio se aplicó una encuesta Likert, Pre y Post Caso, pero se descartó el uso de los resultados en esta herramienta, debido a que la información cuantitativa obtenida no entregó datos significativos que complementen la información conseguida con las herramientas cualitativas. Sin embargo será útil para futuros estudios comparativos entre las dos Facultades evaluadas.

Los instrumentos aplicados fueron:

**Sondeos iniciales** (herramienta #1): De los sondeos iniciales realizados a los alumnos de quinto semestre a partir de un cuestionario de preguntas abiertas aplicado en entrevistas y grupos focales se obtuvo información general sobre los conocimientos previos de la RS, la formación universitaria en esa disciplina y sus percepciones del trabajo colaborativo experimentado durante Casos. La información así obtenida y algunas premisas encontradas en investigaciones afines durante la revisión de la literatura, sirvieron de base para la selección de los instrumentos y las instancias en la recolección de datos, que permitiera obtener información cruzada durante Casos.

**Cuestionario con pregunta abierta Pre y Post Caso** (herramienta #2): aplicado a la muestra para descubrir cuáles de las dimensiones de la RS (Berman, 1997) reconocían al iniciar el Caso y luego de finalizar el mismo. Sirvió también para obtener datos significativos luego del análisis con la técnica Nube de Palabras. Fue aplicado exactamente igual en dos momentos diferentes, la primera (Pre) antes de entregar el brief del caso a los alumnos y la segunda (Post) al concluir la presentación final de Casos.

**Grupos de discusión** (herramienta #3): Se realizaron tres grupos focales (Grupos A, C y D) a 12 días de haber iniciado la jornada del Caso V en la Facultad de Comunicación. La

actividad de Casos tiene una duración aproximada de tres semanas, por ello era importante que el espacio de reflexión se diera cuando los alumnos hubieran logrado esbozar algunas soluciones, experimentado situaciones en el trabajo colaborativo, identificado diferencias y acuerdos, y que tuvieran algunas dudas sobre la intención del caso. Se trabajó con una guía (Herramienta #3) donde los enunciados fueron leídos por ellos y luego discutidos. Las sesiones fueron grabadas en audio y video, y se transcribieron literalmente en su totalidad para que pudiesen ser analizadas, estableciendo significados y relaciones que permitan construir teoría sobre las actitudes y comportamientos en Responsabilidad Social.

Los grupos estuvieron conformados de la siguiente manera:

Grupo A: 6 estudiantes, 5 de ellos de sexo femenino y 1 de sexo masculino. 3 estudiantes de la mención Marketing y gestión empresarial, 2 de la mención Relaciones públicas y Comunicación organizacional; y 1 de la mención Redacción y creatividad estratégica.

Grupo C: 6 estudiantes, 4 de ellos de sexo femenino y 2 de sexo masculino. 4 estudiantes de la mención Marketing y gestión empresarial, 1 de la mención Relaciones públicas y Comunicación organizacional; y 1 de la mención Redacción y creatividad estratégica.

Grupo D: 6 estudiantes, 4 de ellos de sexo femenino y 2 de sexo masculino. 3 estudiantes de la mención Marketing y gestión empresarial, 2 de la mención Relaciones públicas y Comunicación organizacional; y 1 de la mención Redacción y creatividad estratégica.

**Bitácora de reflexión** (herramienta #4): para profundizar sobre las experiencias vividas a raíz del Caso V y evitar que la discusión grupal pudiera presentar un sesgo ante los compañeros, se aplicó a cada alumno de los grupos de discusión, al finalizar la sesión, una bitácora con tres preguntas donde pudieron explicitar individualmente sus opiniones en tres

ámbitos que están correlacionados con las tres variables que se están evaluando en este estudio: 1. ¿Cómo he incorporado hasta hoy la problemática social y la reflexión en búsqueda de soluciones en el caso? 2. ¿Hay algo nuevo o diferente en su comportamiento individual o grupal en este caso, con respecto a los anteriores? 3. Mencione 5 comportamientos o conductas de responsabilidad social que identifica como propias del desempeño profesional que se espera en la resolución del caso.

**Análisis documental** (herramienta# 5): Para analizar la propuesta profesional presentada por los grupos como producto final del Caso V Reciclaje Electrónico, se desarrolló una guía evaluativa adaptada de los descriptores del Proyecto Tuning Latinoamérica (2007) Con esta se analizaron las presentaciones de las campaña de comunicación entregadas por cada uno de los grupos. Con esta herramienta se recolectó información válida para la consideración de las variables 1 y 3.

Adicionalmente se consideraron las evaluaciones escritas de los profesores que funcionaron como comisión evaluando la presentación de los mismos grupos en las dos instancias: presentación de investigación y presentación final.

**Entrevista Post Caso a alumnos** (herramienta #6): Se realizó un semestre después de la implementación del Caso V Reciclaje Electrónico, luego de que los alumnos pasaran por un nuevo Caso, con la intención de conocer sus opiniones sobre la experiencia en el Caso V habiendo madurado la experiencia. Esta herramienta permitió tomar distancia de las emociones inmediatas que se generan con un caso y abrir un espacio de reflexión que rescate las experiencias y aprendizajes adquiridos.

**Entrevista a docentes** (herramienta #7): Esta herramienta buscó dos fines, el primero, profundizar sobre las variables, y el segundo verificar la correlación de las actitudes de los estudiantes con las características de la Generación Y revisada en la Literatura. Se entrevistó a dos profesores de la UCG que practican la docencia a los alumnos en cuestión y

que además manejan estos marcos teóricos desde la comunicación y la sociología. Los docentes entrevistados fueron Tina Zerega, Directora del DICYC (Departamento de Investigación en Comunicación y Cultura de la Facultad de Comunicación Mónica Herrera de la UCG) y Carlos Tutivén, Director de proyectos del DICYC (entrevistas en Anexos)

**Cuestionario a exalumnos** (herramienta #8): Esta herramienta buscó identificar la percepción de exalumnos graduados que han pasado por el proceso completo de enseñanza en la UCG acerca de su formación y experiencias vinculadas a la Responsabilidad Social. Se consideró pertinente recurrir a esta información para contextualizar y contrastar la información obtenida de los alumnos que realizan su primera incursión en un caso de RS (Cuestionario en Anexos)

### Relación en la recolección de datos

Tabla 7a

*Relaciones en la recolección de datos Objetivo #1*

Objetivo #1	Variable	Subcategorías	Herramientas y fuentes para análisis
Identificar si los estudiantes demuestran actitudes o conductas que ejemplifiquen que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia decisiva en la construcción de la propia identidad.	Entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia decisiva en la construcción de la propia identidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problema afrontado con mirada sistémica.</li> <li>• Incorporación de la experiencia en la relación con el problema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario</li> <li>• Pregunta abierta Pre y Post.</li> <li>• Reflexiones de RS en relación al Caso (grupos de discusión)</li> <li>• Preguntas 1, 2 y 4</li> <li>• Pregunta 1. Bitácora de reflexión</li> <li>• Análisis documental</li> <li>• Entrevista alumnos Post Caso. Preguntas 3, 5 y 8</li> <li>• Entrevista Docentes.</li> </ul>

---

Preguntas 1, 2 y  
6

Tabla 7b

*Relaciones en la recolección de datos Objetivo #2*

Objetivo #2	Variable	Subcategorías	Herramientas y fuentes para análisis
Identificar si los estudiantes reconocen y practican características de relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros en el trabajo en equipo.	Relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros en el trabajo grupal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener diálogo en el grupo</li> <li>• Solucionar conflictos en el grupo</li> <li>• Cumplimiento grupal de tareas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario Pregunta abierta Pre y Post.</li> <li>• Reflexiones de RS en relación al equipo (grupos de discusión) Preguntas de la 7 a la 12</li> <li>• Pregunta 2. Bitácora de reflexión</li> <li>• Entrevista alumnos Post Caso. Preguntas 2, 6 y 7</li> <li>• Entrevista Docentes. Preguntas 3</li> </ul>

Tabla 7c

*Relaciones en la recolección de datos Objetivo #3*

Objetivo #3	Variable	Subcategorías	Herramientas y fuentes para análisis
Identificar si los estudiantes actúan con integridad; consistentemente con los propios valores, en el desempeño profesional.	Actuar con integridad; consistentemente con los propios valores en su desempeño profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconocimiento de valores personales durante el proceso, vinculados a la práctica profesional.</li> <li>• solución profesional propuesta en función del bienestar de otros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario Pregunta abierta Pre y Post.</li> <li>• Reflexiones de RS en relación a desempeños valóricos y profesionales (grupos de discusión) Preguntas 3, 5 y 6</li> </ul>

- 
- Pregunta 3. Bitácora de reflexión
  - Análisis documental
  - Entrevista alumnos Post Caso. Preguntas 1, 4 y 9
  - Entrevista Docentes. Pregunta 5

Para la recolección de datos se contó con la autorización de cada uno de los coordinadores de las carreras participantes, quienes fueron los encargados de desarrollar y supervisar esta actividad pedagógica de Casos y facilitar la logística con los alumnos. Las características del Caso V. Reciclaje Electrónico utilizado, a pesar de ser un Caso ficticio, parten de una necesidad real de evaluar la puesta en marcha de un emprendimiento con componentes sociales que un consorcio de accionistas extranjeros y nacionales quiere desarrollar en el Ecuador (Brief del Caso en Anexos). **Cronograma del trabajo realizado:**

Tabla 8

*Cronograma de trabajo*

TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS	CRONOGRAMA	MUESTRA/FASE
Sondeos Iniciales	4 de abril/2011	Cualitativo para la muestra seleccionada. (4 entrevistas individuales y 2 grupos focales, cada uno con 3 alumnos)
Cuestionario con pregunta abierta PRE sobre concepto de RS	Mayo 23/11 (antes de la entrega del caso)	Cualitativo para la muestra general (69 estudiantes)
Grupos de discusión (discusiones y reflexiones guiadas por el investigador)	6 de junio /2011	Cualitativo para la muestra seleccionada (3 grupos, 18 alumnos)
Bitácora de reflexión (Cuestionario de 3 preguntas)	6 de junio /2011	Cualitativo para la muestra seleccionada (3 grupos, 18 alumnos)

abiertas al finalizar los grupos focales de discusión)

Cuestionario con pregunta abierta POST sobre concepto de RS	9 y 10 de junio/2011	Cualitativo para la muestra general (69 estudiantes)
Análisis documental: (Revisión de los desempeños asociados a la RS en documentos finales del caso)	junio /2011	Cualitativo para la muestra seleccionada (3 grupos, 18 alumnos)
Entrevistas a docentes	febrero/2012	2 docentes del área de la sociología y la comunicación
Entrevista a alumnos Post Caso	15 y 16 de marzo/2012	4 alumnos
Cuestionario Exalumnos	mayo/2012	9 Exalumnos

### **Confiabilidad de los instrumentos**

Para definir y estructurar las herramientas se realizó un sondeo aplicando un cuestionario de preguntas abiertas en cuatro entrevistas y tres grupos focales a alumnos de quinto semestre de la carrera de comunicación de la FCMH de la UCG. Esto permitió identificar los saberes y percepciones que tenían con respecto a ciertos conceptos y aspectos que se querían investigar: conocimientos previos de la RS, la formación universitaria en esa disciplina y percepciones del trabajo colaborativo experimentado durante Casos. Con esta información se realizaron ajustes en las preguntas y guías inicialmente planteadas, y se determinaron las etapas en dónde aplicar cada uno de los instrumentos de la investigación, articulando de tal manera que nos permitiera contrastar y triangular la información obtenida de los alumnos y los docentes, en cuatro etapas distintas: al iniciar el Caso V, durante el proceso de trabajo, en la presentación final y luego a diez meses de haber terminado el Caso.

