
Responsabilidad social. De la toma de decisiones a la educación del carácter: percepciones de docentes y no docentes de un establecimiento educacional chileno
Social Responsibility. From Decision Making to Character Education: Perceptions of Teachers and Non-teachers in a Chilean School

PEDRO SEVERINO-GONZÁLEZ

Universidad Católica del Maule
pseverino@ucm.cl
<http://orcid.org/0000-0003-4784-9151>

VÍCTOR MARTÍN-FRIORINO

Universidad Católica de Colombia
vmartin@ucatolica.edu.co
<http://orcid.org/0000-0003-4057-7974>

NATALY GONZÁLEZ-SOTO

Universidad Católica del Maule
natalygonzalezsoto@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-6443-6370>

Resumen: La actual crisis de valores que experimenta la sociedad ha conducido al estudio de la responsabilidad social como un método testimonial para la educación del carácter. Esta investigación pretende analizar la percepción que tienen los docentes y no docentes sobre las políticas de responsabilidad social implementadas por una institución de educación en Chile. Para ello se ha utilizado un cuestionario aplicado a funcionarios de un establecimiento de nivel se-

cundario ubicado en la región de Ñuble. Finalmente, se han presentado brechas positivas y negativas entre ambos subgrupos, demostrando que los docentes presentan una percepción favorable en acciones ligadas a ciudadanía y participación.

Palabras clave: Responsabilidad social, Educación del carácter, Educación en valores, Ética.

Abstract: The current crisis of values experienced by society has led to the study of social responsibility as a testimonial method for character education. This research aims to analyze the perception that teachers and non-teachers have of the social responsibility policies implemented by an educational institution in Chile. To do so, the questionnaire was addressed to employees of a secondary school in the Ñuble re-

gion. Finally, positive and negative gaps were found between the two subgroups, and showed that the teachers look favorably on actions linked to citizenship and participation.

Keywords: Social responsibility, Character education, Education in values, Ethics.

INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ser social que necesita interactuar para su sobrevivencia y, en dichas interacciones se propician entornos de aprendizajes. Ahora bien, dichas interacciones pueden ser un espacio para el desarrollo del discernimiento ético, dando paso a la educación en responsabilidad social, a la educación ciudadana, a la educación moral e, incluso, a la educación del carácter. Toda vez, cuando en ellas se procura el desarrollo de competencias disciplinarias y competencias éticas.

El mencionado espacio social es un lugar en el que personas y grupos se involucran: pensando, moldeando y dotando de realidades a sus propios modos de ser y vivir. En tales interacciones es fundamental gestionar para el resguardo de valores transcendentales que aseguren un trato respetuoso, empático y tolerante de las libertades humanas (Delors, 1996; Vázquez, 2010; Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, 2015).

Por otro lado, si bien la educación se materializa en prácticas didácticas que persiguen el desarrollo de competencias disciplinares, también debería considerar el cultivo de competencias éticas para facilitar el proceso de toma de decisiones durante el ejercicio de una profesión.

Ahora bien, al mencionado cultivo de competencias éticas que procura la formación en valores, también conocida como educación en valores, educación para la ciudadanía o educación moral (Howard, Berkowitz y Schaeffer, 2004; Vargas Villalobos y González Torres, 2009), entre otros, se suma un concepto conocido como educación del carácter, que implica, además, la formación de hábitos y de competencias disciplinares (Alarcón Ortiz, 2009), y da paso a la educación integral, que debería conducir a la toma de decisiones racionales y conscientes; características propias de las personas civilizadas (La-Marca, 2013).

Es importante precisar que la toma de decisiones se encuentra tensionada como consecuencia de las diversas alternativas que colocan a los agentes morales ante la posibilidad de un comportamiento antiético (Nakousi y Soto, 2016). Lo

anterior ha conducido a cambios profundos que han afectado a toda la sociedad y, en particular, a la educación. En tal sentido, las instituciones educativas han debido replantear sus modelos formativos y sus proyectos institucionales, de tal manera que, sus esfuerzos estén focalizados en la educación de personas íntegras, poseedoras de valores cívicos y socialmente responsables (Cortina, 1997; Olivo, 2017).

Al mismo tiempo, como dimensión fundante de su modelo educativo, las instituciones educativas se encuentran ante el desafío de verse a sí mismas y, construirse permanentemente como comunidades éticas que, apoyadas sobre valores compartidos, prácticas virtuosas y acciones socialmente responsables por parte de sus integrantes, se proyecte hacia la sociedad para interactuar con ella y contribuir a su transformación humanizadora. Ello, a su vez, reposa sobre la percepción que desarrollen sus miembros sobre los valores que forman parte de la responsabilidad social y de las estrategias para ponerlos en práctica. En tal sentido, para pensar la responsabilidad social es necesario asumir la realidad relacional de las instituciones, centrada en las personas y orientada hacia ellas mismas. A partir de ello, y entretejiendo un andamiaje moral entre las personas, las instituciones y la sociedad, es posible dar respuesta, mediante actos estratégicos de responsabilidad social, y atender en parte a las demandas que la sociedad plantea a la educación (Riego, 2018).

Las instituciones educativas desarrollan su misión formativa a partir de las coordenadas de la moral social en cuyo marco se insertan, de las aspiraciones de cada uno de los individuos que forman parte de ellas, así como de aquellos a los cuales llega su labor. En tal sentido, las instituciones de educación están llamadas no sólo a reconocer la racionalidad del orden social dadas las relaciones de poder, información y riqueza, sino principalmente a revisar y reconstruir sus principios autónomos como comunidad de personas frente a dichas relaciones. Así, a partir del respeto a las subjetividades y el cultivo de las capacidades intersubjetivas de sus miembros; las instituciones educativas se podrán reconocer como espacios morales capaces de generar comunidades éticas reales (Cullen, 2016, p. 47).

