

Revista de Ciencias Sociales

Prácticas pedagógicas para desarrollar la responsabilidad social en alumnos de enfermería en Universidad Autónoma de Chile

Vera-Ruiz, Sandra*
Martín Romera, Ana**
Vega-Muñoz, Alejandro***
Gil-Marín, Miseldra****

Resumen

La responsabilidad social es una de las competencias que toma fuerza desde fines del siglo XX, por considerarse que es un compromiso de todos para el bienestar de otros y del planeta. La carrera de enfermería la explicita dentro de las competencias profesionales del futuro enfermero/a, por ello, el objetivo de este estudio es conocer las prácticas pedagógicas que fomentan la responsabilidad social en alumnos de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile. La investigación es cualitativa, descriptiva, no experimental. La población está compuesta por 17 profesionales que ejercen docencia en la carrera, seleccionando de forma intencional una muestra de siete enfermeras, a las cuales se aplicó una entrevista semiestructurada. Los resultados arrojaron que las prácticas pedagógicas para fomentar la responsabilidad social son el estudio de casos clínicos, talleres, debates, juego de roles, salidas a terreno y prácticas clínicas. Se concluye que las más significativas son el juego de roles y trabajar con casos clínicos, porque obliga a los estudiantes a cuestionarse, a dar soluciones y aplicar teoría. El enfrentarse a diferentes situaciones que simulan la realidad les permite prepararse para tomar decisiones y actuar con responsabilidad frente a diferentes problemáticas con las que se encontrarán en el mundo laboral.

Palabras clave: Responsabilidad social universitaria; prácticas pedagógicas; comportamiento socialmente responsable; enfermería; competencias genéricas.

* Magíster en Educación, mención Currículum Educacional. Docente en la Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Chile. E-mail: sandra.vera@uautonoma.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6100-4596>

** Doctora en Ciencias de la Educación. Docente en la Universidad de Granada, Granada, España. E-mail: amromera@ugr.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2895-5891>

*** Doctor en Ciencias Empresariales. Docente en la Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Chile. E-mail: alejandro.vega@uautonoma.cl ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9427-2044>

**** Doctora en Educación. Docente en la Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Chile. E-mail: miseldra.gil@uautonoma.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2553-5020>

Pedagogical practices to develop social responsibility in nursing students at the Autonomous University of Chile

Abstract

Social responsibility is one of the competencies that has been gaining strength since the end of the 20th century, as it is considered a commitment of all for the welfare of others and of the planet. The nursing career is made explicit within the professional competences of the future nurse, therefore, the objective of this study is to know the pedagogical practices that promote social responsibility in nursing students at the Autonomous University of Chile. The research is qualitative, descriptive, non-experimental. The population is composed of 17 professionals who teach in the career, intentionally selecting a sample of seven nurses, to whom a semi-structured interview was applied. The results showed that the pedagogical practices to promote social responsibility are clinical case studies, workshops, debates, role-playing, field trips and clinical practice. It is concluded that the most significant are role-playing and working with clinical cases, because it forces students to question themselves, provide solutions and apply theory. Facing different situations that simulate reality allows them to prepare themselves to make decisions and act responsibly in the face of different problems that they will encounter in the world of work.

Keywords: University social responsibility; pedagogical practices; socially responsible behavior; nursing; generic skills.

Introducción

La Universidad Autónoma de Chile (UA) incorpora en todas las carreras y en forma transversal, las competencias genéricas, dentro de ellas está la responsabilidad social, entendiéndose como una visión integradora que, a partir del valor de la dignidad de las personas, contribuye a la comprensión y solución de problemas sociales para generar condiciones más justas y plenamente humanas. La carrera de Enfermería declara que dentro de las competencias profesionales del enfermero/a está el gestionar el cuidado en el continuo salud-enfermedad del individuo, familia y comunidad (UA, 2021).

Los/las enfermeros/as según el Consejo Internacional de Enfermeras (CIE) tienen como deber fundamental promover la salud, prevenir la enfermedad, restaurar la salud y aliviar el sufrimiento (CIE, 2021). En este contexto, el profesional egresado de enfermería de la Universidad Autónoma se distingue por la capacidad para establecer una relación de

ayuda humanizada y efectiva, de resolución de problemas en su área disciplinar, entre otras, considerando el contexto sociocultural, político, epidemiológico y global en el que actúa (UA, 2021). De esta forma, el perfil de egreso de la carrera de enfermería de la UA considera que el enfermero/a como profesional de la salud debe incorporar en su ejercicio los conocimientos propios de la disciplina, principios éticos, regulación legal vigente, visión humanista y sentido de la responsabilidad social.