Los resultados se fueron replicando de manera similar para cada uno de los tres objetivos a partir de las distintas herramientas y momentos en que se aplicó la investigación.

## 5. Resultados

Los resultados se presentan categorizados por los objetivos y sus variables, que corresponden a las adaptaciones de las tres dimensiones de la RS de Berman.

### 5.1 Resultados para el Objetivo 1

**Objetivo:** Identificar si los estudiantes demuestran actitudes o conductas que ejemplifiquen que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia decisiva en la construcción de la propia identidad.

**Variable:** Entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia decisiva en la construcción de la propia identidad

En la aplicación del Cuestionario Pre Caso V, se identificó que la variable: Entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia decisiva en la construcción de la propia identidad, fue la más asociada de manera general al concepto de RS, aunque se observó una mirada de la sociedad más bien lejana, abstracta, no se reconoció en sus definiciones una preocupación más profunda sobre las problemáticas y relaciones sistémicas entre distintos actores y sus niveles en el espacio social. Como citas representativas se destacan: “Cada acción que hagamos tiene un efecto en la sociedad, entonces, de nosotros depende el destino de ella”, “El compromiso de ayudar al entorno en que vivimos”, “Relacionado con la sociedad, con el entorno y la realidad que pasa alrededor” y “El compromiso que tienes con la sociedad. Compromiso con el medio ambiente.”

Al realizar el ejercicio de Nube de Palabras, los términos que más se usaron con más frecuencia en las definiciones de RS fueron: Sociedad, compromiso, medio-ambiente y entorno. (Figura 1)



una preocupación importante por los efectos del problema en generaciones futuras, se evidenció una permanente autoreferencia: “creemos que hay cosas presentes, pero no hemos reflexionado, más allá que hay cosas que están sucediendo y cómo las vamos a manejar”

La idea del otro apareció de una forma abstracta, como un “lugar común”, un discurso desde las normas esperadas de comportamiento social. Las reflexiones no incorporaron necesariamente la idea de mejorar la calidad de vida de la comunidad, sino que se vio como una manifestación reactiva a la dimensión del problema, sin embargo, en el discurso se evidencia como motivación la intención de resolver bien el problema por sobre la recompensa de una nota o cumplir con la tarea académica: “el impacto final no depende de la Comisión (evaluadora) sino de lo que causamos”, la pregunta que se desprende es ¿Qué entienden por resolver bien el problema?

Luego de finalizar los grupos focales, cada alumno trabajó individualmente en su bitácora de reflexión. En ellas se volvió a reforzar la consideración del otro como sociedad: “lo he pensado desde que empezó el caso, cómo esto afecta a todos y cómo puedo hacer para que los demás reflexionen y tomen conciencia. Que es algo muy difícil, cambiar conciencia esto es muy muy difícil en este tipo de casos.”, “Hablando discutiendo sobre qué cosas creemos que sucede en la sociedad e individualmente para llegar a una respuesta que de solución al problema”. Sin embargo, no se observó que pudieran tangibilizar la problemática, establecer relaciones, causas y efectos sociales.

Los textos escritos de los estudiantes, con respecto a esta variable, mostraron una consideración del otro lejana, no hubo una relación importante con una mirada sistémica que les permitiera observarse como parte de la red social y que pudiera distinguir su rol profesional como una potencial herramienta para la cooperación en la solución de un problema social. Apareció recurrentemente una perspectiva autoreferente con el problema: “Dándome cuenta de muchas cosas relacionadas al caso que no me daba cuenta. Me siento comprometida con el

problemas y soy mucho mas observativa en mi trabajo en casa, tratando de descubrir actitudes del ser humano relacionadas al tema”, “Todavía no he realizado algo, tengo en mi conciencia este nuevo problema de reciclar pero no hago nada con ellos, siguen guardados en mi cajón pero sé que cuando esta campaña entre en el Ecuador, colaboraré”.

Así se llegó hasta la etapa final del Caso V de reciclaje electrónico, con la presentación de la campaña y la respectiva entrega de carpeta (documento que contiene el desarrollo del trabajo en todas sus etapas y las piezas comunicacionales), sobre ésta carpeta y sus piezas se realizó un análisis documental.

Se observó en un primer nivel que en el planteamiento de las preguntas de investigación de los tres grupos cumplieron en Gran Medida con el descriptor que evaluaba la consideración de los distintos actores sociales del problema. Con referencia a la evidencia de una preocupación por el bien común en el planteamiento investigativo, un grupo lo cumplió en Gran Medida y dos en Mediana Medida.

Frente al descriptor que revisaba si el análisis de situación planteado en las propuestas evidenciaba una comprensión de la problemática y sus relaciones entre los distintos actores del problema, los tres grupos cumplieron en Mediana Medida. Un resultado similar tuvieron los descriptores que midieron si el análisis de resultados de investigación consideraba el impacto social del problema en la comunidad y sus distintos actores. Con respecto a si el trabajo evidenciaba que el alumno o grupo distinguía su rol o participación en la problemática, dos grupos cumplieron en Mediana Medida y uno en Poca Medida. Se puede interpretar que en el nivel de la comprensión y aplicación, no se concretó la consideración que existió sobre los actores sociales del problema y la preocupación por el bien común. Una vez concluído el Caso V, luego de la presentación, se les volvió a aplicar el cuestionario inicial con la pregunta que pide definir el concepto de RS. Nuevamente, esta variable (Entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia



Diez meses después de finalizada la experiencia del Caso V, se llevó a cabo una entrevista a alumnos que participaron en ella. Con esta herramienta se buscó retomar la experiencia una vez que hubieran tomando distancia de los componentes emocionales que competen al involucramiento en un Caso, para que pudieran reflexionar sobre la acción, y con ese material se pudo contrastar las respuestas y procesos anteriores.

En las respuestas no se detectó que existiera una mirada sistémica sobre los problemas que les permitiera identificar relaciones, causas y consecuencias importantes en un ámbito social mayor al de sus redes más cercanas. Los problemas fueron incorporados de manera aislada: “Del tema específico de aparatos electrónicos no (¿has hecho algo?), porque se me complicó encontrar quien recicle con el proceso que es, pero me hizo investigar en otros temas que ayudan a la preservación del planeta y los recursos” Pareciera que hay una tendencia a enfocarse más en el medio ambiente como la naturaleza y los problemas de contaminación que pueden afectar al planeta, que en los seres humanos: “En la parte de investigación me impresionó mucho las cifras de los desechos que tenemos mensualmente en nuestras casas y me hizo tomar conciencia de cómo nuestras costumbres pueden tener consecuencias que afectan permanentemente al medio ambiente”. Se despersonalizó el problema. No se observó en las respuestas un compromiso mayor con una comunidad, se mantuvo la tendencia a la autoreferencia. “Ya no boto las baterías a la basura y siempre intento decirle a la gente que no es necesario estar cambiando sus aparatos electrónicos todo el tiempo”

Para ubicar esta investigación en un contexto más amplio, se entrevistó a profesores de la UCG que están vinculados con el proceso académico del grupo analizado. Con referencia a esta variable, plantearon que sí existe una red social de la cual ellos se consideran

parte, sin embargo ésta, está constituida bajo la lógica de la distinción de opuestos “donde - unos me son reconocibles- por identificación de signos y señales a los que adscribo por mi cultura de referencia o mi clase social , y por lo tanto los incluyo en *mi* red, y a otros los desconozco por tener los signos y señales de un modo de ser que no reconozco, por lo tanto no incluyo, sino que excluyo” (Tutivén, 2012). Acotaron que hay una fragmentación de lo urbano, donde estos estudiantes han pasado a vivir en la ciudad fragmentada, en nuevos centros, en urbanizaciones. “Es una vida con jóvenes-espejo. El circuito urbano se limita al colegio, la universidad, un centro comercial. Han desaparecidos los “lugares” diría Augé, hay solo no-lugares, dirían el mismo Augé y Sarlo. No hay encuentros. Ni siquiera con otros como ellos en esa diversidad” (Zerega, 2012).

Desde su experiencia académica, indicaron que cuando se fuerza la búsqueda de un otro, por ejemplo en trabajos donde se les manda a investigar algún tópico sociocultural, es frecuente que ellos recurran a sus amigos, a sus conocidos, a sus referidos de clases social, laboral o universitaria, “Hay que insistir para que rompan las fronteras imaginarias y simbólicas que ellos mismos construyen como hábitat, para hacerlos conocer otros territorios y otras personas.” (Tutivén, 2012). Los jóvenes ven al otro como espectáculo, “Me he topado con jóvenes que no creen que hay pobreza en esta ciudad o muy poca, porque no la han visto. Y les creo. Si se viaja por ciertas calles, a ciertos lugares, los diferentes no existen” (Zerega, 2012)

### **Resumen Resultados Objetivo 1**

Entre el primer Cuestionario y el segundo, para definir el concepto de Responsabilidad Social, se reconoce una construcción más compleja integrando a otros actores y valores, especialmente vinculados a la empresa y el medio ambiente. En la nube de palabras se observa cómo desde el inicio hasta la finalización del Caso, los conceptos con

mayor presencia: Sociedad, Compromiso, Medio ambiente y entorno, son reemplazados por Sociedad, Empresa, Preocuparse y Medio ambiente. Compromiso es reemplazado por Preocupación y Entorno por Empresa. Podemos interpretar esto como un asentamiento de este concepto abstracto (RS). Al figurar la empresa, esta idea abierta se concentra en una actividad concreta con objetivos. Por otro lado lo que al principio podía entenderse como una toma de distancia en el cambio de Compromiso a Preocupación, puede también ser interpretado como el hacer real a la RS, se identifican los problemas y sus consecuencias, antes sólo existía una intención de involucrarse, más ligera, sin una problemática de por medio, ahora es más complejo, y eso preocupa.