La percepción de los nuevos desafíos es el comienzo del proceso de proponer y construir respuestas a la búsqueda constante de estrategias para formar personas que, de forma espontánea y natural, estén dispuestas a contribuir al crecimiento y el desarrollo de la sociedad en su conjunto (Gorostiaga, 2000), forjando un sentido humano de reciprocidad y justicia social en relación con la comunidad (Gómez, 2017). Es aquí donde los profesores, y todo el complejo aparataje que integra una colectividad educativa, pueden desplegar un rol transcendental, transversal e ineludible.

En este espacio reflexivo y práctico, la presente investigación preliminar pretende marcar avances y, al mismo tiempo, sentar las bases para futuras investigaciones, que son producto de la importancia que amerita el foco puesto en la percep-

ción particular de los docentes y no docentes que integran un establecimiento de educación secundaria sobre la gestión institucional socialmente responsable. Para realizar este propósito, en primer lugar se han fijado las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es la relación conceptual entre la educación del carácter y la responsabilidad social? ¿Cuáles son las características de la percepción que tienen los docentes y no docentes sobre las políticas institucionales de responsabilidad social implementadas por la institución educativa? ¿Cuáles son las diferencias significativas según la percepción sobre políticas institucionales en responsabilidad social de acuerdo con las variables de control? Por otro lado, el presente trabajo de investigación acude a la metodología cuantitativa, apoyada en la aplicación de un instrumento compuesto por dimensiones e ítems con tipo de repuestas cerradas. Los resultados alcanzados muestran que existen diferencias significativas en la percepción entre ambos grupos estudiados, la más grande de las cuales se manifiesta en la dimensión de ciudadanía, participación y democracia.

RESPONSABILIDAD SOCIAL

El concepto de responsabilidad social ha tomado mayor relevancia en las últimas décadas, especialmente como fruto de diversas investigaciones en contextos y áreas de aplicación. Como consecuencia de la intención investigadora y de los matices otorgados por los investigadores (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Chomalí y Majluf, 2007; Newman, Nielsen y Miao, 2015; Severino-González, 2017; Gaete, 2018; Severino-González y Medina, 2018) se ha llegado a la configuración de un término polisémico, multidimensional, transversal. Este interés, según Páres (2001) y Castriellón y Alzate (2012), está asociado a la pérdida de la concepción del ser humano como sujeto de moralidad, fenómeno que ha conducido a una profunda crisis de valores (García, Lozano y Lugones, 2005; Ramírez, 2008; Bernardini, 2011).

Existe una enorme cantidad de producciones científicas dedicadas al estudio de la responsabilidad social en diversos niveles educativos, en especial en la formación universitaria (Tourriñán, 2010; Navarro, Boero, Jiménez, Tapia, Hollander, Escobar, Baeza y Espina, 2012; Lastre y de la Rosa, 2016; Gaete, 2018). En su conjunto, todos ellos buscan incentivar la formación de profesionales socialmente responsables que dispongan de competencias éticas que faciliten la toma de decisiones (Nakousi y Soto, 2016). Para ello, como han mostrado diversos autores, es necesario que la formación en valores pueda ser un trabajo desarrollado no sólo por instituciones de educación superior, sino también por instituciones de enseñanza primaria y secundaria (Mortier, 1995; Tourriñán, 2008; Carbonero, Martín-Antón, Monsalvo y Valdivieso, 2015; Brown, 2016; Severino-González, Medina y Pujol-Cols, 2018).

Entre las orientaciones más recientes de la responsabilidad social se encuentran aquellas que enfatizan sus fundamentos éticos como producto de la significancia otorgada a los temas relacionados con la territorialidad de las estrategias responsables. Ello implica una superación de las visiones fragmentarias de la responsabilidad social (empresarial, educativa, gubernamental, entre otros) y su integración en un abordaje sistémico que permite relaciones de aprendizaje y crecimiento mutuo entre todos los actores del territorio. Conceden una importancia especial a la educación para la responsabilidad, en cuanto espacio para aprender a decidir, como elemento transversal que nutre todos los ámbitos sociales (Martín, 2018).

La ética y la responsabilidad social facilitan la toma de decisiones basadas en principios y valores generalmente aceptados por una sociedad civilizada (Guijarro y Chávez, 2006; Ganga-Contreras, Durán-Seguel y Rodríguez-Ponce, 2018), y contribuyen así al fortalecimiento de una institución éticamente responsable (Cuevas, 2009). Lo anterior se hace posible gracias a la disposición de espacios otorgados a grupos de interés para la libre expresión y reflexión de sus ideales (Río, 2009; Patino y Arbelaz, 2016); de tal manera que, finalmente, las mencionadas partes interesadas, y en particular las que poseen mayores obligaciones relacionadas con el éxito de las instituciones, sean los principales corresponsables del futuro de la organización (González, 2007). Dicha corresponsabilidad es fruto del grado de concienciación de sí mismo y de los valores que subyacen a las interacciones humanas, desde las cuales permean principios y valores que pueden ser entrenados a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje (Lickona, 1993; González, 2002; Díaz Barriga, 2006; Villar, 2013).