El tema se justifica porque, si bien la Universidad declara que la responsabilidad social debe trabajarse en forma transversal, no se sabe con exactitud qué prácticas pedagógicas utilizan los docentes para arraigarla en sus alumnos, en especial, en la carrera de Enfermería, que la declara dentro de las competencias profesionales que deben tener los futuros egresados en esta área. El objetivo de esta investigación es conocer las prácticas pedagógicas que fomentan la responsabilidad social en los alumnos de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile.

La investigación es cualitativa; este enfoque, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “interpreta los fenómenos a través de las percepciones y los significados producidos por las experiencias de los participantes” (p.11). Es no experimental porque se basa en: “Categorías, conceptos, variables, sucesos, fenómenos o contextos que ya ocurrieron sin la intervención del investigador” (p.165); y es descriptiva, puesto que su intención es describir situaciones, evidenciar tendencias de un grupo o población. En este caso, este estudio busca conocer cuáles son las prácticas pedagógicas para fomentar la responsabilidad social en alumnos de enfermería de la Universidad Autónoma de Chile.

La información se obtuvo a través de la realización de entrevistas semiestructuradas a las docentes, todas enfermeras, quienes dictan asignaturas de la especialidad de enfermería en distintos niveles.

1. Generalidades de la responsabilidad social

El término responsabilidad tiene sus orígenes en la antigua Grecia. Aristóteles la entendía como un valor universal que depende de las condiciones culturales e históricas (Stovall, 2011; Carbonero et al., 2017; West, 2017; Hanuszkiewicz, 2021). Este concepto se relaciona con la empresa a partir de 1889, cuando Carnegie plantea que las personas con más fortuna tienen la obligación moral de usar su dinero en beneficio de la sociedad (Bø, Halvorsen y Thoresen, 2019). A raíz de la desigualdad en la distribución de la riqueza, se establecen prácticas filantrópicas por parte de empresarios de los sectores comerciales, industriales y financieros (Crespo, 2010; Clerkin et al., 2013; Müller y Whiteman, 2016; Jones, 2021).

La Responsabilidad Social Empresarial (RSE), se define como una filosofía de gestión de las organizaciones, que se desarrolla a través de una exploración colectiva de las personas que la integran (Vallaey, 2008; Wang, 2011).

Su objetivo es aportar hacia un desarrollo sostenible y, comúnmente se relaciona con la toma de decisiones teniendo en cuenta la rentabilidad, la sociedad y el medio ambiente, por su contribución al desarrollo sostenible de la organización y su entorno (Martínez-Carrasco y Eid, 2017; Pérez-Sanz, Gargallo-Castel y Esteban-Salvador, 2019; Moreno, León y Castellanos, 2020; Ormaza et al., 2020; Vargas-Merino, 2021; Murillo, García y Azuero, 2022).

Por su parte, Navarro et al. (2010) consideran que la responsabilidad social es una abstracción y que el comportamiento socialmente responsable comprende: “Aquellas conductas, que pueden darse en diferentes ámbitos, que tienen a la base una intención orientada hacia el bienestar de todos y que se ejercen con una determinada frecuencia” (p.102).

El concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), sigue el mismo principio: Ser una filosofía de valores y de gestión de calidad de carácter integral (Villar, 2007; Ayala-Rodríguez et al., 2019; Aversano et al., 2020; Liu, Liu y Chen, 2020; Alí et al., 2021; Sadeghi et al., 2021). Surge como respuesta a las necesidades sociales del desarrollo del conocimiento, tanto para el sector empresarial como para el desarrollo social de toda una localidad, región o país (Almeida y Arrechavaleta, 2018; Mendoza, Jaramillo y López, 2020; Rubio-Rodríguez, Estrada y Pedraza, 2020).

2. Prácticas pedagógicas para la responsabilidad social

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde 1998 promueve la responsabilidad social en Educación Superior, señalando que las instituciones de educación deben formar ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

El Proyecto *Tuning* incluye la

responsabilidad social y el compromiso ciudadano como una de las competencias genéricas prioritarias para la Educación Superior, aludiendo a la formación que deben tener los profesionales para satisfacer las necesidades de desarrollo de un país (Tuning América Latina, 2007; Booth y Ludvigsson, 2017; Velázquez, 2017). En respuesta a estos lineamientos, las instituciones de educación superior incorporan en las asignaturas que conforman los planes de estudio de las carreras, diferentes competencias genéricas, entre ellas la de responsabilidad social, por estar conscientes que los profesionales del siglo XXI deben ser socialmente responsables no solo con su trabajo, sino también con el medio ambiente y la sociedad.