Existe la idea de pertenencia a una red social, sin embargo esa pertenencia no implica una participación activa, se observa la idea planteada de ver al otro como espectáculo. No se evidencia el reconocimiento de una influencia de ese espacio social en la construcción de la propia identidad. Se puede interpretar que los jóvenes del grupo de la muestra, a pesar de manifestar buenas intenciones y propósitos en el aspecto social, no se consideran actores sociales que pueden, o deben, intervenir a través de la comunicación, o acciones coordinadas orientadas al bien de la comunidad. Aparece una sensación de participar, pero sin un verdadero involucramiento.

## **5.2 Resultados para el objetivo 2**

**Objetivo:** Identificar si los estudiantes reconocen y practican características de relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros en el trabajo grupal.

**Variable:** Relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros en el trabajo grupal

Con respecto a esta variable, en el Cuestionario Pre Caso V se puede rescatar sólo una referencia: “Tener en consideración a los demás antes de actuar.” Lo que evidencia que para el grupo de estudiantes investigados, esta variable y la correspondiente dimensión, no está asociada al concepto de RS.

En el ejercicio gráfico de conceptos Nube de Palabras, no hubo conceptos destacados que pudieran vincularse a las relaciones interpersonales inmediatas o el trabajo grupal.

En el Grupo Focal, con las preguntas dirigidas, se observó que en la práctica existía cooperación y comprensión entre los integrantes de cada grupo. Todos apuntaron al beneficio grupal en el desarrollo de su tarea: “nos hemos apoyado bastante, cuando alguien está perdido en algo, tratar de explicarlo, aclarar conceptos, sí nos hemos apoyado en ese sentido, compartiendo información, experiencia personal, no ser egoísta, es para el bien del grupo”.

La reflexión sobre el trabajo en grupo estuvo condicionada por la asignación obligatoria de grupos. La mayoría se mostró conforme con esta práctica porque han tenido una buena experiencia en esta ocasión: “Igual sí me gusta que me armen mis grupos, a ellos los conozco, me caen súper bien, hace que conozca a un grupo de personas de las cuáles he aprendido y hasta aprendo a conocer mejor a las personas”, sin embargo hubo menciones donde se hizo referencia a casos pasados con grupos asignados (Seminario de Actualización, ex Seminario Técnico), donde la experiencia no resultó positiva. Pasar cinco Casos antes les ha dado la experiencia para valorar a los que se esfuerzan y respetar a los que tienen complicaciones: “es que ahora estamos más grandes, cuatro de aquí trabajamos y te vuelves más responsable, sabes que tienes que hacer las cosas.”

No se profundizó mucho sobre la búsqueda de alternativas para disminuir inequidades e injusticias en el grupo, se dio por hecho, como parte de la dinámica común de la metodología de trabajo que viven, donde hay aceptación o resignación: “depende también de la confianza, si no me reuno, sé que lo van a hacer bien. En el seminario, aunque estuviera

enfermo tenía que ir”. La escucha activa, tolerancia y autocontrol se reconocieron como necesarios, pero tuvieron una lucha con la ansiedad de contar o imponer sus ideas, especialmente en la parte creativa: “nosotros nos embalamos, no sé si me escuchaban, yo decía pero a ver escuchémoslo, la persona esta hablando y ya quieres decir tu idea.”

Hablaron de ellos mismos en el ámbito del cumplimiento del trabajo y la tolerancia a los problemas del otro, pero se refirieron a sus compañeros para citar atrasos o incumplimientos: “no hay nadie que me vaya a dejar (es la excusa más típica de los irresponsables)”

En las Bitácoras de Reflexión, a pesar de que muchos trabajaban con compañeros con los que nunca lo habían hecho, y de manera obligada en una actividad académica tan importante, se observó apertura en los grupos para mantener un buen diálogo: “Que a causa de que con un grupo nuevo no me llevo a sentir tan cómoda como con personas que conozco hace mayor tiempo. Pero sí es bastante interesante trabajar con personas nuevas”. Se observó también que la experiencia de los casos anteriores ha sido importante para moldear una conducta predispuesta al trabajo colaborativo: “Creo que a medida que pasan los Casos uno aprende a manejarse mejor con otras personas o actitudes para hacer frente a la resolución de los problemas. Después por lo general como son personas con las que no he trabajado, capaz existe un tiempo de adaptación y conocernos. Yo personalmente me he desenvuelto de la manera que soy dando siempre mi opinión o ideas, estén mal o bien, después eso lo discutimos todos”. La temática social del Caso V, generó otro tipo de conversaciones dentro de los grupos, se observó una predisposición para reflexionar y lograr acuerdos: “En este Caso he hablado y discutido mucho más sobre el tema y le hemos dado muchas vueltas a las ideas y es algo que he aprendido de este grupo; discutir mucho sobre el tema hasta encontrar la idea que resuelve el objetivo.”

La experiencia previa en el trabajo grupal en Casos ha sentado precedentes sobre el tipo de problemas que se generan y cómo se solucionan. Los grupos lograron comprensión en el manejo de los tiempos personales y encontraron soluciones alternativas, eso sí, siempre y cuando todos respondieran con responsabilidad. Los conflictos en esta ocasión estuvieron más vinculados al respeto y espacio para las ideas: “Ceder un poco más con las ideas”. Se pensó que la asignación de grupos generaría quiebres o conflictos, sin embargo fue considerado como un elemento positivo, con ciertas excepciones: “he sido poco tolerante porque he estado acostumbrada a trabajar con un grupo de personas y ahora son nuevos, entonces es complicado adaptarse y conocer el comportamiento y las maneras de trabajar de cada uno.”

Los textos evidencian acuerdos importantes con respecto a la asignación, responsabilidad y cumplimiento de tareas en el grupo, “hay más confianza y comprensión entre los miembros del grupo. Tratamos de acomodarnos para que todos estemos beneficiados.”

La experiencia previa permitió dimensionar las demandas de trabajo y las necesidades de vinculación de los miembros para las distintas etapas: “Me he comportado de una manera más relajada, por un nivel de confianza de que cada persona es responsable de lo que se compromete a hacer. Además de ya haberme acostumbrado al ritmo”.

La experiencia del trabajo colaborativo, considerando la delegación de responsabilidades y cumplimiento de tareas, resultó exitosa en los grupos estudiados: “Siento que mi grupo ha trabajado excelente, todos hemos apoyado mucho y me siento más feliz que en otros casos. He sentido que tengo más presión que otros casos, pero ahora estoy muy feliz, creo que de todas las personas se aprende bastante y me gustan las nuevas experiencias.”

Al finalizar, en la aplicación del Cuestionario Post Caso V, hubo cuatro menciones que relacionaron esta variable con el concepto de RS. Dos conectaron la idea de las relaciones grupales, las otras lo hacen a través de la convivencia. Las definiciones fueron: “Responsabilidad grupal, respeto al resto, si soy jefe, no hacer trabajar horas extras a mi empleado”, “Que en mis actos tenga en consideración a terceros”, “Compromiso que una persona como individuo o parte de un grupo tiene con alguna intención con la sociedad, ya sea de mejorarla, aprender de ella, reforzarla, comprenderla, protegerla, es decir, cualquier impacto que genere algo positivo por lo general. Así como individuo, también puede realizarlo una empresa u organización con o sin fines de lucro” y “Actividades organizadas en base a un plan que realizan las empresas para el cuidado del medio ambiente y la convivencia con los demás. Preocupación individual por los demás en el entorno que uno se encuentra”

En el ejercicio de Nube de Palabras, el concepto “Respeto” fue lo más cercano, aunque no tuvo una presencia relevante. (Figura 2)

Las Entrevista realizada a los alumnos a diez meses del Caso V, ratificó que fue una experiencia exitosa desde la perspectiva del trabajo grupal: “Fue una muy buena experiencia porque me acoplé muy bien con mi grupo y conocí personas que talvez si no hubiera sido por este caso nunca hubiera pasado del hola y chao”, la opinión general fue de aceptación del otro en el grupo y sus circunstancias, hubo apertura para trabajar con nuevos compañeros: “Aprendí a no desesperarme cuando los profesores dicen que nos elegirán el grupo de trabajo porque no voy a trabajar con mis amigas, y en serio se me hace mucho más fácil acoplarme a las demás personas y aprender a trabajar con ellos aunque no los conozca”.

Se destacó que los que obtuvieron buena calificación no sólo reconocieron la nota como la gratificación del proceso, sino que valoraron la experiencia positiva del trabajo en equipo: “Este ha sido uno de los mejores Casos que he trabajado en grupo, aparte de que nos

fue bien en la calificación, pudimos cerrar ideas y aceptar mutuamente la opinión de cada uno”, los que no consiguieron una buena nota, de igual manera destacaron el desempeño colaborativo: “Creo que como grupo nos llevamos y trabajamos bien”.

Pusieron de manifiesto una organización y manejo de responsabilidades en función del cumplimiento de tareas: “Creo que aprendí a poder dividir bien el tiempo y ciertos temas, poder asignar y que responsablemente todos cumplamos y así no amanecemos tanto como en otros casos”. Uno de los grupos evidenció un conflicto al final del desarrollo de la propuesta: “Hasta casi el final trabajamos muy bien, había química en el grupo, sin embargo al final, debido a uno de los integrantes, nos atrasamos mucho, no graficó las piezas y eso nos tomó toda la noche, un día antes de presentar”, lo que ratifica de alguna manera que la convivencia estaba condicionada por la responsabilidad y cumplimiento de tareas asignadas.

En la entrevista a docentes, la posición es diferente con respecto a esta variable, la idea de justicia es primeramente conjugada con el interés propio, “llaman justo a algo que no los afecte personalmente” (Tutivén, 2012). No aseguran que se dé un tipo de relaciones éticas de justicia y preocupación por los otros en los trabajos grupales. A pesar de que piensan que los trabajos en grupo se realizan en forma fragmentada, le otorgan a la metodología aplicada en la UCG ciertos méritos que ayudan a consolidar una mejora en las relaciones en el trabajo en equipo, “...me parece que en la Universidad, la frecuencia de los trabajos en grupo, hace que algo de mayor tolerancia inicial se genere” (Zerega, 2012).