Por otro lado, según Martí-Noguera y Martí-Vilar (2015), el comportamiento puede abordarse desde la neurociencia y la psicología básica, que buscan comprender la estructura del cerebro humano, condicionada por el razonamiento moral y por el pensamiento crítico que éste posea (Martí-Vilar, Vargas Villamizar, Moncayo Quevedo y Martí-Noguera, 2014). Ambos se caracterizan por procesos psicológicos que revelan prácticas socialmente responsables (Martí-Noguera *et al.*, 2014) y pueden ser incentivados gracias a la educación en valores –que tiene su asidero en las virtudes humanas– (Alarcón Ortiz, 2009). Esas virtudes se conocen como buen carácter (Benninga, Berkowitz, Kuehn y Smith, 2003) y pueden ser transmitidas en un entorno de aprendizaje social (Berkowitz, 1995) en donde el individuo es un agente moral compuesto por particularidades psicológicas (Berkowitz y Bier, 2004), intrínsecamente pro sociales (Althof y Berkowitz, 2006), que procuran el desarrollo y el bienestar de la sociedad.

*Grupos de interés en instituciones educativas: aproximaciones
teóricas de realidades diversas*

Los grupos de interés son personas naturales y/o jurídicas que interactúan a diario con las organizaciones. En sus inicios se relacionaban con la gestión propia de una organización, para luego ser considerados también en ámbitos ligados con la educación (Larrán Jorge y Andrades Peña, 2017). Ahora bien, en relación con dichos *stakeholders*, Vallaeys, de la Cruz y Sasia (2009), Domínguez (2009), Gaete (2015) y Ayala (2014) consideran que el éxito de las instituciones depende del grado de sensibilización de esos mismos grupos de interés y de la consideración de cada una de sus necesidades y requerimientos (Mitchell, Agle y Wood, 1997), debido a la influencia que ejercen en las organizaciones (Medina y Severino-González, 2014; Martínez, Olmedo y Zapata, 2013). En este sentido, se puede considerar que la teoría de los grupos de interés permite una aproximación a la responsabilidad social en instituciones de educación superior –particularmente la universitaria–, lo cual conduce a un modelo de gestión socialmente responsable (Larrán-Jorge y Andrades-Peña, 2015), integrado por partes estratégicas considerados claves según su grado de cercanía (Herrera Madueño, Larrán Jorge y Martínez-Martínez, 2013). En el caso particular de las instituciones que integran la educación secundaria, se pueden clasificar en grupos de interés internos y externos (Rivera y Lissi, 2004; Mortier, 1995; Brown, 2016; Severino-González *et al.*, 2018). Los grupos de interés que se pueden considerar más relevantes del sistema educativo son:

Entre los grupos de interés internos:

1. Directivos: principal responsable y gestor de las actividades curriculares y administrativas.
2. Docentes: facultativos especialistas en la formación en distintas áreas disciplinares.
3. Para-docentes: prestan apoyo al proceso formativo y administrativo del establecimiento.
4. Estudiantes: son los destinatarios del proceso formativo.

Entre los grupos de interés externos:

1. Padres y/o Apoderados: representantes del estudiante frente al establecimiento educacional.
2. Proveedores: empresas que suministran bienes y servicios que subyacen a las actividades administrativas y curriculares.
3. Egresados: son el grupo de estudiantes que han culminado su educación secundaria en el establecimiento educacional.

4. Comunidad: está compuesta por las personas que integran la población circundante más próxima al establecimiento educacional.
5. Gobierno: compuesto por organismos encargados de velar por el adecuado cumplimiento de las directrices educativas del Estado.

Esta investigación sólo considera a dos de los grupos de interés interno, que son los principales corresponsables de la implementación del proyecto educativo: se trata del esfuerzo colectivo de los docentes y los no docentes, este último compuesto por los para-docentes, titulados que ejercen alguna profesión de apoyo y personas que, a través de un oficio en particular, facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo no sólo al desarrollo del proyecto educativo institucional, sino también a la formación de competencias éticas que facilitan el desenvolvimiento de las personas en la sociedad.

Aspectos inherentes a la formación en valores de la educación testimonial del carácter

La educación es una cuestión de valores, motor fundamental para la formación de personas con un alto nivel de moralidad y principios éticos (Barba, 2005), y corresponsables de la realidad construida a partir de las interacciones humanas desplegadas en una sociedad (González, 2004). En este sentido, se muestra necesario un modelo social más humano, que involucre compromisos compartidos fundados en la cuota de responsabilidad de los actores de una comunidad educativa junto a la de otros actores, como la familia, el Estado, las instituciones educativas e, incluso, los amigos (Touriñán, 2010).

Los valores pueden ser evidenciados en el comportamiento, en relación a su modo de actuación cotidiana, conformando el espacio de las prácticas virtuosas. Tales comportamientos pueden ser intencionados, debido al compromiso asumido principalmente por los miembros del núcleo familiar o de la sociedad presente e inclusive la sociedad futura (Marchant, Paulson y Rothlisberg, 2001; Plaza y Caro, 2016; Arriagada, 2018), también gracias a los valores que pudiesen ser reforzados y, en ocasiones, desarrollados por los profesores durante las prácticas pedagógicas en todo el recorrido del plan curricular (Yıldırım, 2009). A este grupo social se suman también los amigos (Goodenow y Grady, 1993), quienes de igual manera integran el proceso de aprendizaje social a través de un conjunto de interacciones en las cuales subyacen valores que conducen a la resolución de problemas, divergencias, e, inclusive, eventuales discrepancias (Caballo y Gradañlle, 2008). Tales individuos, capaces de desenvolverse bajo principios y valores éticos, son personas competentes (Díaz y Rodríguez, 2008; Lastre y de la Rosa, 2016), que pueden proceder con

autonomía intelectual y moral, y quienes, además, poseen hábitos virtuosos relacionados con la libertad, la igualdad, la tolerancia, la verdad, la solidaridad, la justicia social e incluso el desarrollo sostenible (Bolívar, 2007; Gómez, 2017).