La enseñanza es fundamentalmente indagación en el dominio de la atención y la conciencia humana (Mason, 2009). En este marco, los docentes realizan actividades con sus alumnos para el desarrollo de esta competencia. Aplican distintas estrategias en sus prácticas pedagógicas, entendiéndose estas últimas como una noción metodológica que conjuga tres categorías: El saber, el sujeto y la institución (Ríos, 2018), y que comprende los modelos pedagógicos, la pluralidad de conceptos, los discursos en las instituciones y las características sociales adquiridas, que asigna funciones a los sujetos de esa práctica (Zuluaga, 1999).

La educación se plantea también como la reproducción cultural de jerarquías sociales (Bernstein, 2000; Nguyen, Leder y Schrufer, 2021); que comprende dos discursos: Uno de orden moral y social, denominado discurso regulativo; y un discurso de habilidades y conocimientos, denominado discurso instructivo. El regulativo, siempre es dominante; mientras que, el discurso instructivo está incrustado dentro del discurso regulativo (Ellery, 2017).

Las prácticas pedagógicas son cruciales para aumentar la interacción y la participación de los estudiantes (Heron, 2019). Sin embargo, es la motivación y el compromiso académico de los/las alumnos/as, más importante que las prácticas pedagógicas específicas, siendo

clave para el desempeño diferencial en el contexto académico (Elliott, 2014; Arboleda et al., 2022). Y aún más, la práctica de evaluar el desempeño propio o el de los demás es omnipresente en todos los lugares de trabajo e instituciones y es fundamental para el esfuerzo educativo (Skovholt, Nordenström y Stokoe, 2019).

3. Metodología

Esta investigación es cualitativa porque pretende reconstruir la realidad tal como la observan los actores. Según Hernández et al. (2014), esta se enfoca en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358).

La población está compuesta por 17 docentes, de los cuales se seleccionó una muestra no probabilística, porque los sujetos se eligieron de acuerdo con los propósitos del equipo investigador, conformada por siete docentes -todas enfermeras- que imparten clases en la Escuela de Enfermería, sede Santiago, de la Universidad Autónoma de Chile. Ellas tienen entre 29 y 60 años, su contrato es jornada completa y media jornada; seis de ellas poseen el grado de Magíster, una de Licenciada; dictan clases en primer, segundo, tercer y cuarto año de la carrera, cubriendo, en su totalidad, las asignaturas donde se trabaja la competencia de responsabilidad social.

Para la recolección de la información se realizaron entrevistas semiestructuradas. Este tipo de entrevista se basa en una guía de preguntas, las cuales permiten al entrevistador plantear interrogantes adicionales para indagar respecto a un concepto y obtener mayor información para el desarrollo de la investigación (Hernández et al., 2014). Para la construcción de preguntas se tomó como base el Inventario de Conductas Socialmente Responsables en Universitarios (ICOSORE-U), instrumento validado por Boero et al. (2020).

Las preguntas de la entrevista se orientan a conocer las prácticas pedagógicas

para fomentar la responsabilidad social en estudiantes de Enfermería. Estas fueron: ¿Has realizado actividades con los alumnos para que participen en actividades de voluntariado, organizaciones sociales, campañas de ayuda solidaria?; en tu práctica docente, ¿realizas actividades que motiven el cuidado del medioambiente?; ¿motivas a los alumnos a leer noticias, revisar medios electrónicos, participar en movimientos estudiantiles, en votaciones estudiantiles y/o ciudadanas?; ¿realizas actividades tendientes a motivar la participación en grupos religiosos?; ¿cómo ves tú el compromiso de los alumnos por asistir a clases y su interés por aprender más?; ¿cuáles crees tú que son las mejores prácticas pedagógicas para tratar estos aspectos de responsabilidad social?

Las entrevistas semiestructuradas duraron entre 60 y 70 minutos. Se realizaron en forma individual, vía telemática, fueron grabadas y se solicitó el consentimiento informado. Luego se transcribieron y codificaron, ocupando la terminología informante 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7, resguardando de esta manera la confidencialidad de los datos. Se identificaron las categorías de análisis, así como se trianguló con la información empírica y con las bases teóricas.

Asimismo, se determinaron las siguientes categorías: Participación en ayuda social, entendiéndose esta como las conductas solidarias que directa o indirectamente atienden, como también satisfacen las carencias y necesidades de los otros; convivencia social, referidas a las conductas que incluyen el respeto, así como cuidado por los demás, acorde con las normas y necesidades individuales y grupales de la vida en comunidad; participación ciudadana y cultural, relacionadas con las conductas de participación cultural e institucional que tributan a la vida ciudadana activa; participación religiosa, vinculadas al ejercicio, al igual que transmisión de los propios valores religiosos; y, responsabilidad académica, entendida como las conductas compatibles con las exigencias y oportunidades que tiene la vida universitaria (Boero et al., 2020).