## **Resumen Resultados objetivo 2**

La experiencia previa, no sólo en casos, sino en la metodología de trabajo grupal y aprendizaje colaborativo que se aplica en la UCG desde el primer semestre y de manera transversal en todas las asignaturas, sumado a un tema diferente de trabajo para el Caso que escapa de las solicitudes publicitarias de productos y servicios, provocaron una dinámica

particular en la organización del trabajo en equipo. Se evidenció una marcada confianza, comprensión y respeto por el otro y sus limitaciones en el grupo. Desde una perspectiva podría pensarse que esto está determinado no necesariamente por una aceptación del otro como legítimo, sino por la satisfacción de las propias motivaciones, es decir, mientras se cumplan los compromisos y el individuo no se vea perjudicado en su proceso, existe el respeto, hay una idea de justicia que es primeramente conjugada con el interés propio. Desde otra mirada, es innegable que la metodología y el exponerse constantemente a conflictos y decisiones grupales ha logrado que se desarrolle una mejor capacidad para el trabajo en grupo y el respeto al resultado global como la suma de las partes de cada uno. Otra de las posibles causas de este destacado desempeño podría corresponder a que efectivamente estamos un espacio de relaciones donde aparece la figura del otro/espejo que maneja las mismas necesidades y preocupaciones, y por lo tanto es más fácil encontrar consensos y llegar a acuerdos.

### **5.3 Resultados para el objetivo 3**

**Objetivo:** Identificar si los estudiantes actúan con integridad; consistentemente con los propios valores, en el desempeño profesional.

**Variable:** Actuar con integridad; consistentemente con los propios valores en su desempeño profesional

La identificación de desempeños profesionales en el concepto de RS en la pregunta del Cuestionario Pre Caso V, se planteó con mayor frecuencia en tercera persona, haciendo referencia a las empresas y sus obligaciones. Algunas menciones reflejaron el tema valórico incorporando el compromiso y la responsabilidad por las consecuencias que las propias

acciones pueden generar en otros. No hubo un reconocimiento literal en primera persona desde el ámbito profesional que permitiera observar que se comprenden como actores sociales desde las posibilidades y desempeños de sus saberes y la profesión que escogieron: “Las obligaciones que tienen las empresas con la sociedad y el medio ambiente”.

En el ejercicio de Nube de Palabras, no apareció una presencia relevante vinculada al ejercicio profesional, sólo se observó en pequeña medida la palabra “empresa”.

En los Grupos Focales, la discusión sobre la aplicación de su profesión al servicio de los demás se concentró en el campo valórico en un ámbito muy particular, en no engañar o no transar con sus principios: “tienes que tratar de hacer el menor daño o nada de daño. Yo sí soy de la idea que no puedes mentir, no puedes hacer algo que perjudique a los demás”

Si bien en el discurso primó la idea de resolver el problema como un bien social, también coexistió la posición de carácter académico y competitivo de la tarea: “yo creo, que primero es un logro académico, luego la satisfacción personal. El ver que nuestro caso gane y sea hecho en realidad, chévere que funcione”.

En este espacio de discusión no apareció una conexión explícita que vincule la percepción de la profesión con la posibilidad de actuar en el ámbito social para mejorar los problemas de la comunidad.

En la Bitácora de Reflexión se les pidió que indicaran 5 comportamientos o conductas de responsabilidad social que identificaran como propias del desempeño profesional que se espera en la resolución del Caso.

Los comportamientos o conductas que más se repitieron en las respuestas fueron: **Empatía** (incluye Tolerancia, Comprensión y empatía) 10 menciones; **Escuchar**, 9 menciones; **Respeto**, 8 menciones; **Proactividad**, 6 menciones, **Responsabilidad** (incluye Puntualidad), 5 menciones. Gran parte de las menciones hicieron referencia al comportamiento de uno en relación al grupo, o al otro del grupo mismo. No apareció una

perspectiva de los valores vinculados a la práctica profesional en función de la sociedad u otro distante.

Uno de los puntos más relevantes para esta variable fue el análisis de los documentos que contenían el trabajo desarrollado por los grupos, sus estrategias y piezas comunicacionales, con el fin de identificar de qué manera aparecía la presencia y consideración de un otro y sus necesidades en el desarrollo del trabajo profesional.

Al observar los resultados en la aplicación de la matriz de evaluación, la comprensión, valoración y uso de las fortalezas de su profesión para contribuir al bien social fueron desarrollados en Poca Medida. Este fue uno de los indicadores significativo para este estudio, ya que era el que debía dar sentido a la implementación de la responsabilidad social en el ámbito profesional.

La nota de la evaluación de los profesores para la presentación final bajó considerablemente con relación a la presentación de las preguntas de investigación, a excepción del grupo C que se mantuvo. En los comentarios escritos por los docentes evaluadores hicieron referencia a la implementación con carácter comercial o publicitario de la campaña en la solución del problema por parte de los estudiantes, y no con una perspectiva de campaña social, también hicieron énfasis en la falta de una investigación más profunda sobre el grupo objetivo que permitiera incluir el tema dentro de su agenda de preocupaciones.

Datos estadísticos de las evaluaciones del Caso V Reciclaje Electrónico.

Total grupos que hicieron el caso V Basura Electrónica (e-waste): **14**

Nota final ponderada más alta: **9,32**

Nota final ponderada más baja: **5.22**

Nota final ponderada Grupo A: **7.50**

Nota final ponderada Grupo C: **8.80**

Nota final ponderada Grupo D: **8.07**

Promedio general: **7.89**

### **Análisis y mapas conceptuales de las campañas**

Al analizar las estrategias y campañas propuestas, Los grupos fueron capaces de considerar a distintos actores relevantes como sujetos de investigación en su planteamiento, sin embargo el abordaje fue básico, con búsquedas muy superficiales sobre las dimensiones del problema. No fueron capaces de dimensionar o proyectar su rol como profesionales y las condiciones de su oficio para intervenir en problemas sociales y contribuir al bien social. Si bien hubo ciertas miradas estratégicas sistémicas, terminaron quedándose en una lectura lineal con interpretaciones y conclusiones muy autoreferentes, tanto en el análisis, como en el planteamiento de uso de medios, lenguajes y mensajes emitidos. El problema no logró salir de la esfera conceptual para entrar en una dinámica real de la sociedad.

El grupo C logró una mayor calificación porque en el planteamiento inicial demostraron una concepción estratégica bien dirigida, sin embargo, el tratamiento del mensaje y la vinculación con lo social se ubicó en una dimensión similar a los otros grupos. En las figuras 3a, 3b y 3c se pueden observar los mapas conceptuales (Concept Board) de las campañas presentadas.

Figura 3a: Mapa Conceptual Grupo A



**OBJETIVOS**

- Hacer que el 30% de las personas recuerde la marca GreenWaste en 1 año.
- Recoger 15 toneladas de desechos electrónicos en 1 año.
- Que el 80% del segmento meta reconozca a GreenWaste como una empresa que recicla desechos electrónicos en un año.

**CONCEPTO CREATIVO**

eficati

**Campaña Grupo A**

Tú + 7893 personas unidas por algo grande

Noticias

Auspician:

Toneladas de desechos recolectados: 94888

Si nos unimos 10mil personas seguro lograremos algo grande

Escanea el código con tu smartphone y únete

Puede que seas uno, pero eres uno más

El foco de la campaña del grupo A estuvo concentrado en la empresa, no en el beneficio social o el individuo. No hubo argumentos explícitos que convoquen a un compromiso ciudadano. Terminó siendo una campaña con un enfoque más publicitario que de bien social. Recurrió a la forma innovadora al utilizar el “código QR”, pero el mensaje no logró comprometer al grupo objetivo con la causa.

Figura 3b: Mapa Conceptual Grupo C

**MANIFESTO**

El mundo no es estático, la vida se mueve constantemente, estamos rodeados de cambios, evoluciones, renovaciones...

Nacemos, crecemos, nos reproducimos, luego morimos; volvemos a la tierra, damos vida a una semilla...

de esa semilla crecerá un árbol, sus hojas expulsan el oxígeno que respiran millones de personas, entre ellos los hijos de tus hijos...

**ÍNDICE**

ESTRATEGIA GENERAL

- ☐ CORREO DIRECTO
- ☐ MAILING
- ☐ CINE
- ☐ MEDIOS ALTERNATIVOS
  - SIT & WATCH
  - MARKETING DE GUERRILLA
- ☐ INTERNET

INVERSIÓN

**Campaña Grupo C**

**Vuélvelo a la vida**  
 Una semilla puede quedar dormida por años en un terreno fértil esperando a que la vida llegue.  
 Tu empresa es así por mundo trabajo.  
 Contribuye al desarrollo.  
 Todo lo que Green World ofrece, vuelve a la naturaleza.  
 TODO SE TRANSFORMA

Una vestida con bordados de plomo, resaltarán tu rostro para que luzca MÁS demacrada y lo pierda más vida.  
 Todo lo que Green World ofrece, vuelve a la naturaleza.

El grupo C presentó una propuesta emocional, intentando relacionar la causa con los aspiracionales o imaginarios comunicacionales del grupo objetivo. Fue una campaña creativa, alarmista, que pretendía llamar la atención. Podría tener caminos más claros para la acción. Fue una solución individualista que no contempló las consecuencias del problema en un entorno social amplio.

Figura 3c: Mapa Conceptual Grupo D



El mapa conceptual del Grupo D se divide en dos secciones principales:

**Sección Superior (Sitio Web):** Muestra la interfaz de usuario de 'GREEN WASTE' con el lema 'NADA es tan INSIGNIFICANTE'. El menú de navegación incluye: Inicio, Quiénes somos, Qué es E-waste, Qué hacemos, Noticias, Contáctenos y Proyectos y programas. El contenido principal muestra enlaces a videos de YouTube y una barra de redes sociales que dice 'Síguenos en: Facebook, Twitter, YouTube'.

**Sección Inferior (Campaña):** Titled 'Deposite sus aparatos electronicos aqui' con el logo de GREEN WASTE. Presenta tres estantes de reciclaje con los siguientes datos:

Porcentaje	Icono	Descripción del Problema
80%	Batería y auriculares	Es un problema que llegue trabajo a la oficina a 5 minutos de la hora de salida.
70%	Smartphone	Es un problema necesitar el baño luego de almuerzo y que este esté ocupado.
60%	Monitor de computadora	Es un problema tener que trabajar un fin de semana.