En tal sentido, entre los seres humanos, en las instituciones y en las sociedades, la experiencia es la conflictividad, la expectativa es la convivencia y la herramienta es la negociación (Martin, 2017). Desde la experiencia de la conflictividad, en las instituciones y en la sociedad, la resolución de conflictos y discrepancias es un espacio importante para el despliegue de comportamientos fundados en la percepción de valores que proceden de la ética y la responsabilidad. La gestión de conflictos en vistas a la construcción de convivencia, particularmente en las instituciones educativas (Jares, 2001; Martin, 2017), se apoya en la percepción de valores compartidos, se proyecta en la sociedad y permite vislumbrar convergencias entre perspectivas diversas y confrontadas, abriendo la posibilidad de establecer acuerdos para actuar dentro de estrategias comunes de responsabilidad social.

En todos los niveles del sistema educativo se debe considerar la formación de personas socialmente responsables, ya que la educación, en su dimensión misional, debe procurar la incorporación de valores a las personas que integran una comunidad educativa (Barba, 2005). Por eso las mencionadas instituciones educativas son corresponsables de la sociedad que integramos, ya que los seres humanos proceden según costumbres que son aprendidas durante todo su ciclo de vida (Gaete, 2014; Tarrés, Montenegro, Gayol y D'Ottavio, 2016; Ysunza y Molina, 2010). El sistema educativo chileno está compuesto por instituciones públicas y privadas que conforman un sistema gradual, regido por un marco regulatorio formulado y supervisado por el Ministerio de Educación dependiente del Estado, el cual se encarga del desarrollo de la educación en todos sus eslabones, ciclos o niveles formativos.

El esfuerzo desarrollado por diversos autores para identificar los principios y valores rectores que deben sustentar cada una de las estrategias, políticas y acciones de las instituciones de educación (Delpiano y Ardiles, 2003; Rivera y Lissi, 2004; Touriñán, 2008; Carbonero *et al.*, 2015; Navarro *et al.*, 2012; Severino-González *et al.*, 2018) se concentra en los siguientes lineamientos.

1. Responsabilidad social. Se refiere al desarrollo explícito de acciones socialmente responsables declaradas en los distintos apartados que integran el proyecto educativo institucional.

2. Dignidad de las personas. Se asocia al grado en que la institución fomenta el respeto entre las personas que la integran, estableciendo principios del buen trato.

3. Libertad de las personas. Se relaciona a los esfuerzos ligados para la generación de espacios y el respeto para la libre expresión de ideas y creencias.

4. Ciudadanía, participación y democracia. Se refiere al desarrollo de acciones que promuevan la participación en asociaciones y el respeto entre los miembros que las integran.

5. Solidaridad. Se relaciona con las garantías que entrega la institución para el desarrollo de acciones en favor de la comunidad educativa.

6. Principios y valores. Se refiere a los mecanismos para el resguardo del comportamiento ético de sus miembros, de tal manera que puedan orientar las acciones que conforman su conducta.

MATERIAL Y MÉTODOS

Tipo de estudio

El presente artículo es producto de una investigación pre-eliminar, debido a que es fruto de un primer acercamiento que considera las percepciones de docentes y no docentes de un establecimiento educacional. El estudio es de tipo transeccional (León y Montero, 2003), descriptivo (Briones, 2006), positivista, microsociológico y de naturaleza cuantitativa (Canales, 2006).

Diseño

Esta investigación se fundamenta en los principios de la metodología cuantitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La fuente de información es de tipo primaria de corte transversal (Pardinas, 2012), debido a que se midió en un momento determinado del tiempo. Forma parte de una iniciativa que pretende levantar diversas problemáticas que permitan sustentar heterogéneas líneas de investigación para contribuir al desarrollo de indagaciones focalizadas, con sentido y rupturistas. En el presente artículo se entregan los resultados obtenidos del estudio sobre la percepción de los docentes y no docentes que integran un establecimiento educacional ubicado en la región de Ñuble (Chile).

Participantes

El presente documento se apoya en una muestra no probabilística por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), compuesta por 39 sujetos, quienes de manera voluntaria y libre decidieron aportar a la indagación. En cuanto a los docentes, son profesores de educación secundaria –media– de las disciplinas ligadas con las ciencias sociales, ciencias naturales y humanidades. En cuanto a los no docentes, son profe-

sionales de apoyo y personal de soporte de actividades menores (por ejemplo: aseo, ornato, limpieza, orden y mantenimiento). Del total de sujetos, 28 son docentes y 11 no docentes, de un establecimiento educacional de enseñanza secundario ubicado al sur de la región de Ñuble (Chile), que posee un total de 60 docentes y 34 no docentes.

Instrumento

El instrumento es una adaptación de lo dispuesto por Severino-González *et al.* (2018) y Navarro *et al.* (2012), el cual considera lo planteado por Delpiano y Ardiles (2003), Martí-Noguera y Martí-Vilar (2015), entre otros. Es de autoaplicación, de carácter estructurado, compuesto por 32 reactivos, expresados en afirmaciones, aglutinadas en seis sub-escalas: 1. Responsabilidad social, 2. Dignidad de las personas, 3. Libertad de las personas, 4. Ciudadanía, participación y democracia, 5. Solidaridad y 6. Principios y valores. Para cada una de las afirmaciones se ha dispuesto de una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuestas, en donde 1 es Totalmente en desacuerdo y 5 es Totalmente en acuerdo.