4. Resultados y discusión

Los resultados, considerando las diferentes categorías de análisis se presentan a continuación.

4.1. Participación en ayuda social

Esta implica la preocupación por el medio ambiente, la participación en distintas organizaciones sociales, actividades de voluntariado, campañas solidarias, entrega de recursos materiales en campañas de ayuda social. Desde la percepción de las informantes, los alumnos tienen internalizado el cuidado del medioambiente: “Los alumnos tienen internalizado el no botar basura. Si algún compañero bota un papel en la sala, ellos mismos se autorregulan” (Informante 4). Esta situación coincide con lo establecido por Pavez-Soto, León-Valdebenito y Triadú-Figuera (2016), cuando señalan que la preocupación por el medio ambiente en Chile aumentó durante los últimos años entre las y los jóvenes universitarios.

Respecto a la participación en distintas organizaciones sociales, ellas manifiestan que: “Los alumnos participan en organizaciones sociales orientadas al adulto mayor y en grupos feministas. Hay algunos que son bomberos” (Informante 2).

En relación con las actividades de voluntariado, campañas solidarias, entrega de recursos materiales en campañas de ayuda social, señalan que: “Ellos tienen su organización. Realizan colectas para los compañeros que lo necesitan. Nunca exponen el nombre de la persona. Organizan actividades y dan un número de cuenta para depositar” (Informante 3). Otras participantes manifiestan que: “Los alumnos como parte de sus prácticas clínicas van a las fundaciones. Tienen participación activa. O visitan colegios. Todo depende del nivel en que estén” (Informante 5). “Ellos participan con mucho entusiasmo de las ferias que organiza la Escuela y se sienten felices de hacerlo” (Informante 7).

Las respuestas evidencian que los

estudiantes participan activamente en organizaciones de voluntariado. Cuando es necesario organizan campañas de recolección de alimentos para ir en ayuda de alguno de sus compañeros. Les gusta participar en ferias de la salud, organizadas por la escuela de Enfermería o en las campañas de salud, por ejemplo, la vacunación contra el COVID-19.

La actitud que se observa en los alumnos y las alumnas en estas actividades coincide con lo que plantean Valencia y Velandia (2013); así como Neville (2014), cuando señalan que las acciones de voluntariado impulsan el intercambio de conocimientos y destrezas, y que el logro más representativo para un voluntario al realizar su trabajo es la felicidad que obtiene.

4.2. Convivencia social

Comprende acciones como botar la basura en los basureros, cuidar los espacios públicos, utilizar racionalmente el agua, la luz, el gas, cuidar espacios naturales, respetar los espacios reservados para minusválidos, embarazadas y/o ancianos, respetar normas sociales, cuidar instalaciones públicas, así como evitar uso de productos que contaminan el medioambiente. En este sentido, las docentes expresan que:

A los niños se les enseña cómo deben eliminar los desechos. Eso está normado por el REAS que es el reglamento sobre el manejo de residuos de establecimientos de atención de salud. Por ejemplo, saben que no pueden botar en la basura común un apósito cargado con sangre. Ellos tienen conciencia que al hacerlo están generando daño a la comunidad. Esto se les enseña desde los primeros niveles y es transversal durante toda la carrera. (Informante 3)

Otra participante, mencionó que: “Ellos cuidan los recursos naturales como el agua, por ejemplo. En la técnica del lavado de manos hay que dejar la llave abierta, pero ahora hemos implementado que se laven las manos y cierren la llave con el codo” (Informante 5).

Estos resultados concuerdan con lo planteado por Ramírez (2002), quien señala

que: “El medio ambiente merece un serio y responsable respeto en el que todos debemos colaborar con los granitos de arena, que suponen nuestras acciones personales” (p.33).

En relación con el respeto hacia las personas. Las informantes señalan que: “El respeto por el otro lo traen asumido. Igual se les refuerza a través del juego de roles o el estudio de casos el cómo ellos deben tratar a las personas” (Informante 6). Otra de las docentes manifestó que:

El respeto lo tienen internalizado. Pero igual se enfatiza en el estudio de casos, en la obligación ética de dar la misma atención a una persona con discapacidad, etnia diferente o credo religioso distinto a nuestras creencias. Enfatizamos en el registrar datos sin hacer juicios de valor. (Informante 7)

De igual manera, otra de las participantes mencionó que: “Los chiquillos son muy respetuosos y muy inclusivos. Lo traen asumido, pero igual se les enseña cómo tratar al usuario con capacidades diferentes, a los adultos mayores. Eso lo hacemos al plantear temas de debate” (Informante 1).