**Objetivos de la Campaña Grupo D:**

### OBJETIVOS

- **ETAPA 1:** Dar a conocer a nuestro grupo objetivo la existencia del problema denominado E - Waste (desecho electrónico) (**Etapa de Reconocimiento**)
- **ETAPA 2:** Lograr que el grupo objetivo reaccione al problema de E- Waste y tomen acción al mismo. (**Etapa de Acción**)

**Duración:** 3 meses cada Etapa

**CONCEPTO CREATIVO:** NADA es tan INSIGNIFICANTE

El grupo D planteó acciones concretas para el reciclaje, buscó informar y obtener una respuesta racional. Podría ser efectiva si desde la propuesta comunicacional lograra hacer aparecer el problema en la agenda ciudadana, y así intentar un cambio de hábito en el grupo objetivo.

En la aplicación del Cuestionario Post Caso V aparecieron definiciones que incorporaron conceptos vinculados a esta variable, el más representativo fue la empresa: “Lo que deberían hacer las empresas por la sociedad, sin necesidad de conseguir dinero por ello.

(Campañas de reciclaje, etc.)”, “Que las empresas deben preocuparse por el medio ambiente”, “Lo que una empresa o persona hace para mantener una sociedad tranquila, en equidad y preocupada por su alrededor”, “Las obligaciones que tienen cada persona y empresa que hacer para no afectar negativamente a su entorno, sociedad”

Con respecto a esta variable y sus subcategorías, fue relevante la aparición de la palabra “empresa” como la segunda más importante en la Nube de Palabras Post Caso, (Figuras 2), eso hace referencia a un reconocimiento de la labor profesional asociada a la RS, cosa que no ocurrió en la definición inicial. Aunque no resultó esto una gran sorpresa, debido a que el Caso V incorporó a una empresa como protagonista de la solicitud.

Tomando distancia del Caso V, los estudiantes entrevistados diez meses después de su presentación, dieron cuenta de los niveles de complejidad y distinguieron entre una campaña publicitaria y una de comunicación con fines sociales: “Me pareció que fue el caso más complejo que hemos realizado en la Universidad porque no era solo una campaña de publicidad para un producto sino que en serio debíamos comprender el significado social que tenía para poder transmitirlo”. Hubo una autocrítica valiosa sobre desempeños técnicos: “Creo que pude haber mejorado la campaña gráfica y haber encontrado mejores recursos para llegar a mi target y conseguir mi objetivo.”, y sobre la mirada estratégica del pedido: “No supe comprender bien cómo hacer una campaña de responsabilidad social y por esto cometimos errores.”

Apareció la reflexión sobre la acción: “Fue un caso muy completo, me agradó porque no fue una simple campaña publicitaria, sino solucionar un problema social”. En esta etapa ya hubo una consciencia, aunque sea básica, del objetivo de una campaña social: “Me pareció un caso muy interesante, pues era un tema del que no estaba enterada y al mismo tiempo

retador ya que intentamos informarle al público las consecuencias de estos desechos electrónicos tratando de una manera creativa a que cambien un poco sus costumbres”. Se consideraron otros alicientes que no respondían necesariamente a la nota, lo que los ubicó en un espacio crítico interesante: “Aunque no tuvimos la nota esperada, hasta ahora todo nuestro grupo coincidimos en que tuvimos muchos aciertos, quizás nos enamoramos de la idea que logramos, el error sí es el de no ensayar antes como si estuviéramos presentando”. Como sugerencias, plantearon una mejor orientación: “Los revisores, los he sentido medio flojos desde hace ya varios casos, no los hemos visto realmente programados, con material realmente preparado.”. Incorporaron en su posición sobre el quehacer profesional, el ámbito de la Responsabilidad Social: “Puede ser que sin importar el tema o producto que nos den para el caso, tengamos que realizar aparte de la campaña normal una táctica o algo así de responsabilidad social.”

Los docentes entrevistados consideraron que hay logros en casos sociales reales, donde se han visto valores bastante encarnados en los alumnos, aunque precisan que puede ser coyuntural, porque estas generaciones les parecen intensas. Incorporan otro tema pertinente “Creo que la experiencia del mercado laboral – en la que se insertan en los últimos años – no le demanda mucho esos valores, menos el de responsabilidad social y eso tampoco ayuda. Es como si el mercado hiciera una exigencia que el mercado laboral no hace” (Zerega, 2012). Con respecto a la UCG, consideran que al final de la carrera, en tesis, se logra en términos generales una vinculación e interés mayor con la Responsabilidad Social.

### **Resumen objetivo 3.**

Apareció reiteradamente en los grupos la premisa de “resolver bien el problema”, sin embargo ese “resolver bien” pareció referirse a socializar el mensaje, más que a intervenir en un problema y generar cambios intencionales y significativos para la sociedad desde su profesión, la comunicación. Se percibió un fuerte condicionamiento al trabajo universitario, no se vio una consciencia del potencial profesional como comunicadores, menos de un rol o una responsabilidad como actores sociales.

Hubo un reconocimiento de destrezas técnicas, más que de valores personales durante el proceso. Apareció con mucha frecuencia en el estudio el compromiso de los estudiantes con el bien común, sin embargo no lograron concretarse en propuestas profesionales, ni en un enfoque que provenga de los valores personales vinculado a la práctica profesional.

No se evidenció una conexión que vincule la percepción de la profesión con la posibilidad de actuar en el ámbito social para mejorar los problemas de la comunidad durante el Caso.

Luego del desarrollo del caso apareció en las definiciones del Cuestionario, la empresa vinculada a la RS, aunque fue nombrada principalmente en tercera persona, evadiendo la pertenencia o responsabilidad como profesional.

En las entrevistas Post Caso, apareció una reflexión sobre la acción que deja ver un reconocimiento y compromiso con la esfera social que antes no se evidenciaba.

#### 5.4 Los exalumnos y la RS

El objetivo de este trabajo fue poder identificar condiciones y referencias para lograr una mejor formación en RS de los estudiantes de la FCMH de la UCG. Ante esto, y comprendiendo que el Caso evaluado sólo distingue el momento en que los estudiantes se enfrentan a su primer Caso vinculado directamente a la RS y a la resolución de un problema social, pareció pertinente tener una perspectiva de la formación general de los alumnos en la totalidad de los estudios que permita establecer ciertos contrastes o proyecciones. No se integraron estas respuestas en el análisis de resultados por objetivos, ya que se enmarcan en otro espacio de referencia y sirvieron para un mejor análisis de discusiones finales. Con este fin se realizó un Cuestionario a exalumnos desde los graduados del 2000 hasta el 2011.

En las respuestas se observa una visión clara sobre las consecuencias de las acciones en el entorno. Aparece también una referencia a la responsabilidad o compromiso frente a las acciones que se tomarán como profesionales e individuos: “En términos generales, significa ser responsable con la sociedad. Específicamente desde la comunicación, es estar consciente de que los mensajes que se emiten van a llegar a un público que lo va a recibir e interpretar de cierta forma, por lo que la creación de esos mensajes debe estar premeditada para que no perjudique a ninguna persona o a la sociedad en general.”

Con respecto a la percepción sobre su formación en RS en la UCG, la mayoría consideró que fue aceptable. Se evidencia una evolución que va desde un enfoque más personal concentrado en la figura de la Rectora y su orientación social en los primeros graduados, a una integración más elaborada, vinculada a la función de la empresa y el compromiso social en los últimos graduados: “Muy buena, siempre tuvimos un enfoque social recibido por Marcia”, “Muy buena, me enseñaron a ser un comunicador social responsable antes que un publicista, a entender el poder que tiene cada mensaje que creamos

y a saber manejarlo responsablemente”.

Para ellos la formación en RS se produce en los últimos dos años de sus estudios y principalmente en la actividad Casos, con menos menciones aparecieron las campañas realizadas para el concurso Cóndor de Oro, la asignatura de Marketing Social y el proyecto de titulación: “En los casos principalmente, el enfoque de cada proyecto y su mensaje debían ser responsables, si fallabas en eso, muy probablemente fallabas en todo el caso”, “Al participar en el Concurso Cóndor de oro, siempre el tema a solucionar era ligado directamente con la responsabilidad social, temas con un acercamiento a la realidad y que nos afectan directamente”

## **6. Discusiones**

La UCG tiene una misión explícita de formar estudiantes en RS. La institución ha generado todos los espacios posibles para que se manifieste y se practique la RS. Los índices de evaluación la ubican como una de las universidades que más se destaca en el desarrollo de acciones de vinculación con la comunidad a nivel país. Pero, ¿Es esto suficiente? ¿Se garantiza así la educación en RS? La UCG ha redefinido su departamento de vínculo con la comunidad para poder profundizar, sistematizar y desarrollar proyectos relevantes y a largo plazo en RS.

Estas discusiones dan cuenta de un aspecto que puede aportar con nuevas preguntas a la institución. Desvía la mirada desde el proyecto institucional al estudiante, a lo que le sucede, a su manera de enfrentar un problema de RS.

Esta investigación evaluó las actitudes y conductas frente a la RS en los alumnos que de quinto semestre de la carrera de Comunicación Social que enfrentaban su primer Caso orientado a la solución de un problema de comunicación social y no publicitario.

Los resultados mostraron que los estudiantes, a pesar de saber resolver una campaña de un producto o servicio comercial, que contempla la selección y análisis de grupos objetivos y el desarrollo de estrategias persuasivas, tuvieron muchas dificultades para visibilizar a un otro distinto y sus problemáticas sociales.

A pesar de plantearse preguntas apropiadas en la instancia de investigación, la resolución de las mismas fue superficial y careció de una visión sistémica del problema en los contextos de los grupos estudiados por los alumnos.

La conformación de la idea del otro fue lejana, autorreferente y cargada de lugares comunes, estereotipos y una interpretación muy ligera de sus problemáticas, preocupaciones, necesidades y agendas.

Esto nos interesa porque de alguna manera permite reorientar los objetivos, etapas y criterios de evaluación explícitos en la actividad de Casos y otras asignaturas o instancias de formación en la UCG. Hay que aclarar que nunca se han explicitado criterios de evaluación específicos de RS en los Casos, lo que no excluye que implícitamente se hayan considerado aplicaciones y aproximaciones a la RS y sus variables.