Procedimiento

Para tomar contacto con cada uno de los funcionarios se acudió al director del establecimiento educacional y se tomaron en consideración a aquellos que manifestaron su interés y deseo en participar en esta investigación, que pretende levantar datos preliminares. El relevamiento de información se dividió en dos partes. La primera permitió levantar información a través de la utilización un cuestionario de autoaplicación, el cual fue sometido previamente a la validación del juicio de expertos (Landeta, 2002) de elevada trayectoria académica, especialistas en temas ligados con la responsabilidad social que poseen titulación de postgrado; el mencionado proceso se desarrolló gracias a diversas reuniones y entrevistas en profundidad, en donde se sugirieron modificaciones, eliminaciones e incorporación de diversas afirmaciones. Luego se aplicó una encuesta piloto (Pardinas, 2012) a seis funcionarios; tres de ellos docentes y los restantes no docentes, con el propósito de validar la comprensión de las afirmaciones, además de las instrucciones y las alternativas de respuestas. Lo reducido en cuanto al número de participantes en este proceso es producto de que el número de personas que finalmente respondieron la encuesta es pequeño. Como se ha dicho, este trabajo es una investigación pre-eliminar de primer acercamiento que ha llevado a la eliminación de seis reactivos, quedando finalmente 32 afirmaciones.

Con respecto a la segunda etapa, consistió en la exploración y caracterización del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de Desarrollo Comunal, de tal manera que se pudiera encontrar alguna relación entre lo que se declara en esos dos documentos y la percepción de los grupos de funcionarios.

En cuanto a los datos, fueron recolectados entre el mes de diciembre del 2016 y el mes de marzo del 2017. Finalmente, cabe señalar que en cada una de las etapas de la investigación se comunicó a los participantes que la presente indagación es de carácter voluntario, libre, anónimo y confidencial, dándoles a conocer además los beneficios que aporta y sus ineludibles derechos.

Estrategias de análisis

La consistencia interna de las seis dimensiones que integran el instrumento de autoaplicación fue analizada a través de la estimación del coeficiente conocido como Alfa de Cronbach; los resultados obtenidos fueron favorables, ya que cada una de las sub-escalas están sobre el nivel de 0,77, lo cual es considerado aceptable (Smith y Smith, 2005). Para cada sub-escala se estimaron medidas de tendencia central y de dispersión (Lind, Marchal y Wathen, 2012). Los resultados que arrojaron estos cálculos fueron complementados con la información declarada en el Proyecto Formativo Institucional, el cual considera orientaciones estratégicas, principios, valores, estrategias y perfiles que condicionan el proceder del establecimiento educacional (Lavín y del Solar, 2000; Ramírez-Cardona, Calderón-Hernández y Castaño-Duque, 2015), además de lo declarado en el Plan de Desarrollo Comunal (Montecinos, 2006; Orellana, Mena y Montes, 2016).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 1 se presentan las medias, las desviaciones estándar y los niveles de consistencia interna. Para este último se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, aplicado a cada una de las sub-escalas abordadas en este artículo. Como se puede observar, las seis dimensiones registran niveles satisfactorios y elevados de consistencia interna, arrojando coeficientes superiores al valor crítico de 0,70 sugerido por Smith y Smith (2005).

Cabe señalar que tanto los docentes como los no docentes poseen una percepción positiva o elevada asociada a las favorables respuestas a cada uno de los ítems que integran las sub-escalas de la responsabilidad social en establecimientos educacionales. En particular, el mayor de los puntajes alcanzados se encuentra en Responsabilidad Social (3,75), debido a las respuestas favorables de docentes y

no docentes, en cuanto a la consideración de la institución de principios y valores compartidos por la comunidad educativa. Seguida por Ciudadanía, participación y democracia (3,70), en donde, por un lado, los docentes identifican interés en la formación en el respeto de los derechos humanos, y por el otro, los no docentes destacan la formación de personas para la participación activa en la sociedad. Por lo que respecta a la sub-escala Libertad de las personas, fue la que registró el menor de los puntajes (3,54), debido a que ambos grupos de participantes consideran un desfavorable actuar en relación al desarrollo de foros y paneles en los que sus miembros puedan conocer las distintas posturas frente a problemáticas de interés nacional.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y niveles de consistencia interna por sub-escala

SUB-ESCALA	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ALFA DE CRONBACH
1. Responsabilidad social	3,75	0,74	0,85
2. Dignidad de las personas	3,55	0,69	0,77
3. Libertad de las personas	3,54	0,70	0,82
4. Ciudadanía, participación y democracia	3,70	0,82	0,87
5. Solidaridad	3,59	0,86	0,82
6. Principios y valores	3,68	0,93	0,83

Fuente: Elaboración propia. Nota. n = 39.

El establecimiento de enseñanza secundaria posee un Proyecto Educativo Institucional en el que declara sus directrices estratégicas, que esbozan principios y valores ligados con la ética y la responsabilidad social y, además, sellos educativos –inclusivo, integral y orientado a la calidad–. Para dar paso así a la búsqueda de la formación integral de los educandos, dotándolos de las competencias específicas necesarias para el adecuado desarrollo en comunidad. Por otro lado, el Plan de Desarrollo Comunal considera que los establecimientos educacionales deben desarrollar acciones que permitan la generación de capital social a través de la gestión escolar. Todo lo anterior se plasma en esfuerzos orientados a dirigir el proceder hacia el cumplimiento de acciones ligadas con la responsabilidad social. Por esas razones se ha decidido utilizar la técnica de diferencias significativas, de tal manera que se puedan descubrir percepciones disruptivas entre los dos grupos de interés que participaron en esta investigación.

En la Tabla 2 se presentan los puntajes promedio para cada una de las seis sub-escalas, según se trate de docentes o no docentes. Al considerar el nivel de percepción de ambos grupos, claramente los docentes poseen una apreciación superior, relacionada con el puntaje alcanzado en la sub-escala Ciudadanía, participación y democracia (brecha = 0,29); seguida por la sub-escala Solidaridad (brecha = 0,06); y la sub-escala Principios y valores (brecha = 0,26). Los puntos anteriores se ilustran en la Figura 1. Por otro lado, los no docentes poseen una percepción superior a los docentes en la sub-escala Dignidad de las personas (brecha = -0,17), seguida por la sub-escala Responsabilidad social (brecha = -0,09).