En forma unánime las informantes coinciden en que los alumnos son muy respetuosos con el medio ambiente, con las personas y cumplen con las normas sociales. No es necesario decirles, por ejemplo, dónde botar la basura o que deben respetar a los adultos mayores. En este sentido, la convivencia social considerada, según Cadenas (2017); y, Devine et al. (2021), como el respeto mutuo entre las personas, las cosas y el medio en el cual se vive y se desarrolla la actividad diaria, se cumple a cabalidad.

4.3. Participación ciudadana y cultural

Se relaciona con actividades como ver noticias, leer el diario, revisar medios electrónicos, participar en movimientos estudiantiles u organizaciones políticas, votar en las elecciones, expresar opinión en diferentes contextos y con diferentes personas, participar en actividades culturales. En

relación con este tema las docentes expresan que:

Yo invito a mis alumnos a estar al tanto del acontecer nacional. Los casos que les presento para el análisis están centrados en la contingencia nacional. El estudiante debe conocer casos reales para saber cómo reaccionar en diferentes situaciones, para que sea capaz de entregar una atención integral a las personas. (Informante 1)

Otra de las docentes indicó que: “Los estudios de caso permiten que ellos vean cuáles son las problemáticas con las que se van a enfrentar a nivel de gestión. Estas siempre van a ser en función de las necesidades de la población” (Informante 3). Los casos clínicos se contextualizan a la realidad nacional, algunas de las docentes manifestaron:

Yo les digo: “Chicos, leyeron las noticias, vieron esto...La próxima semana hay elecciones, ¿van a ir a votar?” Tú no puedes quedar ajena a eso porque son elementos vinculadores con el usuario. Creo que es muy importante recalcar su participación ciudadana. (Informante 4)

Hay un par de chicas que participan en movimientos feministas; otros que participan en el Centro de estudiantes y que forman parte de la Federación de estudiantes de enfermería a nivel nacional. Son voceras de las actividades, las transmiten a sus compañeros y los instan a tener una participación activa. Ellos tienen conciencia que parte de la responsabilidad social es distribuir la información. (Informante 5)

“Los alumnos son muy movilizados y tienen el apoyo de la carrera” (Informante 6). “A los alumnos les gusta participar en debates. Son muy espontáneos. Aunque siempre hay un grupo que es más activo y otros más retraídos” (Informante 7).

Desde la perspectiva de las docentes los alumnos son muy participativos y proactivos; asimismo, expresan en forma espontánea sus opiniones, aunque no la mayoría, porque algunos son muy tímidos. En lo metodológico se les motiva a leer las noticias, revisar los medios electrónicos; además, se trabaja con estudio de caso y las situaciones que ahí se analizan son temas contingentes, que tienen

que ver con situaciones del quehacer nacional en salud.

Ellos participan activamente en sus organizaciones estudiantiles; algunos pertenecen a la Federación Nacional de Estudiantes de Enfermería. Este resultado coincide con lo establecido por Rodríguez et al. (2016), quienes plantean que la disposición de los estudiantes a participar en la sociedad a través de acciones convencionales, como el voto, no depende directamente de si han ejercido un rol representativo en la escuela. Sin embargo, acciones no convencionales, como asistir a manifestaciones, sí tienen una relación significativa con el ejercicio de roles; por lo cual, participar en este tipo de actividades influye en la formación democrática de los estudiantes y su voluntad de participar políticamente en la sociedad.

En relación con su participación en actividades culturales, ellos no tienen la misma motivación y las docentes no los incentivan. Los alumnos asisten libremente a las actividades culturales que organiza la Universidad.

4.4. Participación religiosa

Se evidencia en actividades como participar en grupos religiosos e invitar a otras personas a participar, así como transmitir estos valores a otros. Al respecto, las entrevistadas señalan que: “Los temas religiosos los tocamos desde el punto de vista del respeto por el otro. No se aborda la religiosidad propiamente tal” (Informante 2).

Los alumnos no tienen problema en expresar sus creencias religiosas. Nosotros hablamos de religión en clases porque va dentro de la valoración del individuo. Tenemos que identificarlo para saber cómo abordar al paciente y potencialmente usarlo como factor protector en los pacientes terminales, con diagnósticos graves. Lo discutimos en los casos clínicos para que lo trabajen sin hacer juicios de valor. (Informante 5)

Este resultado se sustenta con el estudio de Button et al. (2011), quienes plantean que las influencias genéticas como las ambientales

compartidas contribuyen a la estabilidad de los valores religiosos y la asistencia religiosa en los adolescentes. Al respecto, otra docente indicó que: “Lo religioso se trata desde el respeto al ser humano, a la cultura que trae la persona” (Informante 6). “Uno debe ser profesional siempre. Independiente de lo que uno piensa debes ser tolerante y no imponerle al otro lo que uno piensa” (Informante 7).