A pesar de que existe en los exalumnos la percepción de que han sido formados en RS, esto responde a que no hay una definición clara de lo que es la RS y menos de las dimensiones que comprende. De esta manera RS es todo y nada. Es el acercamiento de cualquier manera a un problema social, o la percepción de ser parte de un proyecto social.

Este trabajo mostró cómo llegan los alumnos a su primer Caso social y cómo se enfrentan a la resolución de un problema social. Sin la intención de emitir un juicio de valor que descalifique o certifica ningún proceso formativo, lo que hace es identificar los procesos y áreas que hay que fortalecer si se quiere cumplir con la misión de formar alumnos socialmente responsables. Estos procesos tienen que ver con las dinámicas académicas y con el alumno como individuo y parte de un colectivo que maneja ciertos referentes comunes a

partir de los cuáles ha construido una mirada sobre el mundo que define su modo de actuar. Estamos frente a una generación que es capaz de configurar su espacio social de manera virtual cumpliendo casi todas las necesidades de pertenencia y con la libertad de excluir los sitios y relaciones molestos que no desea enfrentar. Es una zona de control, segura, que le permite, si es que quiere, aislarse del espacio social físico, de la calle, la ciudad. Su realidad no virtual no está muy alejada de la virtual, se mueve en circuitos seguros que se repiten, los mismos lugares, la misma gente, observándose y validándose en una realidad espejo con otros similares a él, con preocupaciones parecidas a las suyas. Vive encerrado en una realidad construida y confirmada a partir de la autorreferencia. Al enfrentar el desarrollo de una campaña social resuelve involucrarse en un mundo que él mismo ha creado y domina. Por eso el otro reproduce en la investigación sus mismas necesidades, o el estereotipo de los mismos.

Todo apunta a que una manera de comenzar a gestar un compromiso social donde el estudiante se sienta parte de una red social mayor que tiene influencia decisiva en la construcción de la propia identidad, que pueda reconocer su rol como profesional en ese espacio social y que se haga responsable en las dinámicas de las relaciones es: estando con el otro, estando consciente de que se está con un otro y tener la capacidad de observar y evaluar las relaciones sistémicas que se establecen entre el otro, él y los contextos para definirse como un actor participante del espacio social, para establecer una pertenencia donde asume sus responsabilidades como profesional y ser humano.

Este trabajo no puede entenderse de manera aislada al momento en que fue aplicado. A continuación revisaremos las conclusiones específicas de la investigación.

### **La Responsabilidad Social y la pertenencia a una red social más amplia.**

Se manifiesta un interés de los estudiantes por la sociedad y una conciencia de las implicaciones de sus actos en ella, sin embargo el interés es distante, conceptual. Hay un otro construido desde los propios referentes del alumno.

En el transcurso del trabajo, a través de la reflexión en la acción, es explícita la intención de resolver un problema social con su trabajo, ubican esto como prioridad antes que la nota o las condicionantes académicas. Esta manifestación no logra concretarse en gran medida, debido a que se percibe que no hay una relación de pertenencia con una sociedad que le es ajena, no profundizan en la investigación, su lectura del entorno social es superficial y muy autorreferente, lo que finalmente se evidencia en el desarrollo de una campaña de comunicación donde el otro no aparece como un sujeto sino como una abstracción. Los objetivos de sus propuestas no logran entretener un beneficio social a partir de una mirada sistémica que contemple las necesidades y relaciones del grupo objetivo. Se esperaba que al realizar una reflexión en la acción (Grupos de Focales de Discusión), los grupos investigados se hicieran nuevas preguntas o redireccionaran las que tenían, logrando en su desempeño una perspectiva desde la Responsabilidad Social que tendría como resultado trabajos más pertinentes para los objetivos sociales, pero eso no sucedió. Los trabajos logrados no tuvieron diferencias importantes con el resto de estudiantes que participaron en la actividad y que no tuvieron la instancia formal de reflexión en la acción.

Durante la aplicación de las distintas herramientas, incluso en la presentación final de los trabajos, queda la impresión de que los grupos parecerían tener la seguridad de que están enfocándose de la manera correcta en la visualización de los otros grupos sociales. Es decir, el problema que se observa no depende de la metodología de investigación aplicada, ni probablemente tampoco de las preguntas de investigación que se plantean, no llegan al otro

porque realmente ese otro no existe más allá de un imaginario conceptual en su mirada social. Es la sociedad espejo de la que habla Zerega, donde las redes de pertenencia se definen entre iguales, y se excluyen entre iguales. Es evidente la necesidad de traer a estos sujetos desde el mundo líquido burbujeante al espacio social de los problemas y las necesidades tangibles.

### **La Responsabilidad Social en el trabajo en equipo**

Hay una coherencia en las tres etapas del trabajo en lo que respecta al respeto y consideración con el otro, entendiéndose este otro como sus compañeros de grupo. Se manifiesta una preocupación por el trabajo en equipo y el resultado de éste, apelando a la responsabilidad y al cumplimiento de tareas, sin tener que recurrir a un discurso autoritario ni a normas rígidas de trabajo. Se respeta la individualidad y problemática particular de cada participante del grupo. Tutivén, plantea que podemos estar frente a una idea de justicia que es primeramente conjugada con el interés propio. Es decir, que este aparente escenario de consensos no necesariamente podría provenir de un verdadero respeto y consideración del otro en el trabajo colaborativo, sino de un interés propio por garantizar los procesos personales. La investigación apunta a ratificar este de trabajo colaborativo en la constante participación en trabajos grupales, donde se han cometido errores, se han identificado los problemas más recurrentes y de la misma manera, los mecanismos para evitarlos, prevenirlos o solucionarlos. El haber desarrollado cinco casos anteriores les dio la experiencia para poder delegar funciones y responder responsablemente desde la individualidad en función del bien grupal. Queda expuesto también que las buenas relaciones se mantienen mientras el otro cumpla con sus obligaciones individuales y de esa manera sostenga el equilibrio grupal. Es decir, esta variable de la RS: relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros en el trabajo grupal, a pesar de ser reconocida como

parte del concepto de RS, está presente en la experiencia como resultado de la metodología de enseñanza-aprendizaje de la UCG.

### **La Responsabilidad Social, valores y el rol profesional en la sociedad.**

Los valores que relacionan con la RS están orientados desde los mismos sujetos y su convivencia. No aparecen valores vinculados al trabajo con la sociedad, sino que se sustentan en la sobrevivencia del individuo, en generar espacios seguros, profesionales y amables para desarrollar sus trabajos y relaciones. La integridad está principalmente marcada por no fallarle al otro y que no le fallen. No se observa una conexión que vincule la percepción de la profesión con la posibilidad de actuar en el ámbito social para mejorar los problemas de la comunidad durante el Caso. Se podría pensar que no toda la responsabilidad correspondería al estudiante, ya que ha estado acostumbrado a resolver problemas publicitarios, pero los desarrollos de campañas comunicacionales vinculadas a los productos y servicios comerciales deberían estar matizados por la misma consigna social de identificar los procesos y relaciones entre las personas que garanticen que no se cometerán abusos ni perjuicios desde la comunicación, como ya ha sucedido en distintos países con la publicidad. A esto se suma la falta de estímulo desde el escenario profesional laboral para la búsqueda de soluciones socialmente responsables desde el marketing y la comunicación. Si el alumno comienza a trabajar mientras estudia, y ve que en las demandas profesionales no se valora y no se requiere de la RS en el desarrollo de procesos de comunicación comercial, se concentrará en las competencias que le generan reconocimiento y gratificación en su medio laboral, bajando su atención sobre la RS, a menos que ésta sea incorporada de otra manera, no como competencia o conocimiento, sino como una manera de pararse y actuar en el mundo. El desafío entonces, es cambiar el paradigma desde donde se ubica el estudiante, desde donde construye su idea del mundo, el otro y las relaciones. Eso no se logra solamente con la

actividad Casos, para que esta sea una impronta de la UCG en la formación de seres humanos profesionales, debe ser considerada como parte esencial de la convivencia interna, compartida por la comunidad docente, administrativa y estudiantes e incorporada de manera transversal en las estrategias, pensums y planes de educación. De esta manera el Comunicador ratificará su rol en el espacio social y se reconocerá como un elemento capaz de generar cambios positivos para la convivencia y el desarrollo social.

### **Los Casos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Responsabilidad Social**

El objetivo de utilizar temas sociales para el trabajo colaborativo en la metodología de Casos no se centra solamente en lograr el interés por las causas sociales en los jóvenes, sino en procurar el dominio de los conceptos y herramientas que los ayudarán a intervenir con la solución de problemas vinculados a la convivencia y el desarrollo social.

Landeros argumenta que los jóvenes durante la etapa universitaria se preocupan por pasar una materia, quedar bien con el profesor, divertirse, hacer amigos, compartir experiencias... y obtener un título. Y se plantea: ¿Qué responsabilidades se pueden aprender durante este período, y que al graduarse sepan asumirlas y ejercerlas? Contradiendo esta premisa, Trujillo logró encontrar evidencia científica del efecto al estimular la RS entre estudiantes universitarios a partir del Aprendizaje Basado en el Servicio (ABS), promoviendo 3 desempeños auténticos: comportamiento prosocial, participación informada y efectiva en la vida pública y toma de decisiones éticas. Sus resultados mostraron cambios a nivel de conocimiento de RS, y que para lograr cambios en la acción se debe usar prácticas pedagógicas en las que el estudiante se desempeñe. Los estudiantes de la UCG, por su parte, se relacionan en cierta manera con esta premisa al hacer una distinción importante entre los Casos reales y los ficticios, aludiendo a que en los primeros hay un mayor involucramiento con el entorno y lo social, y por lo tanto un mayor compromiso. Schön respalda la

participación activa de la resolución de problemas planteando que la fuente de profesionales reflexivos radica en la riqueza de las prácticas, es decir, en la formación teórico científica acompañada del desarrollo de competencias en la experiencia.

Esta investigación mostró que las relaciones más importantes entre la profesión, sus desempeños y lo social, aparecieron en la reflexión sobre la acción, elemento del que carecen actualmente los Casos.

### **Los exalumnos de la UCG y su formación en RS**

Esta investigación no evalúa de ninguna manera la formación completa en RS de los alumnos de la FCMH de la UCG. Sólo se ha intervenido en el inicio de la segunda mitad de su carrera para entender cómo se enfrentan a la resolución de su primer Caso con fines sociales. Para tener una idea más general de cuáles son sus bases, estímulos y barreras para fortalecer la formación en RS. Se aplicó adicionalmente un cuestionario a exalumnos desde la promoción graduada en el año 2000 hasta el 2011 para revisar cómo percibían que había sido su formación en RS en la UCG, con la intención de encontrar información que ayude a los propósitos de este trabajo.