Tabla 2. Diferencias en la percepción según grupo de participantes

SUB-ESCALA	DOCENTES [1]	NO DOCENTES [2]	BRECHA [1] - [2]
1. Responsabilidad social	3,73	3,82	-0,09
2. Dignidad de las personas	3,50	3,67	-0,17
3. Libertad de las personas	3,53	3,58	-0,05
4. Ciudadanía, participación y democracia	3,78	3,49	0,29
5. Solidaridad	3,61	3,55	0,06
6. Principios y valores	3,76	3,50	0,26

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Percepciones por grupo de participantes



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, se ha procedido a la determinación de diferencias de media con el propósito de detectar contrastes de percepción de ambos grupos participantes de esta investigación. Para ese fin se ha utilizado el Test-T en el supuesto en el que se cumplen los requisitos de normalidad y homocedasticidad. En caso contrario se procedió a la utilización de la prueba U de Mann Withney. Los resultados de dichas pruebas, reportados en la Tabla 3, revelan que no existen diferencias de percepción estadísticamente significativas entre docentes y no docentes en las seis dimensiones de la responsabilidad social.

Tabla 3. Diferencias de percepción entre docentes y no docentes

SUB-ESCALA	DOCENTES		NO DOCENTES		DIFERENCIA
	MEDIA	DESvíO ESTÁNDAR	MEDIA	DESvíO ESTÁNDAR	
1. Responsabilidad social	3,73	0,81	3,82	0,58	No significativa
2. Dignidad de las personas	3,50	0,70	3,67	0,70	No significativa
3. Libertad de las personas	3,53	0,74	3,58	0,59	No significativa
4. Ciudadanía, participación y democracia	3,78	0,88	3,49	0,61	No significativa
5. Solidaridad	3,61	0,88	3,55	0,86	No significativa
7. Principios y valores	3,78	0,92	3,50	0,97	No significativa

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La formación de personas con adecuadas competencias cívicas es una tarea que amerita un esfuerzo adicional, debido a múltiples acontecimientos que han sido fruto de una débil formación en conductas éticas y socialmente responsables. Ello ha conducido al desarrollo naturalizado de un comportamiento que cada vez se encuentra más cercano a la línea que separa lo correcto de lo incorrecto, lo adecuado de lo inadecuado e, incluso, de lo que se considera un valor compartido.

El desarrollo de competencias éticas para una actuación socialmente responsable responde a un trabajo concadenado y desplegado en los distintos niveles del sistema educativo, de modo que se establezcan las bases para que familias, amigos e instituciones educativas sean capaces de dar ejemplos de conductas genuinas que puedan considerarse como modelos a seguir, entregando de ese modo a los jóvenes

estudiantes herramientas que puedan utilizar en cualquier momento de la vida en que les resulten necesarias.

El rol que desempeñan los intervinientes de una comunidad educativa trasciende el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en el aula de clases, ya que la relación constante que tienen con el alumnado es tan fuerte que, en ocasiones, se generan espacios para la reflexión y el diálogo capaces de permitir el abordaje de situaciones personales y familiares. Tales momentos pueden utilizarse para la educación en valores a fin de que, de esa manera, las personas puedan ser reconocidas, no tan sólo por su competencia disciplinar, sino también por su nivel de moralidad, transparencia, solidaridad, empatía, equidad y justicia social, evidenciando así la educación del carácter.

Por otro lado, la presente investigación muestra una percepción favorable en cuanto a la implementación de estrategias propias de la responsabilidad social, y se encuentra en sintonía con el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Desarrollo Comunal. De manera global, los docentes presentan una mayor valoración por las acciones ligadas con la Ciudadanía, participación y democracia, por una parte, y Principios y valores éticos, por otra. Sin embargo, no se revelan diferencias significativas al considerar ambos grupos en cada una de las sub-escalas. Ahora bien, es imprescindible que se desarrollen aún más acciones que conduzcan a la formación de individuos que, a través de vivencias compartidas, puedan encaminar su comportamiento hacia principios y valores éticos socialmente aceptables por una sociedad civilizada.

Es importante reafirmar que el Proyecto Educativo Institucional pueda considerarse como una carta de navegación de la cual se desprendan estrategias y acciones que estén intencionadas con las directrices institucionales ya que, en particular, a través del trabajo orientado a realizar lo que se declara en relación con la búsqueda constante de una gestión que permita el desarrollo de valores y competencias alineadas con la responsabilidad social, ellas son las que dan cuenta del compromiso asumido por el establecimiento con la comunidad educativa.

Ahora bien, la educación del carácter es un tema que ha adquirido una enorme importancia debido a la crisis de valores, que ha colocado en tela de juicio el correcto proceder de personas que –supuestamente– han sido formadas para la toma de decisiones; esa crisis ha trastocado cada uno de los ámbitos que caracterizan al sujeto, dañando no tan sólo las interacciones que se desarrollan en una organización, sino también la vida diaria de los cohabitantes de un espacio en común denominado humanidad.

Por otro lado, esta investigación pretende generar incentivos para posteriores estudios que consideren un mayor número de participantes, de tal manera que se

puedan producir aportes más significativos para los sujetos de investigación. En tal sentido, este estudio de caso permite el desarrollo de propuestas ligadas con el diseño e implementación de estrategias socialmente responsables.