Según lo manifestado por las informantes los credos religiosos se respetan. En la sala de clases se trata el tema como parte del análisis de situaciones de la vida real, pero no se inculcan valores religiosos; solo se trabajan desde el respeto por el otro y la tolerancia al que piensa distinto.

4.5. Responsabilidad académica

Dentro de las conductas compatibles con las exigencias y oportunidades que tiene la vida universitaria están: Asistir a clases, cumplir con los trabajos, tareas y evaluaciones, estudiar las materias de la asignatura y perfeccionar el trabajo, cumplir puntualmente con las actividades académicas.

Al respecto, señalan que: “Los alumnos son muy responsables. Asisten permanentemente a clases. Entregan a tiempo sus trabajos. Rinden sus evaluaciones” (Informante 1). “Los alumnos cuando faltan envían un correo. Son muy preocupados de explicar el por qué no asisten a clases” (Informante 3). “Siempre el alumno desea saber más. Ellos tienen mucha sed de conocimiento. Preguntan dónde puedo investigar esto (...) tengo dudas (...). Me gustaría saber más sobre (...)” (Informante 4). “Ellos son muy comprometidos. Hay alumnos que trabajan y están conectados desde su celular en su lugar de trabajo.” (Informante 7).

Todas las entrevistadas coinciden con que los alumnos son muy responsables con su vida académica; que son comprometidos; asisten siempre a clases, ya sea antes en la presencialidad o ahora en el entorno virtual; asimismo, rinden sus evaluaciones y entregan sus trabajos en la fecha que corresponde. Si

tienen algún problema para sus entregas o para asistir a clases se justifican.

Respecto a su interés por aprender más, existe una alta motivación por profundizar en las materias. Siempre preguntan dónde buscar para complementar lo que están aprendiendo. Este resultado responde a lo establecido por Navarro et al. (2010), quienes señalan que la fuerte competitividad académica es inculcada desde la enseñanza primaria, en la cual prevalece una perspectiva individual, en la que “ser mejor”, ser “exitoso” y estar por encima de los otros, se superpone a los intereses colectivos de bienestar de una sociedad, de un país o de la humanidad.

Conclusiones

El análisis de las entrevistas permitió conocer, desde la visión de las informantes, cómo se trabaja la responsabilidad social considerando como categorías la participación en ayuda social; convivencia social; participación ciudadana y cultural; participación religiosa y responsabilidad académica. La responsabilidad social, es transversal en la carrera de Enfermería, siempre está presente, porque su campo laboral está directamente relacionado con el trato con las personas en la sociedad. Sin embargo, de las cinco dimensiones con las que se evalúa, solo se cumplen cabalmente tres de ellas: Participación en ayuda social, convivencia social y responsabilidad académica. La participación ciudadana y cultural, se cumple en forma relativa porque su participación en actividades culturales no se evidencia. Y la dimensión que no se aborda directamente es la participación religiosa.

Las entrevistadas, desde su percepción, consideran que las prácticas pedagógicas más significativas para el desarrollo de la responsabilidad social son el trabajo en terreno, las prácticas clínicas, que les permite aplicar lo aprendido en la teoría. Estas son fundamentales porque se aprende en el hacer. Está también el juego de roles el que les permite simular situaciones de la vida real,

resolver problemas en forma responsable, desarrollar la empatía, así como el espíritu crítico. La participación en debates, también es una actividad que les ayuda a defender sus ideas y respetar la opinión del otro.

De igual forma, el trabajar con casos clínicos basados en hechos verídicos también es indispensable porque los obliga a cuestionarse, a dar soluciones, aplicar teoría. El enfrentarse a estas situaciones, les permite prepararse para tomar decisiones y actuar con responsabilidad frente a diferentes problemáticas, fomentando así el respeto por el otro, el cuidado de su entorno y el medio ambiente.

Finalmente, las entrevistas revelaron que los estudiantes traen incorporado el cuidado por el medio ambiente y el respeto por los minusválidos, los adultos mayores, las personas con capacidades diferentes, y no es necesario crear actividades para inculcárselo porque viene con ellos.