No hubo grandes revelaciones, los exalumnos manejan una definición general y simbólica de RS, sus respuestas evidencian que hay una base sembrada en ellos acerca de la RS como la capacidad de hacerse cargo de las consecuencias de sus actos frente a otros, de la capacidad de considerar a los demás para evaluar sus actos profesionales y personales. Afirman que la comprensión de la idea de RS aparece en los últimos años de su vida universitaria. Se acentúa como experiencia en los Casos, Puertos y en asignaturas de mención donde se conectan con mayor profundidad las destrezas profesionales con el entorno real. Como sugerencias para mejorar la formación en RS, plantean que se deberían incluir actividades o contenidos en los primeros años.

Al revisar las respuestas de este cuestionario y asociarlo con la experiencia de la investigación, se ratifica que la RS como concepto es ambiguo, no está claramente definido, se le aproxima a la RS empresarial o la acción social. Es sólo cuando se identifican sus dimensiones, que el estudiante se puede reconocer en esas prácticas y reflexionar al respecto. Es decir, no se trata de hablar de RS, sino de sus dimensiones en particular las que pueden conducir a un mejor proceso de identificación y desarrollo de competencias. Las que pueden determinar criterios de evaluación claros y medibles.

**Las actitudes y conductas asociadas a la responsabilidad social que se desarrollan en los alumnos de quinto semestre de la carrera de Comunicación Social durante la actividad pedagógica de Casos.**

Bauman planteó que los jóvenes, gracias a los aparatos móviles de comunicación que permiten la conexión a redes sociales, nunca están solos, o están revisando lo que sucede en sus redes, o enviando un mensaje, o modificando su status o reenviando el mensaje de otro. En una realidad así no hay mucho espacio para que aparezcan “otros” que no están contemplados en sus espacios de relaciones arbitrariamente configurados. Esta libertad de poder determinar sus “sociedades” les ha dado también un poder como individuo, un poder constituyente y destituyente, que los mantiene en una zona segura. Es un espacio que no depende necesariamente de la interacción cara a cara, y que les permite hipotéticamente, con mucha facilidad, mantenerse en control, sólo con los problemas que ellos estén dispuesto a asumir.

Se observó en la investigación, que ante la condición de los grupos asignados obligatoriamente, en lugar de aparecer el rechazo esperado por la imposición, muchos alumnos dijeron sentirse cómodos porque ya no tenían que dar explicaciones a los que no querían como compañeros de trabajo, especialmente si eran sus amigos.

Existía la idea de que este grupo de “Nativos digitales” tendería a dividirse funciones y evitar el cara a cara en el trabajo, utilizando la posibilidad de la conexión digital, sin embargo el estudio mostró que para todos los grupos todavía es indispensable la interacción física, el estar. Curiosamente es ese “estar” el que no está cuando hablamos de su vínculo con la sociedad, con su relación de pertenencia. La gente “se conecta”, pero no se “vincula”. Como no hay cuerpo, se convierte en “información”, lo que se complementa cuestionándose si la participación virtual en problemas sociales, a través de un “I like” de Facebook, es una participación democrática o sólo un semblante de democracia, pues un argumento dice que el poner un Like o una opinión taggeada da la sensación de participar, pero sin verdadero sentido de involucramiento, sin consecuencias, sin cuerpo. Esto podría estar explicando esa idea conceptual del “otro” que aparece como imagen distante. A lo sumo su humanidad está contemplada desde la autoreferencia y la compasión. No hay autoconciencia de ser parte de un sistema de relaciones más amplio, no se perciben como sociedad, sino como un conjunto de individualidades que se agrupan, donde cada cual es como es. Por lo tanto, pareciera que el otro existe solo como un problema para él, o para una sociedad vislumbrada en abstracto.

Se reconoce en ellos una intención explícita de ayudar a la sociedad, el problema está en el imaginario que tienen de esa sociedad, es más una mirada estadística que de la condición humana. Sus aportes sociales se ven como limosnas, como una “acción social”, no como un compromiso con la realidad, porque además se desconoce el poder de la profesión como transformadora de la realidad y de los problemas sociales.

Su permanente autoreferencia para las explicaciones, invisibiliza al otro. Ahora, si hablamos de comprometerse con la realidad, también tenemos que considerar cómo se está configurando la realidad para este grupo. Hay muchas fuentes de información, muchas sin verificación, pero que pueden hacer sentido, no importa si es verdad o no, se asume y luego

se cambia. Han desarrollado una capacidad multitarea, donde buscan pasar el menor tiempo posible en una labor determinada y abrir el mayor número de frentes posibles, con una tendencia a cambiar rápidamente de un tema a otro. Se han transformado en sujetos infieles en muchas dimensiones: las marcas, los espacios físicos, las relaciones, si no satisfacen sus necesidades rápidamente, cambian, y eso se extrapola a la realidad, no hay fidelidad tampoco con la realidad, la condicionan o cambian cuando lo consideran necesario, así es como se llega a las profundidades del mundo líquido de Bauman, por eso, a través de su deambular en sus pequeños submarinos, con redes que les cuelgan de todas las extremidades, estos sujetos náuticos nos obligan a repensar la idea de educación en Responsabilidad Social, este concepto que la empresa ha tratado de secuestrar y que debemos rescatar para devolvérsela al hombre, para que pueda sentirse parte del tejido social y sea capaz de reconocer y reconocerse en los otros y utilizar su profesión y la comunicación para el diseño de mejores espacios de convivencia.

### **Limitaciones del estudio**

La selección de la muestra corresponde a un pequeño subconjunto de una población mayor, 18 jóvenes universitarios de la ciudad de Guayaquil perteneciente a los estratos A (1.9%) y B (11.2%) (Fuente: INEC), representando a una minoría del país que accede a la educación superior, y se segmenta aún más, si se considera que los que ingresan a universidades privadas son un 35% de la matrícula estudiantil universitaria, y que el 0,8% del universo de la educación superior del Ecuador está en el área de humanidades y arte. (Fuente: Estudio de Educación Superior en Iberoamérica Informe 2011 de Brunner y Ferrada)

## **Sugerencias y nuevas preguntas**

La RS es un concepto abstracto y confuso que no tiene una definición única, a pesar de ser muy utilizado en los entornos profesionales, cívicos y educativos, sus diversas interpretaciones conducen a que se dificulte la conversación y la evaluación sobre la misma.

Para desarrollar la RS en la FCMH de la UCG, habría que fijar una definición o áreas de trabajo que permitan al estudiante reconocerse con cierta precisión en el desempeño de competencias determinadas de RS. Un comienzo puede ser demarcar las tres dimensiones de Berman, eso permitiría reconocer, evaluar y retroalimentar en la acción y en la reflexión sobre la acción, con criterios claros, el desempeño de competencias en RS, para luego trabajar sobre ellas.

Sin embargo, la RS no puede verse sólo como un conjunto de competencias, debe entenderse como una postura frente a la vida cotidiana y el desempeño profesional. Los Casos pueden constituirse en un espacio apropiado para trabajar dinámicas de RS, siempre y cuando estén apoyados por una formación transversal que se inicie desde los primeros años. Para que esto sea posible es necesario que los docentes, guías y comunidad universitaria en general estén alineados con el mismo compromiso.

De acuerdo a los resultados de la investigación, para la aplicación de problemas de RS en Casos se recomienda trabajar sobre Casos reales y con un enfoque de Aprendizaje Basado en Servicio. Estos presentan un mayor interés y compromiso por parte de los estudiantes y facilita la posibilidad de hacer aparecer al “otro”, de vincular al alumno con problemáticas ajenas pero tangibles y de hacerlo reconocer las posibilidades transformadoras de su profesión en el espacio social.

Se recomienda también el ejercicio de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción en los Casos, esto permitirá reconocer y evaluar con mayor precisión a los actores, procesos y desempeños alrededor de la problemática trabajada. Para esto es determinante

incorporar en el Brief y las pautas de evaluación de los Casos, los aspectos o dimensiones de RS que se evaluarán y sus criterios.

La RS no sólo es una variable para los Casos de interés social, si se parte de las tres Dimensiones de Berman, es un eje central para toda propuesta comunicacional y puede ser aplicado a cualquier Caso de cualquier carrera de la FCMH.

Para complementar esta investigación es importante poder dimensionar si esta tipificación de los jóvenes responde a una realidad global o sólo pertenece a pequeños segmentos como los estudiantes de universidades privadas, sería recomendable hacer un estudio en la carrera de comunicación de una universidad pública.

Quedan planteadas como nuevas preguntas:

¿Cuáles serían los resultados de un estudio similar en los estudiantes de la carrera de comunicación de una universidad pública? Los resultados podrían contradecir los de este estudio, podrían complementarlos, o podría descubrirse otro tipo de tejidos de redes sociales igualmente excluyentes desde otros espacios de la sociedad.

¿Cómo educamos a la generación Y y sus características emergentes incorporando y no rechazando sus nuevos formatos y medios de comunicación, socialización y de construcción de realidad para lograr vincularlos como actores participantes en un espacio social más amplios?

### **Delirios de un naufragio.**

Guayaquil es una ciudad castigada por la invisibilidad. Un laberinto con circuitos definidos, demarcados y repetitivos donde es imposible toparse con los que uno no se topa regularmente. Donde al otro diferente no se le ve a la cara. Difícil entenderlo de esta manera.

El mundo líquido se mueve y nos marea. Como comunicadores es más fácil quedarse en el puerto conceptual con las estadísticas como salvavidas. Es más seguro. La RS es otro de estos conceptos que flota por ahí, sucio por la baba metafísica que los poetas denunciaron, usado como argumento de venta e imagen de marca, como pénsun de univesidades o engordando power points en seminarios.

La RS no es una herramienta o un indicador, es una forma de vivir, donde el individuo se hace responsable por sus relaciones y decide participar. Pensar que los estudiantes no saben de RS hasta Quinto semestre, y luego sí, es una mala excusa, podrán aprender el manejo de estrategias para la RS empresarial, podrán aprender a hacer mejor un afiche y un slogan, pero la RS está en la vida, no en las competencias profesionales. El proceso es el producto y el producto es el proceso, citando a Maturana, Varela y su autopoiesis. El ser y el hacer debe ser visto como una unidad, el único producto resultante es uno mismo.

No podemos formar en RS, pero podemos intentar transformar a los estudiantes hacia una vida vivida desde la RS, y eso no es nuevo para la UCG, si volvemos al origen, el énfasis del la Escuela de Comunicación no era necesariamente el de preparar a individuos para funciones tipo, situaciones estáticas o una profesión o empleo definido, el énfasis se colocaba en el aprender a vivir, aprender a aprender, aprender a pensar en forma libre y crítica, aprender a amar el mundo y hacerlo más humano, aprender a realizarse mediante el trabajo creador (Herrera, 1986).

La responsabilidad social ayuda a los jóvenes a comprender que sus vidas están íntimamente relacionadas con el bienestar de otros, con el mundo social y político que está alrededor de ellos, sólo hay que hacer aparecer el mundo. Hay que mojarse. Hay que sacarse la escafandra de Bauman y estar ahí.

Es imposible pensar en educar en RS, si antes no se comienza por respetarse, por no llegar tarde a la clase, por no copiar, por no plagiar, etc.(Marcia Gilbert). Pensar en RS

debería ser una invitación a dejar ciertos programas académicos en islas lejanas y reflotar la experiencia con otros, a derrumbar las murallas invisibles, las internas y externas. A ser más escuela, pensando más en la transformación que en la formación. A ser para hacer.

## 7. Bibliografía

- Babbie, E. (2000). Fundamentos de la Investigación Social. Traducción del libro “The Basics of Social Research”. International Thompson Editores, México
- Bauman, Azgmunt (2011) 44 cartas desde el mundo líquido, Espasa, Madrid
- Berman, S. (1997). Children’s social consciousness and the development of social responsibility. New York: New York State University Press.
- Brunner, J., Ferrada, R. (2011). Educación Superior en Iberoamérica Informe 2011. CINDA. Santiago.
- Carreño, P.; Bonilla, S.; Rubio, C.; Cortes, M.; Ojeda, J. (2007). Responsabilidad Social en la Formación del Químico Farmacéutico de la Universidad de Valparaíso, Chile EDUSFARM, Revista d’educació superior en Farmàcia. Núm.2, Valparaíso, Chile
- Centurión, L., Estrella, P., Gallardo, J., Guzmán, P., Maldonado, F., Montúfar, M. y Uribe, CP. (2000). Modelos Empresariales de Responsabilidad Social. Fundación Esquel. Quito, p.7
- Cerbino, M., Chiriboga C., Tutivén, C., (2001). Culturas Juveniles. Cuerpo, música, sociabilidad y género. Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Cisternas, R., (2012) “Propuesta de re-diseño y actualización curricular, con un enfoque de competencias, de la Carrera de Comunicación con mención de la Universidad Casa Grande, Ecuador”. Investigación en Proceso.
- Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, Chile. Recuperado en: <http://www.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>

- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Educación Superior del Ecuador. (2003).  
La calidad en la Universidad Ecuatoriana. Principios, características y estándares de  
calidad. Quito: UNESCO, ISEALC. Recuperado de  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001496/149614s.pdf>
- Corporación Participa. (2003). Educando para la Responsabilidad Social: La Universidad en  
su función docente. Proyecto Universidad Construye País, Santiago de Chile.  
Recuperado de <http://www.construyepais.cl>)
- Cueva, C. (2005). La pasión por la Universidad. Universidad Alfredo Pérez Guerrero, Quito
- Davidovich, MP., Espina, A., Navarro, G. y Salazar, L. (2005). Construcción y Estudio Piloto  
de un Cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en  
estudiantes universitario. Revista de Psicología, Universidad de Chile, Santiago
- Dewey, J. (1998). ¿Cómo pensamos? Barcelona: Paidós
- Echeverría, R. (1993). El Búho de Minerva. Dolmen Ediciones, Santiago.
- Fundacion ESQUEL. (1998). Responsabilidad Social: Una Empresa de Todos. Editores B.  
Cornejo y A. Venza, Quito
- García, F., Portillo, J. Romo, J., Benito, M., (2008) Nativos digitales y modelos de aprendizaje,  
Universidad de País Vasco.
- Gross Davis, B. (1999). Aprendizaje cooperativo: Estudiantes trabajando en pequeños  
grupos. En Speaking of Teaching, Stanford University Newsletter on Teaching,  
1999, Vol. 10, No. 2
- Herrera, M. (1986). Nueva metodología de enseñanza aprendizaje. Central de apuntes Escuela  
de Comunicación, Santiago.
- Herrera, M. (1997). Clase Magistral. Biblioteca de la Escuela de Comunicación Mónica  
Herrera de Guayaquil, Guayaquil

- Herrera, M. (2008). Proposiciones para un nuevo modelo pedagógico de la enseñanza de la comunicación en universidades: el desafío de enseñar a aprender. Tesis Doctoral. Sevilla.
- Herrera, M. (2009). La Calidad de la Educación es Educación centrada en Valores. Tesis Magistral, Santiago de Chile
- Landeros, B. (2005). Ponencia en el VI Congreso de Moda. Universidad de Navarra. Publicada en internet <http://www.univ> parr.36
- Leal Jiménez, A. (2000). Gestión del Marketing Social. Madrid: Mc Graw Hill. Tercera Edición
- Lipovetsky, G. (1994). El crepúsculo del deber. Anagrama, Barcelona.
- Lucas, S. (2010a). Aprendizaje-Servicio como método de investigación e innovación docente para el desarrollo de competencias y orientación desde la Responsabilidad Social. Documento en Máster oficial de Investigación Aplicada a la Educación Universidad de Valladolid.
- Macías, G (2011) Estudio no publicado sobre la medición del índice de satisfacción de egresados y empleadores sobre las competencias laborales de profesionales graduados en la Universidad en el año 2009, Universidad Casa Grande (p. 14)
- Macías, G. y Merchán M. (2009). Resultados de la aplicación del Método Pedagógico “Casos” en la Universidad Casa Grande de Guayaquil. Un estudio de caso con los alumnos de las tres Facultades en el primer semestre de 2009. (Tesis inédita de maestría). Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador
- Navarro, G., Boero, P., Jimenez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A., Baeza, M., y Espina, A. (2010). Universitarios y Responsabilidad Social. Revista Calidad en la

- Educación, Chile. Recuperado de [http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionRevistaCalidad/.../cse\\_articulo917.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionRevistaCalidad/.../cse_articulo917.pdf)
- Navarro, G. (2002), Universidad Construye País: una experiencia de cooperación entre las Universidades Chilenas. Ponencia presentada al seminario Nuevos Modelos de Cooperación Social: un enfoque sociojurídico, realizado en Oñati-España, el 19 y 20 de septiembre.
- Ordoñez, C. (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo, Artículo tomado de la Revista Ciencias Salud. Bogotá. Recuperado en: [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?pid=S1692-72732006000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?pid=S1692-72732006000200003&script=sci_arttext)
- Panitz, T. (1997). Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the nature of Interactive learning. Cooperative Learning and College Teaching, V8, No. 2
- Pérez , J., Valdez, M. y Suárez M. (2008) Teorías sobre la juventud. Las miradas clásicas. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Pozo, J. y Postigo, Y. (1994). La Solución de problemas como contenido procedimental de la educación obligatoria. Recuperado de: [http://www.bioingenieria.edu.ar/grupos/puertociencia/documentos/fisicaem/Pozo-Postigo\\_Unidad\\_1.PDF](http://www.bioingenieria.edu.ar/grupos/puertociencia/documentos/fisicaem/Pozo-Postigo_Unidad_1.PDF)
- Rivera, N. y Lissi, M. (2004) La responsabilidad social: cómo la viven tres grupos de estudiantes de enseñanza media en Chile. Psykhe, noviembre, año/vol. 13, número 002. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282004000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282004000200009&script=sci_arttext)
- Salking, N. (1999). Métodos de Investigación. Prentice Hall, México

- Savery, J. y Duffy, T. (1996). Aprendizaje basado en problemas: Un modelo instruccional y su marco constructivista. En: B.Wilson (Ed). "Constructivist Learning environments: case studies and instructional design" (134-147). Englewood Cliffs, New Jersey: educational technology publications, Inc. Tomado de "Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework". Traducido por Priscila Merchán y revisado por Cindy Chiriboga, UCG, s/f.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós Ibérica S.A., España
- Shulman, J., Lotan, R. y Whitcomb, J. (comps.)(1998). El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes. Nueva York: Teachers Collegue Press, Columbia University
- Solé, I., (1998) Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje, en Coll (comp.) "El constructivismo en el aula". (cap.2). Editorial Graó, Barcelona
- Trujillo Cárdenas, D. (2006). Evaluación del efecto de una intervención pedagógica para promover Responsabilidad Social entre estudiantes universitarios. (Tesis inédita de maestría). Universidad de los Andes CIFE, Bogotá
- 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
- Universidad de Deusto. (2007) Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. Proyecto Tuning – América Latina, 2004-2007. Recuperado de: <http://tuning.unideusto.org/tuningat> [www.rug.nl/let/tuningal](http://www.rug.nl/let/tuningal)
- Universidad Casa Grande (2009) Estatutos de la UCG
- Universidad Casa Grande (2011) Políticas operativas de vinculación con la comunidad de la

UCG. Documento en en proceso.

Universidad Casa Grande (2011a) Proyecto de reforma de estatuto de la UCG

Universidad de Valladolid. (2009). Responsabilidad Social en la Universidad de Valladolid:

Actitudes del alumnado universitario, Caja de Burgos, Obra Social. Recuperado de:

[http://www.uva.es/uva/export/portal/com/bin/contenidos/serviciosAdministrativos/otrosServicios/secretariadoAsunostosSociales/RS\\_UVa/1256118719149\\_rs\\_actitudesalumnadouva.pdf](http://www.uva.es/uva/export/portal/com/bin/contenidos/serviciosAdministrativos/otrosServicios/secretariadoAsunostosSociales/RS_UVa/1256118719149_rs_actitudesalumnadouva.pdf)

Urzúa, R. (2001) La Responsabilidad Social de las Universidades: una guía para la discusión.

Documento presentado en el taller “Elaboración de estrategias para la expansión de la

Responsabilidad Social en las Universidades Chilenas”. Santiago, 4 y 5 de Octubre.

Zerega, Tina. (2010) Jóvenes, participación y política: vaciando cascarones. DICYC

(Departamento de Investigación en Comunicación y Cultura), Universidad Casa

Grande. Ecuador.