Finalmente, es necesario manifestar que la responsabilidad social se relaciona con la educación en valores, la educación del carácter, la formación integral y la educación testimonial. Conduce así a la consideración de diversas disciplinas, tales como las ciencias sociales, las ciencias naturales y las humanidades, entre otras, y revela la necesidad de desarrollar investigaciones transdisciplinarias que incluyan a todos los actores que subyacen al entorno propio del aprendizaje social.

Fecha de recepción del original: 26 de diciembre 2018

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 29 de abril 2019

REFERENCIAS

- Alarcón Ortiz, D. (2009). La administración del talento y las competencias como herramientas de evaluación en el desempeño. *Negotium*, (5), 61-70.
- Althof, W. y Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518.
- Arriagada, G. (2018). ¿Tenemos obligaciones morales para con personas futuras? Tratando la vaguedad moral de escenarios medioambientales futuros. *Veritas*, (40), 49-65.
- Ayala, C. (2014). Desarrollo de estrategias de responsabilidad social universitaria. *Módulo Arquitectura CUC*, 13(1), 67-86.
- Barba, B. (2005). Educación y valores: una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 9-14.
- Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P. y Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), 19-32.
- Berkowitz, M. W. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista iberoamericana de educación*, 8, 73-101.
- Berkowitz, M. W. y Bier, M. C. (2004). Based character education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 72-85.
- Bernardini, A. (2011). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Innovaciones educativas*, 12(17), 11-22.
- Bolívar, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(2), 353-374.

- Briones, G. (2006). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Brown, S. (2016). Aprender a ser un ‘cumplido’: Ética y performatividad en los programas de atletas de elite de la escuela secundaria. *Revista Internacional para la Sociología del Deporte*, 5(8), 957-974.
- Caballo, B. y Gradaílle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (15), 45-56.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Monsalvo, E. y Valdivieso, J. A. (2015). Rendimiento escolar y actitudes personales y de responsabilidad social en el alumnado preadolescente. *Anales de Psicología*, 31(3), 990-999.
- Castrillón, L. y Alzate, G. (2012). Humanismo, universidad y empresa: la RSE desde la perspectiva ética. *Revista Ciencias Estratégicas (Colombia)*, 20(27), 171-184.
- Cecchini, J. A., Montero, J. y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M. y Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles educativos*, 37(149), 20-41.
- Chomalí, F. y Majluf, N. (2007). *Ética y responsabilidad social en la empresa*. Santiago de Chile: Aguilar.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cuevas, R. (2009). Ética y responsabilidad social de la empresa: Su concepción de hombre. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(23), 323-349.
- Cullen, C. (2016). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Delpiano, C. y Ardiles, C. (2003). *La Universidad Construye País. La responsabilidad social de la universidad de cara al Chile del 2010*. Santiago de Chile: Corporación PARTICIPA.
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15.
- Díaz, J. y Rodríguez, J. (2008). La educación en valores como estrategia de desarrollo y consolidación de la persona moral. *Estudios sobre Educación*, 15, 159-169.

- Domínguez, M. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Revista Humanismo y Trabajo Social*, 8, 37-67.
- Gaete, R. (2014). La responsabilidad social universitaria como política pública: un estudio de caso. *Revista Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 1(22), 103-127.
- Gaete, R. (2015). El concepto de responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la alta dirección. *Cuadernos de Administración*, 31(53), 97-107.
- Gaete, R. (2018). Conciliación Trabajo-Familia y Responsabilidad Social Universitaria: Experiencias de mujeres en cargos directivos en universidades chilenas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 81-100.
- Ganga-Contreras, F., Durán-Seguel, I. y Rodríguez-Ponce, E. (2018). Racionalidad, como punto focal de las decisiones estratégicas: un acercamiento teórico conceptual. *Revista Espacios*, 39(26), 5-12.
- García, M., Lozada, L. y Lugones, M. (2005). Estrategia para la formación de valores en la especialidad Medicina General Integral. *Educación Médica Superior*, 19(3), 1-8.
- Gómez, L. (2017). Educación en valores. *Revista Raites*, 3(6), 69-87.
- González, E. (2007). La teoría de los “stakeholders”: un puente para el desarrollo práctico de la ética empresarial y de la responsabilidad social corporativa. *VERITAS: Revista de Filosofía y Teología*, 2(17), 205-224.
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53.
- González, V. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11.
- Goodenow, C. y Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends’ values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Gorostiaga, X. (2000). En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(1), 11-66.
- Guijarro, M. y Chávez, J. (2006). Ética y gerencia universitaria. *Revista Venezolana de Gerencia*, 11(34), 201-220.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera Madueño, J., Larrán Jorge, M. y Martínez-Martínez, D. (2013). Relación entre responsabilidad social y performance en las pequeñas y medianas empresas: Revisión bibliográfica. *Cuadernos de Gestión*, 13(2), 39-65

- Howard, R. W., Berkowitz, M. W. y Schaeffer, E. F. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- La-Marca, A. (2007). Educación personalizada y formación del carácter. *Estudios sobre Educación*, 13, 113-131.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.
- Larrán Jorge, M. y Andrades Peña, F. J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302-319.
- Larrán-Jorge, M. y Andrades-Peña, F. J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 91-107.
- Lastre, K. y de la Rosa, L. (2016). Relationship between learning strategies and the academic performance of Colombian student. *Revista Encuentros*, 14(1), 87-101.
- Lavín, S. y del Solar, S. (2000). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar: guía metodológica para los centros educativos*. Santiago de Chile: LOM.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGrawHill/Interamericana de España S.A.U.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lind, D. A., Marchal, W. G. y Wathen, S. A. (2012). *Estadística aplicada a los negocios y la economía*. México: McGraw-Hill.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. y Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Martin, V. (2017). Educación y construcción de convivencia en entornos de ruptura. *Revista CONVIVES*, (20), 15-22.
- Martin, V. (2018) Calidad y responsabilidad social en la educación superior. En: H. Grimaldo (Coord.), *El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe* (pp. 17-34). Córdoba: UNESCO-Universidad Nacional de Córdoba.
- Martínez, I., Olmedo, I. y Zapata, J. (2013). Reputación percibida por el profesorado de las cooperativas de educación: medición e influencia. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (77), 237-260.
- Martí-Noguera, J. J. y Martí-Vilar, M. (2015). Responsabilidad social en la edu-