Referencias bibliográficas

- Alí, M., Mustafá, I., Osman, S., y Hassan, U. (2021). University social responsibility: A review of conceptual evolution and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, 286, 124931. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124931>
- Almeida, M., y Arrechavaleta, C. N. (2018). Responsabilidad social empresarial y sus limitaciones en el contexto académico universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 87-103. <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/215>
- Arboleda, A. P., Acosta, R. A., Garcés, L. F., y Sepúlveda, J. (2022). Práctica docente como ejercicio con sentido humano: Reflexión frente a la educación. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(2), 99-109. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i2.37930>
- Aversano, N., Di Carlo, F., Sannino, G., Tartaglia, P., y Lombardi, R. (2020). Corporate social responsibility, stakeholder engagement, and universities: New evidence from the Italian scenario. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 27(4), 1892-1899. <https://doi.org/10.1002/csr.1934>
- Ayala-Rodríguez, N., Barreto, I., Rozas, G., Castro, A., y Moreno, S. (2019). Social transcultural representations about the concept of university social responsibility. *Studies in Higher Education*, 44(2), 245-259. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359248>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bø, E. E., Halvorsen, E., y Thoresen, T. O. (2019). Heterogeneity of the Carnegie effect. *The Journal of Human Resources*, 54(3), 726-759. <https://doi.org/10.3368/jhr.54.3.0915.7366R1>
- Boero, P., Trizano-Hermosilla, I., Vinet, E. V., y Navarro, G. (2020). Inventario de conductas socialmente responsables en universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 48(57), 105-118. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.08>
- Booth, A., y Ludvigsson, D. (2017). Tuning history. *Arts and Humanities in Higher Education*, 16(4), 333-336. <https://doi.org/10.1177/1474022216686507>
- Button, T. M. M., Stallings, M. C., Rhee, S. H., Corley, R. P., y Hewitt, J. K. (2011). The etiology of stability and change in religious values and religious attendance. *Behavior Genetics*, 41(2), 201-210. <https://doi.org/10.1007/s10519-010-9388-3>
- Cadenas, Y. D. V. (2017). Capacitación en

- valores para fortalecer la convivencia social y ciudadana. *Revista Científica*, 2(3), 343-360. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.3.19.343-360>
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Otero, L., y Monsalvo, E. (2017). Program to promote personal and social responsibility in the Secondary classroom. *Frontiers in Psychology*, 8, 809. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00809>
- Clerkin, R. M., Paarlberg, L. E., Christensen, R. K., Nesbit, R. A., y Tschirhart, M. (2013). Place, time, and philanthropy: Exploring geographic mobility and philanthropic engagement. *Public Administration Review*, 73(1), 97-106. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2012.02616.x>
- Consejo Internacional de Enfermeras (2021). *Código deontológico del CIE para la profesión de enfermería*. http://enfermeriacanaria.com/wptfe/wp-content/uploads/CoE_Version-for-Consultation_October-2020_ES.pdf
- Crespo, F. (2010). Entre el concepto y la práctica: Responsabilidad social. *Estudios Gerenciales*, 26(117), 119-130. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(10\)70137-6](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(10)70137-6)
- Devine, A., Jabbar, A., Kimmitt, J., y Apostolidis, C. (2021). Conceptualising a social business blockchain: The coexistence of social and economic logics. *Technological Forecasting and Social Change*, 172, 120997. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120997>
- Ellery, K. (2017). Framing of transitional pedagogic practices in the sciences: enabling access. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 908-924. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319812>
- Elliott, J. G. (2014). Lessons from abroad: Whatever happened to pedagogy? *Comparative Education*, 50(1), 27-44. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.871835>
- Hanuszkiewicz, W. (2021). Sergius Hessen's virtue theory and ethics of responsibility. *Konstantinove Listy Constantines Letters*, 14(2), 158-175. <https://doi.org/10.17846/CL.2021.14.2.158-175>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill/Interamericana de Editores.
- Heron, M. (2019). Pedagogic practices to support international students in seminar discussions. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 266-279. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512954>
- Jones, J. (2021). Philanthropic support for a research-practice partnership. *The Future of Children*, 31(1), 137-147. https://journals.scholarsportal.info/details/10548289/v31i0001/137_psfarp.xml
- Liu, B., Liu, Z., y Chen, L. (2020). Development of a social responsibility scale for Chinese university students. *Current Psychology*, 39(1), 115-120. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9743-0>
- Martínez- Carrasco, F., y Eid, M. (2017). El nivel de conocimiento y la reputación social de las empresas cooperativas. El caso de la Región de Murcia. *CIRIEC – España, Revista de Economía Pública Social y Cooperativa*, (91), 5-29. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.91.8865>
- Mason, J. (2009). Teaching as disciplined enquiry. *Teachers and Teaching*, 15(2), 205-223. <https://doi.org/10.1080/13540600902875308>