- cación básica y superior: una perspectiva desde el espacio iberoamericano. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 20(1), 27-39.
- Martí-Noguera, J. J., Martí-Vilar, M. y Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 160-168.
- Martí-Vilar, M., Vargas Villamizar, O., Moncayo Quevedo, J. y Martí-Noguera, J. (2014). La formación en razonamiento moral y pensamiento crítico en la Educación Superior. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium*, 5(2), 398-414.
- Medina, A. y Severino-González, P. (2014). Responsabilidad empresarial: generación de capital social de las empresas. *Revista de Contabilidad y Negocios*, 17(9), 63-72.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R. y Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853-886.
- Montecinos, E. (2006). Descentralización y democracia en Chile: análisis sobre la participación ciudadana en el presupuesto participativo y el plan de desarrollo comunal. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 26(2), 191-208.
- Mortier, F. (1995). Separate values education and moral development in Flemish secondary schools. *Journal of Moral Education*, 24(4), 409-426.
- Nakousi, M. y Soto, D. (2016). *Gobierno corporativo y ética en los negocios: análisis de casos cinematográficos*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A., Baeza, M. y Espina, A. (2012). Valores y actitudes socialmente responsables en universitarios chilenos. *Revista Calidad en la Educación* (36), 123-147.
- Newman, A., Nielsen, I. y Miao, Q. (2015). The impact of employee perceptions of organizational corporate social responsibility practices on job performance and organizational citizenship behavior: evidence from the Chinese private sector. *International Journal of Human Resource Management*, 26(9), 1226-1242.
- Olivo, María G. (2017). Educación para la ciudadanía en Chile. *Información tecnológica*, 28(5), 151-164.
- Orellana, A., Mena, J. y Montes, M. (2016). Plan de desarrollo comunal: ¿El instrumento rector de la gestión municipal en Chile? *Revista INVI*, 31(87), 173-200.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Pardinas, F. (2012). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

- Páres, I. (2001). Responsabilidad de la empresa ante la persona humana. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 2, 233-244.
- Patino, J. D. y Arbelaz, I. C. (2016). Gestión humana de orientación analítica: un camino para la responsabilización. *Revista de Administração de Empresas*, 56(1), 101-113.
- Plaza, J. y Caro, C. (2016). Family involvement via ICT in young people's education in ethics and civics. *Aloma-Revista de Psicologia Ciencies del Educacio i del Esport*, 34(2), 97-106.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108-119.
- Ramírez-Cardona, C., Calderón-Hernández, G. y Castaño-Duque, G. (2015). Enfoques administrativos presentes en establecimientos educativos: Un estudio empírico en instituciones colombianas de educación básica y media. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 911-940.
- Riego, I. (2018). Persona y responsabilidad social. En H. Grimaldo (Coord.), *El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe* (pp. 57-72). Córdoba: UNESCO-Universidad Nacional de Córdoba,
- Río, C. (2009). La docencia de la ética profesional en los estudios de psicología en España. *Papeles del Psicólogo*, 30(3), 210-219.
- Rivera, N. y Lissi, M. (2004). La Responsabilidad Social: Cómo la Viven Tres Grupos de Estudiantes de Enseñanza Media en Chile. *Psykbe (Santiago)*, 13(2), 117-130.
- Severino-González, P. (2017). Responsabilidad social empresarial y conductores de valor: análisis de empresas chilenas que publican informes de sustentabilidad. *Multidisciplinary Business Review*, 10(1), 20-34.
- Severino-González, P. y Medina, A. (2018). Modelo de gestión integrado: responsabilidad social empresarial y buen gobierno corporativo. En E. Wulf (Ed.), *Responsabilidad Social Empresarial. Un desafío corporativo* (pp. 80-96). La Serena: Universidad de La Serena.
- Severino-González, P., Medina, A. y Pujol-Cols, L. (2018). Responsabilidad Social en Escuelas de Educación Primaria en Chile: Tensiones y Desafíos. *Revista Encuentros*, 16(02), 11-22.
- Smith, J. M. y Smith, P. (2005). *Testing people at work: Competencies in psychometric testing*. Oxford: BPS Blackwell.
- Tarrés, M., Montenegro, S., Gayol, M. y D'Ottavio, A. (2016). Educación en valores: un enfoque desde la investigación científica. *Revista Editorial Biogénesis*, 1(1), 83-88.

- Touriñán, J. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, 7(1), 7-36.
- Vallaes, F., de la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill.
- Vargas Villalobos, L. y González Torres, M. C. (2009). La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva. *Electronic journal of research in educational psychology*, 7(19), 1379-1418.
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13(1), 177-197.
- Villar, F. (2013). Las éticas de la convergencia y la filosofía de lo cotidiano: Los actos comunicativos como condiciones de humanización del mundo globalizado mediante la responsabilidad, la reflexión, la compasión y el reconocimiento del otro. *CUHSO-Cultura-Hombre-Sociedad*, 23(2), 37-58.
- Yıldırım, K. (2009). Values Education Experiences of Turkish Class Teachers: A Phenomenological Approach. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 9(35), 165-184.
- Ysunza, M. y Molina, J. (2010). Principios éticos y responsabilidad social en la Universidad. *Revista de Administración y Organizaciones*, 12(24), 11-21.