- Mendoza, D. L., Jaramillo, M. C., y López, D. D. (2020). Responsabilidad social de la Universidad de La Guajira respecto a las comunidades indígenas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 95-106. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32426>
- Moreno, O. I., León, R., y Castellanos, G. (2020). Metodología de auditoría de marketing para servicios científico-técnicos con enfoque de responsabilidad social empresarial. *Retos de la Dirección*, 14(2), 156-182.
- Müller, A., y Whiteman, G. (2016). Corporate philanthropic responses to emergent human needs: The role of organizational attention focus. *Journal of Business Ethics*, 137(2), 299-314. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2556-x>
- Murillo, G., García, M., y Azuero, A. R. (2022). Responsabilidad social empresarial, cambio institucional y organización del sector petrolero colombiano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(1), 175-186. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37683>
- Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A., Baeza, M., y Espina, A. (2010). Universitarios y responsabilidad social. *Calidad en la Educación*, (33), 101-121. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n33.140>
- Neville, P. (2014). 'It is not what you give that matters but what matters is that you give': The one percent difference campaign in Ireland. *Critical Social Policy*, 34(3), 394-404. <https://doi.org/10.1177/0261018314526009>
- Nguyen, T. P., Leder, S., y Schrufer, G. (2021). Recontextualising education for sustainable development in pedagogic practice in Vietnam: Linking bernsteinian and constructivist perspectives. *Environmental Education Research*, 27(3), 313-337.
- <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1879732>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- Ormaza, J., Ochoa, J., Ramírez, F., y Quevedo, J. (2020). Responsabilidad social empresarial en el Ecuador: Abordaje desde la Agenda 2030. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(3), 175-193. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33241>
- Pavez-Soto, I., León-Valdebenito, C., y Triadú-Figueras, V. (2016). Jóvenes universitarios y medio ambiente en Chile: Percepciones y comportamientos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1435-1449. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14237041215>
- Pérez-Sanz, F. J., Gargallo-Castel, A. F., y Esteban-Salvador, M. L. (2019). Prácticas de RSE entre cooperativas. Experiencia y resultados de estudios de casos. *CIRIEC- España, Revista de Economía Pública Social y Cooperativa*, (97), 137-178. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.97.11043>
- Ramírez, A. (2002). La construcción sostenible. *Física y Sociedad*, (13), 30-33. http://cofis.es/pdf/fys/fys13/fys13_30-33.pdf
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27-40. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8168/6377>
- Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J., y Messina, C. (2016). From democratic

- school to civic and political participation. *Culture and Education*, 28(1), 99-129. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120449>
- Rubio-Rodríguez, G. A., Estrada, J. M., y Pedraza, G. (2020). Responsabilidad social universitaria: Incidencia en diferentes grupos de interés en una universidad colombiana. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(4), 180-189. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i4.34656>
- Sadeghi, M. R., Govindan, K., Dahooie, J. H., Mahvelati, S., y Meidute-Kavaliauskiene, I. (2021). Designing a model to estimate the level of university social responsibility based on rough sets. *Journal of Cleaner Production*, 324, 129178. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129178>
- Skovholt, K., Nordenström, E., y Stokoe, E. (2019). Evaluative conduct in teacher-student supervision: When students assess their own performance. *Linguistics and Education*, 50, 46-55. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.03.001>
- Stovall, P. (2011). Professional virtue and professional self-awareness: A case study in engineering ethics. *Science and Engineering Ethics*, 17(1), 109-132. <https://doi.org/10.1007/s11948-009-9182-x>
- Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informa final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIFinal-Report_SP.pdf
- Universidad Autónoma de Chile (2021). Carrera de enfermería. Competencias de egreso. https://www.uautonoma.cl/facultades/_ciencias-salud/enfermeria/
- Valencia, L., y Velandia, A. (2013). Percepciones y motivaciones sobre el voluntariado. *Eleuthera*, 9(2), 116-131.
- Vallaey, F. (2008). El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 193-220. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182067>
- Vargas-Merino, J. A. (2021). Innovación social: ¿Nueva cara de la responsabilidad social? conceptualización crítica desde la perspectiva universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 435-450. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35934>
- Velázquez, M. (2017). Tuning history in Latin America. *Arts and Humanities in Higher Education*, 16(4), 358-370. <https://doi.org/10.1177/1474022216686522>
- Villar, J. (2007). Responsabilidad universitaria: Nuevos paradigmas para una educación liberadora y humanizadora de las personas y las sociedades. *Responsabilidad Social*, (4), 27-37. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/psc/pdfs/biblio/2.%20Javier%20Villar.pdf>
- Wang, Y. (2011). Mission-Driven Organizations in Japan: Management philosophy and individual outcomes. *Journal of Business Ethics*, 101(1), 111-126. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0712-x>
- West, A. (2017). The ethics of professional accountants: An Aristotelian perspective. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 30(2), 328-351. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-09-2015-2233>
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza. Un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores.