



**ESCENARIOS DE FORTALECIMIENTO DE LAS ACCIONES DE PROYECCIÓN SOCIAL:
UNA MIRADA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN
LOS PREGRADOS DE LA UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA**

Belén García-Cabeza

Universidad Piloto de Colombia

Unidad Académica de Ciencias de la Educación

Especialización en Docencia Universitaria

Bogotá D.C.

Febrero de 2022

**ESCENARIOS DE FORTALECIMIENTO DE LAS ACCIONES DE PROYECCIÓN SOCIAL:
UNA MIRADA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN
LOS PREGRADOS DE LA UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA**

Presentado por

Belén García-Cabeza

Trabajo de grado para optar al título de

Especialista en Docencia Universitaria

Tutor

Diego Raúl Carrillo Mojica

Universidad Piloto de Colombia

Unidad Académica de Ciencias de la Educación

Especialización en Docencia Universitaria

Bogotá D.C.

Febrero de 2022



Escenarios de fortalecimiento de las acciones de Proyección Social: una mirada a través del desarrollo de competencias para la formación integral en los pregrados de la Universidad Piloto de Colombia

elaborado por [Belén García-Gabeza](#) está bajo una licencia [Creative Commons](#)

[Atribución/Reconocimiento - No comercial 4.0 Internacional](#).

Índice

Índice de tablas	6
Índice de figuras.....	6
Índice de siglas y acrónimos	7
Resumen	12
Palabras clave	12
Introducción.....	13
Problema de investigación.....	15
Planteamiento.....	15
Pregunta y objetivos de investigación	16
Objetivo general.....	16
Objetivos específicos	16
Justificación	17
Estado de la cuestión	18
Eje 1. RSU - Extensión - Proyección Social	20
Eje 2. Competencias y habilidades para la formación integral en la Educación Superior.....	27
Marco referencial.....	32
Marco teórico.....	32
RSU - Extensión - Proyección Social	33
Competencias y habilidades para la formación integral en Educación Superior como articulación del diseño curricular y la proyección social.....	38
Marco normativo	43
Proceder Metodológico	50

Enfoque Metodológico.....	51
Perspectiva Epistemológica	52
Alcance	52
Tipo o Diseño Metodológico	53
Método.....	54
Técnicas de Recolección de Información	55
Contexto y Sujetos de Investigación	58
Instrumentos de Recolección de Información	60
Guion de Entrevista.....	60
Guion de Grupo de Discusión	65
Guion de Encuesta	66
Matriz para el Análisis Documental	71
Conclusiones	74
Referencias.....	76
Anexos	87
Anexo I. Casilleros tipológicos de entrevistas	87
Anexo II. Casilleros tipológicos de grupos de discusión	90
Anexo III. Guiones de entrevista	93
Anexo IV. Material de apoyo para entrevistas.....	97

Índice de tablas

Tabla 1	Principales temáticas detectadas en la revisión bibliográfica en torno a los ejes de RSU-Extensión-Proyección Social y de competencias para la formación integral en Educación Superior	19
Tabla 2	Selección de experiencias colombianas de RSU-Extensión-Proyección Social	25
Tabla 3	Tipos y subtipos de competencias genéricas del <i>Proyecto Tuning Europa</i>	40
Tabla 4	Competencias genéricas del <i>Proyecto Tuning América Latina</i>	41
Tabla 5	Previsión de aplicación de técnicas de acuerdo a colectivos	59
Tabla 6	Casillero tipológico de entrevistas a docentes	87
Tabla 7	Casillero tipológico de entrevistas a estudiantado	89
Tabla 8	Casillero tipológico de grupos de discusión con docentes	90
Tabla 9	Casillero tipológico de grupos de discusión con estudiantado	91
Tabla 10	Casillero tipológico de grupos de discusión con egresadas/os	92

Índice de figuras

Figura 1	Tipos de impactos universitarios en su entorno	36
Figura 2	Guion de entrevistas a docentes	62
Figura 3	<i>Hourglass design</i>	66
Figura 4	Guion de encuesta a egresadas/os	67
Figura 5	Matriz para el análisis documental	72
Figura 6	Guion de entrevista a estudiantado	93
Figura 7	Guion de entrevista a personal del área de Proyección Social	95
Figura 8	Tarjeta 1 para entrevistas a docentes, estudiantado y personal del área de Proyección Social	97
Figura 9	Tarjeta 2 para entrevistas a docentes, estudiantado y personal del área de Proyección Social	98

Índice de siglas y acrónimos

ASCUN

Asociación Colombiana de Universidades,
19, 23, 34, 76, 85

AUSJAL

Asociación de Universidades confiadas a
la Compañía de Jesús en América Latina,
23

BDAL

Banco de Desarrollo de América Latina, 82

BID

Banco Interamericano de Desarrollo, ..86

CRES

Conferencia Regional de Educación
Superior,44

DeSeCo

Proyecto The definition and selection of
key competencies,38

DITRIAC

Diseño de Triangulación Concurrente, .53

EEES

Espacio Europeo de Educación Superior,
39

EN-DO-AA

Entrevista con Docente de Administración
Ambiental, 87

EN-DO-AE

Entrevista con Docente de Administración
Empresarial,87

EN-DO-AR

Entrevista con Docente de Arquitectura,
87

EN-DO-CP

Entrevista con Docente de Contaduría
Pública,87

EN-DO-DE

Entrevista con Docente de Diseño de
Espacios y Escenarios,87

EN-DO-DG

Entrevista con Docente de Diseño Gráfico,
87

EN-DO-EC

Entrevista con Docente de Economía, .87

EN-DO-IC

Entrevista con Docente de Ingeniería Civil,
87

EN-DO-II

Entrevista con Docente de Ingeniería
Financiera,87

EN-DO-IM

Entrevista con Docente de Ingeniería
Mecatrónica,88

EN-DO-IS

Entrevista con Docente de Ingeniería de
Sistemas,88

EN-DO-IT

Entrevista con Docente de Ingeniería de
Telecomunicaciones,88

EN-DO-MA

Entrevista con Docente de Marketing, 88

EN-DO-NI

Entrevista con Docente de Negocios
Internacionales,88

EN-DO-PS

Entrevista con Docente de Psicología, .88

EN-ES-AA

Entrevista con Estudiante de
Administración Ambiental,89

EN-ES-AE

Entrevista con Estudiante de
Administración Empresarial,89

EN-ES-AR

Entrevista con Estudiante de
Administración Arquitectura,89

EN-ES-CP

Entrevista con Estudiante de Contaduría
Pública,89

EN-ES-DE

Entrevista con Estudiante de Diseño de
Espacios y Escenarios,89

EN-ES-DG

Entrevista con Estudiante de Diseño
Gráfico,89

EN-ES-EC

Entrevista con Estudiante de Economía,
89

EN-ES-IC

Entrevista con Estudiante de Ingeniería
Civil,89

EN-ES-IF

Entrevista con Estudiante de Ingeniería
Financiera,89

EN-ES-IM

Entrevista con Estudiante de Ingeniería
Mecatrónica,89

EN-ES-IS

Entrevista con Estudiante de Ingeniería de
Sistemas,89

EN-ES-IT

Entrevista con Estudiante de Ingeniería de
Telecomunicaciones,89

EN-ES-MA

Entrevista con Estudiante de Marketing,
89

EN-ES-NI

Entrevista con Estudiante de Negocios
Internacionales,89

EN-ES-PS

Entrevista con Estudiante de Psicología,
89

GD-DO-AA/AR/DE/DG/PS

Grupo de Discusión con Docentes de
Administración Ambiental, Arquitectura,
Diseño de Espacios y Escenarios, Diseño
Gráfico y Psicología,90

GD-DO-AE/EC/CP/IF/MA

Grupo de Discusión con Docentes de
Administración Empresarial, Economía,
Contaduría Pública, Ingeniería Financiera
y Marketing,90

GD-EG-AA/AR/DE/DG/PS

Grupo de Discusión con Egresadas/os de
Administración Ambiental, Arquitectura,
Diseño de Espacios y Escenarios, Diseño
Gráfico y Psicología,92

GD-EG-AE/EC/CP/IF/MA

Grupo de Discusión con Egresadas/os de
Administración Empresarial, Economía,
Contaduría Pública, Ingeniería Financiera
y Marketing,92

GD-EG-IC/IM/IS/IT/NI

Grupo de Discusión con Egresadas/os de
Ingeniería Civil, Ingeniería Mecatrónica,

Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Telecomunicaciones y Negocios Internacionales,92	ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio, ...33
GD-ES-AA/AR/DE/DG/PS	ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible,13, 16, 33, 43, 44
Grupo de Discusión con Estudiantado de Administración Ambiental, Arquitectura, Diseño de Espacios y Escenarios, Diseño Gráfico y Psicología,91	PEI	Proyecto Educativo Institucional, 47, 48, 56, 72
GD-ES-AE/EC/CP/IF/MA	REXUNI	Red Nacional de Extensión Universitaria, 24
Grupo de Discusión con Estudiantado de Administración Empresarial, Economía, Contaduría Pública, Ingeniería Financiera y Marketing,91	RS	Responsabilidad Social, 22, 25, 27, 35, 61, 74
GD-ES-IC/IM/IS/IT/NI	RSC	Responsabilidad Social Corporativa,35
Grupo de Discusión con Estudiantado de Ingeniería Civil, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Telecomunicaciones y Negocios Internacionales,91	RSE	Responsabilidad Social Empresarial,35
IES	RSO	Responsabilidad Social de las Organizaciones,21
Instituciones de Educación Superior, 12, 13, 15, 17, 21, 24, 26, 33, 34, 35, 36, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 68, 69, 75	RST	Responsabilidad Social Territorial,44
IESALC	RST2	Responsabilidad Social Territorial Transformadora,44
Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe,33	RSU	Responsabilidad Social Universitaria, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 44, 61, 62, 63, 67, 68, 69, 72, 93, 95, 96
ISO	TFE	Trabajo de Fin de Especialización, 13, 14, 32, 34, 38, 39, 41, 43, 47, 48, 74
International Organization for Standardization,21		
MEN		
Ministerio de Educación Nacional, .40, 42		
OCDE		
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos,19, 28, 38, 82		

ULEU

Unión Latinoamericana de Extensión
Universitaria,85

UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para
la Educación, la Ciencia y la Cultura, ...13,
33, 42, 44, 45, 85

UPC

Universidad Piloto de Colombia, 12, 16,
17, 38, 48, 49, 50, 52, 56, 57, 58, 64, 71,
75

URSULA

Unión de Responsabilidad Social
Universitaria Latinoamericana,11

Sabemos que el aprendizaje basado en solucionar problemas concretos socialmente útiles complementa idealmente las competencias teóricas y es más interesante y eficaz que cualquier otro, además de generar aprendizaje significativo en los futuros profesionales. Es urgente universalizarlo en los programas de estudio de cada carrera, lo que permitirá además universalizar la investigación-acción formativa, para así elevar la calidad universitaria latinoamericana gracias a su pertinencia social.

Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana [URSULA] (2021)

Resumen

La atención suscitada en torno a la función sustantiva de proyección social y a sus implicaciones en el compromiso de las universidades en su rendición de cuentas para con la sociedad, no deja de suponer la base de un debate relativamente cercano en el tiempo. Y esto es así incluso cuando el concepto de extensión universitaria –con el que el de proyección social guarda un evidente vínculo– surge hace ya más de un siglo en Latinoamérica tras la *Reforma Universitaria de Córdoba* (1918). Más allá de los exámenes a los que de modo regular –y como verificación obligatoria de condiciones mínimas o como prueba voluntaria del sostenimiento de estándares de excelencia– están sometidas las Instituciones de Educación Superior (IES), el análisis de la articulación de procesos educativos universitarios y la proyección social semeja ser un campo cuyo escrutinio desde la óptica investigadora emerge insoslayable.

El presente trabajo recoge las líneas generales de una propuesta de investigación a través de la cual se busca indagar cómo las competencias para la formación integral promovidas por los programas de pregrado y por la normatividad institucional de la Universidad Piloto de Colombia (UPC) contribuyen al desarrollo de la proyección social institucional. Con este propósito se plantea un abordaje metodológico desde un enfoque mixto, que busca no sólo examinar de manera exhaustiva los documentos institucionales –que suponen una manifestación de la identidad de la UPC– y curriculares propios de los diferentes programas, sino también dotar de protagonismo en el análisis general, a las voces de integrantes clave de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, egresadas/os e integrantes del área de Proyección Social) que son interpelados a través de entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión.

En última instancia, el diseño pretende sentar las bases para la futura creación de una ruta formativa de proyección social en la UPC.

Palabras clave: proyección social, responsabilidad social universitaria, extensión, educación superior, formación integral, competencias.

Introducción

La aprobación en 2015 de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* ha supuesto intensos debates al interior de las IES a lo largo de todo el mundo a fin de diseñar y consolidar estrategias, procedimientos e instrumentos mediante los cuales sistematizar acciones que –enmarcadas en procesos formativos de los que participe toda la comunidad universitaria– puedan incidir en la consecución de los 17 *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS) y, en definitiva, contribuir a la transformación social.

La voluntad y el apremio por establecer horizontes viables para la definición de las políticas educativas de las IES colombianas en torno a rutas de trabajo que permitan dar respuestas a estos objetivos, ha fortalecido la visión de la *Responsabilidad Social Universitaria* (RSU), la *Extensión* y la *Proyección Social* como escenarios idóneos para impulsar las relaciones de las universidades con los contextos en los que están inscritas.

Así, la definición de esta función sustantiva ha recobrado protagonismo en los discursos y prácticas de las IES y se percibe un impulso en la creación de planes y propuestas de acción a corto y mediano plazo, en los que la *pertinencia* de las instituciones viene dada ya no sólo por sus logros asociados a las funciones de docencia e investigación, sino también por su capacidad de hacer de la proyección social una herramienta para la participación comprometida de actores externos e internos en la transferencia bidireccional –universidad-sociedad– del conocimiento. En definitiva, la pertinencia debe ser evaluada “en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia, [UNESCO], 1998, p. 104).

Mediante el presente Trabajo de Fin de Especialización (TFE), se ha apostado por examinar el modo en que la UPC enfrenta este reto de ubicar la Proyección Social como eje en las relaciones con el sector externo, sin perder de vista su inherente vínculo con los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los programas que oferta la institución.

Con este propósito, a través de las siguientes páginas se distribuyen en cuatro capítulos los principales componentes del ejercicio de investigación propuesto:

- I. *El problema de investigación*, mediante el cual se proporcionan argumentos contundentes que justifican el tratamiento del problema seleccionado, se presentan la pregunta y objetivos de la investigación y se contextualiza la propuesta mediante una revisión del estado de la cuestión que abarca los últimos siete años que se expone de acuerdo a dos ejes temáticos: la RSU-Extensión-Proyección Social y las competencias para la formación integral en la educación superior.
- II. *Marco referencial*, que incorpora por una parte la descripción de las principales líneas teórico-conceptuales y reflexiones epistemológicas en torno a las cuales se construye este TFE y que se abordan de acuerdo a los dos ejes temáticos mencionados; y por otra, presenta una panorámica sobre la principal normatividad internacional, nacional y propia de la UPC en torno al objeto de estudio.
- III. *Proceder metodológico*, que contiene una explicación detallada del *enfoque metodológico*, la *perspectiva epistemológica*, el *alcance*, el *tipo de investigación*, el *método*, las *técnicas de recolección de información*, el *contexto y sujetos de investigación* y los *instrumentos de recolección de información*.
- IV. *Conclusiones*, que enuncian de modo breve una valoración sobre los hallazgos derivados de la propia elaboración del ejercicio de investigación.

Problema de investigación

(...) los currículos deben considerar: normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica, como expresión de una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo. Reforzar las funciones de la docencia, la investigación y la extensión dirigidas a disminuir aspectos como el fracaso académico, la violencia, el hambre, el analfabetismo, la contaminación ambiental entre otras barreras al desarrollo social, económico y académico.

Rivera Guillén (2015, pp. 57-58)

En el presente capítulo se problematiza la investigación diseñada. De este modo se busca dar respuesta al qué, el por qué y el para qué de este trabajo; pero además se genera un sustento coherente sobre el cual construir los marcos referencial y metodológico de la propuesta. Con este propósito se desarrolla un breve recorrido enunciativo en torno a la articulación entre el problema y la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos. Además, se enuncia de modo breve la justificación de la investigación –atendiendo a su pertinencia, las problemáticas a las que podría dar resolución en caso de ser implementada y otras aportaciones consideradas relevantes– y se esboza el estado de la cuestión a partir de una acotación temporal de los últimos siete años.

Planteamiento

La *pertinencia* de la misión de las Universidades en Latinoamérica, entendida –según las aportaciones de autores como Roa Varelo (2003) o Tünnermann (2006)– desde una visión amplia que pivota sobre la funcionalidad social, justifica la propia existencia de estas singulares IES que, con el transcurso del tiempo, más persiguen el afianzar de modo congruente los lazos entre las tres funciones sustantivas primordiales que las caracterizan: docencia, investigación y extensión.

Esta alianza, las posiciona como estratégicos nodos para la generación de respuestas organizadas, críticas, fundamentadas y consistentes a los cada vez más diversos y complejos retos

globales. Cuando ha transcurrido ya un tercio del período para el cumplimiento de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, podemos observar que sigue siendo relevante analizar con detalle esa pertinencia en el discurso y en la práctica, en tanto que su ejercicio puede repercutir directa y transversalmente en el logro de buena parte de las metas asociadas a los 17 ODS. En este trabajo, el problema de investigación, asume esta relevancia de analizar la pertinencia y explora específicamente –por su protagonismo en las interrelaciones Universidad-Sociedad– la función de proyección social articulada con los procesos educativos.

Pregunta y objetivos de investigación

El presente ejercicio de investigación se construye en torno a un interrogante central: ¿cómo las competencias promovidas por los programas de pregrado y por la normatividad institucional de la UPC contribuyen al desarrollo de la proyección social?

Objetivo general

A partir de la pregunta de investigación se formula el siguiente objetivo general: analizar la contribución al desarrollo de la proyección social a través de las competencias promovidas por los programas de pregrado y la normatividad institucional de la UPC.

Objetivos específicos

El objetivo general es desentrañado a partir de dos objetivos específicos, a saber:

1. Identificar los discursos de docentes, estudiantado y egresadas/os de todos los programas de pregrado, así como de personal del Área de Proyección Social de la UPC, en relación a la promoción de la proyección social en la institución mediante el desarrollo de competencias para la formación integral en los programas de pregrado.

2. Caracterizar los discursos en torno a la proyección social y a las competencias para la formación integral contenidos en la normatividad institucional y los documentos curriculares de los programas de pregrado de la UPC.

Justificación

Que las universidades son escenarios privilegiados para la construcción compartida de conocimiento no resulta una idea novedosa.

Que estas instituciones estén constantemente bajo la lupa de actores internos y observadores externos en relación a los procesos –no solo– educativos que en ellas se desarrollan, tampoco es una realidad reciente. Una que además supone la punta del iceberg de lo que Sousa Santos (2012) identifica como *crisis de hegemonía* de las universidades.

Sin embargo, la atención suscitada en torno a la función sustantiva de *proyección social* y a sus implicaciones en el compromiso de las universidades en su rendición de cuentas para con la sociedad, no deja de suponer la base de un debate relativamente cercano en el tiempo. Y esto es así incluso cuando el concepto de *extensión universitaria* –con el que el de proyección social guarda un evidente vínculo– surge hace ya más de un siglo en Latinoamérica tras la *Reforma Universitaria de Córdoba* (1918).

Más allá de los exámenes a los que de modo regular –y como verificación obligatoria de condiciones mínimas o como prueba voluntaria del sostenimiento de estándares de excelencia– están sometidas las IES, el análisis de la articulación de procesos educativos universitarios y la proyección social semeja ser un campo cuyo escrutinio desde la óptica investigadora emerge insoslayable.

Sin duda, centrarse en este proceso de revisión sistemática, en elementos tan centrales dentro de los diseños curriculares como lo son las competencias, proporciona una oportunidad excepcional para poder diseccionar los logros, tensiones y dificultades a los que se enfrentan las universidades en general –y la que aquí se analiza, en particular– a la hora de hacer efectiva la necesaria relación con el territorio en el que se insertan.

Por otra parte, el abordaje del objeto de estudio a través de una indagación que no se restringe a los discursos prescriptivos –bien entendidos como los documentos programáticos de cada asignatura, bien asumidos como la normatividad institucional– sino que avanza hacia la escucha de quienes participan activamente en los procesos educativos, funciona como un mecanismo que amplifica el campo de visión. Y le aporta nitidez y dinamismo a una imagen que, de otro modo podría quedarse limitada al solo captar la secuencia estática de las políticas educativas institucionales que, en última instancia, responden a lineamientos estatales y que bien podrían anquilosarse en lo que Vallaes (2014) identifica como los “cómodos compromisos que uno declara y controla desde la esfera solitaria de su soberanía institucional” (p. 111).

Estado de la cuestión

Con la intención de dotar de coherencia el problema de investigación planteado y respaldar el objeto de estudio en torno al cual se construye la presente propuesta, resulta imprescindible identificar algunas de las más significativas aportaciones recientes en torno a la RSU, la extensión y la proyección social en las universidades como elemento primordial; y al desarrollo de competencias para la formación integral en la universidad, como tema secundario.

Es preciso señalar que el trabajo de revisión de literatura en torno a cualquier tópico –e independientemente de la tipología y el alcance de la investigación que se esté llevando a cabo– puede resultar una tarea inabarcable o generar dificultades en su operacionalización si no se adoptan ciertas precauciones. En nuestro caso, estas han supuesto que el rastreo, estuviese acotado a los últimos siete años y a publicaciones de carácter científico como artículos de revistas indexadas, tesis doctorales, trabajos de maestría, libros, capítulos de libro y actas de congresos.

A fin de obtener una panorámica amplia para el período seleccionado, además de hacer uso de *Google Académico* se han revisado bases de datos propias de los proveedores *Clarivate*, *EBSCOhost* y *Proquest* y –de modo prioritario– bases de datos abiertas como *Redalyc*, *Scielo*, *Dialnet* y *Latindex*. Es de estas últimas de las que fundamentalmente proceden los textos finalmente recogidos en este

Tabla 1

Principales temáticas detectadas en la revisión bibliográfica en torno a los ejes de RSU - Extensión-Proyección social y de competencias y habilidades para la formación integral en la Educación Superior.

Ejes	Temáticas	Referentes seleccionados
RSU – Extensión – Proyección Social	Modelos y formas de realización	Appe et al. (2017) Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN] (2018) Tommasino y Cano (2020) Vallaey y Álvarez Rodríguez (2019)
	La función social universitaria en América Latina y Caribe: aproximaciones históricas y tendencias actuales	Castro y Tommasino (2017) Rios y Caputo (2019)
	Experiencias en universidades	Alzate Gallego et al. (2018) Daza Corredor y Miranda Terraza (2017) Fontecha et al. (2018) Jurado Paz (2018) Navarro-Flores et al (2020) Valenzuela Tovar y del Campo Machado (2021)
	Evaluación: técnicas, instrumentos e Indicadores.	Bolio Domínguez y Pinzón Lizarraga (2019) Rivas et al. (2019)
	Conceptualización general	López Gómez (2016) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2019) Ortega Goodspeed (2016)
	Concreción: modelos, acciones e instrumentos para la evaluación	Díaz Bello (2015) González-Morga et al (2018) Maussa Díaz y Villareal Villa (2015)

apartado y enumerados en la tabla 1.

Se han empleado operadores booleanos y truncamientos para filtrar la búsqueda de palabras y expresiones clave –en castellano, portugués e inglés– como *proyección social*, *función social*,

extensión, tercera misión, responsabilidad social, pertinencia, universidad, competencias, formación integral, habilidades, destrezas y currículo. Además, se han tomado en consideración también los informes y otras publicaciones emitidos por organizaciones nacionales e internacionales que poseen un discurso con una trayectoria más o menos longeva acerca de los temas tratados.

Otra precisión que cabe realizar es que, si bien no había una condición previa de exclusión geográfica, finalmente los trabajos seleccionados para la realización del estado de la cuestión en lo relativo al extensionismo, la proyección social y la RSU se ubican en Latinoamérica y Caribe; esto guarda relación con el particular desarrollo que se ha hecho en estas regiones sobre los temas tratados. Los/as autores/as cuyas aportaciones se centran en la conceptualización de las competencias y habilidades o en el desarrollo de competencias en espacios universitarios, proceden también de otros continentes, en la medida en que estos conceptos han permeado la producción científica en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en múltiples países en las últimas décadas; no es esta, por tanto, una temática abordada de modo exclusivo en una región específica.

Por último, es necesario señalar que la selección de trabajos que se presenta, no busca dar cuenta de una lista exhaustiva de propuestas sino más bien aglutinar tendencias temáticas respecto al abordaje de las dimensiones epistemológica, teórica y metodológica.

Eje 1. RSU - Extensión - Proyección Social

En lo relativo al *Eje 1*, revisando el amplísimo corpus derivado de una búsqueda preliminar, han podido observarse dos cuestiones fundamentales que parecerían en primera instancia remitirse al contexto de lo terminológico pero que, avanzado el análisis, parecen denotar diferentes modos de aproximarse a las relaciones Universidad-Sociedad, algo sobre lo que se profundizará en el apartado del marco referencial: 1) se detecta regularmente un uso indistinto de algunos conceptos en varias regiones; así sucede por ejemplo con *extensión universitaria* y *proyección social* en América Latina y Caribe, tal y como señala Aponte (2007, p. 2); 2) en algunos países, es la RSU la que se identifica como la *tercera misión* de la universidad y esta subsume los dos anteriores conceptos.

Una esclarecedora ruta para comprender el origen de estos dos hallazgos puede ser atender a los trabajos que de modo individual o con otros/as investigadores/as ha realizado en torno a la RSU, el filósofo francés, docente en la *Universidad del Pacífico* (Perú), Vallaey. En uno de los más recientes –*Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios* (Vallaey y Álvarez Rodríguez, 2019)– se reincide en la idea de que la RSU “es una nueva política de gestión universitaria que redefine la tradicional extensión y proyección social solidaria, introduciendo un enfoque global de cuidado de los impactos administrativos y académicos en todos los procesos de la universidad” (p. 94). Esta afirmación nos permite acercarnos a una perspectiva, ampliamente múltiples países de la región, según la cual, como subrayan Vallaey y Álvarez Rodríguez (2019, p. 96) de acuerdo a la *Guía ISO 26000 (International Organization for Standardization, [ISO], 2010, p. 4)* la Responsabilidad Social de las Organizaciones (RSO) debe entenderse como consecuencia de “los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y el medioambiente”.

En el contexto universitario, los autores advierten que la RSU redefine la función social desde una lógica más global, bajo la que se acogen las actividades de extensión y proyección social, que con anterioridad hacían parte de un modelo propio. En este trabajo, los autores buscan explorar, a través de una investigación con enfoque cuantitativo y alcance exploratorio-descriptivo, cómo diferentes actores universitarios (docentes, estudiantes, personal administrativo y directivos) de 17 universidades ubicadas en siete países latinoamericanos entienden la RSU.

Con este objetivo, distribuyeron 740 cuestionarios que incorporaron cinco posibles definiciones surgidas a partir de un seminario realizado en diferentes IES. Estas definiciones se orientan a cinco ámbitos de comprensión acerca del concepto: “(1) la filantropía, (2) la gestión de impactos, (3) la participación de los grupos de interés, (4) el desarrollo humano sostenible, (5) la excelencia en los rankings internacionales” (p. 103). El análisis de los resultados permitió identificar un menor protagonismo de las miradas filantrópicas (asistenciales) y una centralidad del RSU en el desarrollo territorial, así como en la gestión de los impactos académicos y administrativos.

Como ya hicieran en otro trabajo anterior, Tommasino y Cano (2020), en el artículo *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*, caracterizan los rasgos principales, que la extensión ha tenido en las últimas cuatro décadas en las universidades latinoamericanas. Tras realizar una problematización del concepto *extensión* –cuya “ambigüedad y polisemia constitutivas” (p. 8) quedan manifiestas– perfilan dos modelos claramente diferenciados para finalizar el texto con el comentario del caso concreto de Uruguay.

El modelo denominado como *difusionista-transferencista*, es aquel en el cual se parte de una concepción de extensión “más imprecisa, ligada fuertemente a la difusión cultural, la divulgación científica y la transferencia tecnológica” (p. 13). A juicio de los autores, este modelo resulta más vinculado al asistencialismo y posiciona el vínculo universidad-sociedad como una relación desequilibrada en la que el extensionista funciona como “‘traductor’ o ‘transmisor’ de los adelantos del conocimiento científico (...), procurando que los ‘clientes’ puedan ‘modernizarse’” (p. 14). Por otra parte, la concepción de *extensión crítica*, es deudora de las experiencias de la educación popular y de los movimientos sociales latinoamericanos del siglo XX; en su base está la orientación hacia los procesos de formación integral y las relaciones dialógicas y transformadoras que generan cambios profundos en los nivel ético-políticos, pedagógicos y epistemológicos.

La inclusión del artículo *The Concept and Context of the Engaged University in the Global South: Lessons from Latin America to Guide a Research Agenda* (Appe et al., 2017) se ha considerado imprescindible dado que ofrece una visión equilibrada y bien argumentada respecto del reconocimiento que la Responsabilidad Social (RS) que se desarrolla en América Latina tiene fuera del continente. Especialmente desde Norteamérica y tal y como recuerdan Vallaey y Álvarez Rodríguez (2019), la RS latinoamericana es percibida como altamente pertinente. Un aspecto destacado de este texto es el hecho de que identifica y caracteriza tres modelos claros de actuación en el marco de la RS: el orientado al mercado, el de justicia social y el propio RSU.

Para la descripción de cada uno de ellos proporciona elementos clave: rutas filosóficas, roles de la universidad, mecanismos de implementación, etc. Además, ejemplifica estos modelos a través de dos casos paradigmáticos: el chileno de *Construye País* y la red AUSJAL (Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina), presente en el 2021, en 31 universidades de 14 países. El texto incorpora una significativa reflexión en torno al modelo RSU que, a juicio de los autores recoge elementos de los otros dos modelos que contribuyen a fortalecerlo. La atención se dirige en gran medida a: “promover la sostenibilidad mediante el equilibrio económico, social y ambiental”¹ (Appe et al, 2017, p. 28).

El último de los trabajos que se han seleccionado dentro de esta temática sobre modelos y formas de realización, es el que recoge, como fruto de un acuerdo en 2018, la propuesta detallada de la política de extensión promovida por la ASCUN (2018). Este documento, que lleva por título *Política de Extensión. Por una Universidad comprometida con el país*, es especialmente relevante dado que ha supuesto la base inmediata, sobre la cual, en los últimos tres años, muchas universidades colombianas han construido (o adaptado) sus propias políticas de proyección social y extensión.

Más allá del interesante capítulo de marco general –en el que hace desarrolla una conceptualización de la función sustantiva que nos ocupa y se proporcionan orientaciones sobre la implementación y se enuncian los principios que debe contemplar– resultan especialmente reveladores la exposición de los modos de articulación con docencia e investigación y las formas mediante las que la extensión puede ejecutarse en las universidades: *educación continua o continuada, servicios de asesorías y consultorías, servicios docente-asistenciales, gestión de la innovación, programas interdisciplinarios de extensión que integran formación e investigación, prácticas y pasantías universitarias, gestión cultural, gestión de la relación con los graduados y voluntariado*. Todas ellas son presentadas como generadoras de relaciones entre instituciones

¹ Traducción propia del original en inglés.

educativas y sociedad, para favorecer la construcción de conocimiento que se retroalimenta entre ambas.

Una segunda temática identificada en la revisión de la producción científica reciente, guarda relación con el relato de algunos hitos históricos y el estado actual de la función social en América Latina y Caribe. Con edición en Argentina y Brasil, respectivamente, los dos textos seleccionados –*Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe* (Castro y Tommasino, 2017) y *Extensão universitária na América Latina. Conceitos, experiências e perspectivas* (Rios y Caputo, 2019)– presentan una estructura semejante según la cual, se compilan 12 y 35 experiencias que buscan dar cuenta de las maneras particulares de comprender la extensión, la proyección social y la RSU en los diferentes países retratados. Destaca el hecho de que en ambos documentos se busca hacer una descripción sistemática y crítica de las diferentes experiencias que, en muchos casos, han supuesto ejemplos claramente innovadores en los propios centros educativos a los que se adscriben, o incluso, dentro de los países en que se ubican.

La revisión detallada de estas dos obras, permite además acercarse a las tendencias, las comprensiones y los retos particulares a los que se enfrenta cada país en el diseño de acciones que articulen la llamada tercera misión con la docencia y la investigación, lo que, sin duda, guarda relación directa con políticas públicas y privadas que no solo obedecen al sector educativo, sino que también se vinculan con el sector empresarial.

La narración de experiencias supone buena parte de la literatura científica en torno al Eje 1, por lo que se ha considerado el tercer tema a destacar dentro del estado de la cuestión. Para el comentario de este apartado, hemos optado por la selección de seis narraciones sobre las acciones desarrolladas en IES colombianas. Hemos querido escoger ejemplos pertenecientes a cinco de los diferentes nodos regionales delimitados por la *Red Nacional de Extensión Universitaria* (REXUNI). De

Tabla 2

Selección de experiencias colombianas de RSU - Extensión - Proyección Social

Autoras/es (año)	Título	IES- sector	Objetivo	Principales aportaciones
Alzate Gallego et al. (2018)	<i>La proyección social universitaria como acto de donación y hospitalidad</i>	Universidad Católica de Manizales - privado	Análisis de funciones sustantivas a través de proyecto de sistematización de experiencia con menores	Reflexión sobre la proyección social enmarcada en procesos curriculares y como <i>acto de donación y hospitalidad</i>
Daza Corredor y Miranda Terraza (2017)	<i>Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Acciones desde la extensión y la proyección social en la Universidad del Magdalena, Colombia, 2012-2016</i>	Universidad del Magdalena - pública	Análisis de las acciones de Extensión y Proyección Social implementadas en la institución	Conceptualización de RS y RSU; exploración de relaciones universidad - <i>stakeholders</i>
Fontecha et al. (2018)	<i>La proyección social en la Universidad del siglo XXI: Imaginando espacios políticos fuera del aula de clase</i>	Fundación Universitaria Unimonsserrate - privado	Análisis de una “estrategia de secuenciación didáctica” (p. 26) en el curso de <i>Gestión Educativa</i> de un programa de educación bilingüe	Énfasis en componentes didáctico-curriculares; relato sobre tendencias e historia en América Latina
Jurado Paz (2018)	<i>Articulación de la proyección social con la gestión universitaria en innovación social. Una mirada hacia la realidad del entorno y la contribución hacia él</i>	Corporación Universitaria Autónoma de Nariño - privado	Análisis del Programa de Internado Rural Interuniversitario (PIRI), centrado en la innovación social	Descripción de modelo de gestión de innovación social explicado a través de detalle de competencias
Navarro-Flores et al (2020)	<i>¿Responsabilidad social universitaria o extensión social? Elementos para un análisis del compromiso social de las universidades. Estudio de un programa para el desarrollo regional en Tolima, Colombia</i>	Universidad de Ibagué (Unibagué) - privado	Análisis del programa <i>Paz y Región</i> , orientado al desarrollo regional	Conceptualización de RS, RSU y fases: caracterización de enfoques económico-gerencial, sociopolítico-concientizador y transformacional.

este modo se recogen trabajos de los departamentos de Caldas (*Nodo Eje Cafetero*), Magdalena (*Nodo Caribe*), Bogotá (*Nodo Centro*), Nariño (*Nodo Sur Occidente*) y Tolima (*Nodo Centro Occidente*).

Como se puede observar en la tabla 2, existe una variedad importante de propuestas en el territorio nacional que permiten entender nuestro objeto de estudio desde una visión no unívoca ni unidireccional, sino desde la multiplicidad de actividades, funciones y vínculos entre actores externos e internos. Adicionalmente, la obra compilada por Valenzuela Tovar y del Campo Machado (2021) – *Los caminos de la Extensión en Colombia*–, ofrece una panorámica de las acciones vinculadas a esta función sustantiva que se están desarrollando en el país. También partiendo de la estructura de nodos, se detallan 12 experiencias innovadoras llevadas a cabo en 12 universidades diferentes de titularidad pública y privada. Cada capítulo centra su atención en elementos particulares: funciones de los/as participantes, actividades específicas, dimensiones y áreas de intervención, personas/comunidades destinatarias, indicadores, retos, articulación con docencia y/o investigación, logros, estrategias, procedimientos internos en las universidades, principios vínculos con la innovación social y educativa, impactos en diferentes ámbitos, debilidades y fortalezas de los modelos seguidos, etc. En definitiva, esta obra, supone un acercamiento de total actualidad a la realidad de las tendencias en el desarrollo de la tercera misión en las universidades colombianas.

La temática sobre la que menos aportaciones se encuentra, pero que igualmente ha recibido atención en los documentos que forman parte del corpus analizado, es aquella que está orientada a la explicación de los modos de evaluar las experiencias en las IES. Destacamos aquí los trabajos de Bolio Domínguez y Pinzón Lizarraga (2019) –*Construcción y Validación de un Instrumento para Evaluar las Características de la Responsabilidad Social Universitaria en Estudiantes Universitarios*– contextualizado de dos docentes de universidades mexicanas, y Rivas et al. (2019) –*Propuesta de un instrumento para analizar estrategias de responsabilidad social universitaria*– de cuatro docentes de una universidad chilena.

En ambos casos se centran en el análisis de instrumentos mediante los que diagnosticar la RSU. El primer documento detalla las cinco etapas de construcción y validación de un cuestionario

dirigido a estudiantes y que busca identificar su percepción en torno a sí mismos en relación a siete características de “estudiantes socialmente responsables” (p. 82) –conciencia, compromiso, controversia con civilidad, respeto a la diversidad, ciudadanía, justicia social y cambio– derivadas de una revisión bibliográfica acerca de los modelos de formación para el cambio social. El segundo de los textos, partiendo de una revisión bibliográfica orientada al repaso de conceptos clave en torno a la RS y a la RSU, se centra en la explicación sobre la creación de un instrumento de diagnóstico de las estrategias de RSU (p. 156) de universidades chilenas, para lo cual se valoran 92 indicadores asociados a los diferentes impactos señalados por Vallaes et al. (2009), Gaete Quezada (2012) y Ayala (2014).

Eje 2. Competencias y habilidades para la formación integral en la Educación Superior

Para la realización del estado de la cuestión en lo relativo al eje 2, se han seleccionado seis documentos publicados entre 2015 y 2019 que dan cuenta, por una parte, de una conceptualización general de competencias y habilidades y, por otra, de su concreción en el contexto universitario a partir de la descripción de investigaciones que buscan analizar con diferentes alcances su grado de desarrollo en el marco de programas y acciones educativas concretos.

En el artículo de López Gómez (2016) titulado *En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes*, se problematiza el término de competencia a partir de un análisis que inicia con una breve mirada hacia su perspectiva histórica, terminológica y semántica –que permite señalar las habituales ambigüedades y confusiones en torno a ella–, para avanzar hacia una revisión específica de fuentes que desde finales de los setenta la dotan de sentido. Además, el autor incorpora reflexiones en torno a los vínculos entre saberes y competencias y sobre las limitaciones y potencialidades de estas últimas. En nuestra opinión, es el interés integrador en la definición del concepto, lo que hace más interesante este texto, pues se contemplan diferentes dimensiones y funciones y se interpela su naturaleza atendiendo a un carácter dinámico según el cual su sentido educativo es incuestionable más allá de las consideraciones que la asocian a la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos

orientados exclusivamente al mercado laboral, funcionalidad que parece haber marcado su origen terminológico.

Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor (OCDE, 2019)², es un detallado informe elaborado de modo conjunto por diferentes entidades y centros de diversos países en torno al avance de una estrategia que la organización internacional adoptó en el 2012 y ha venido evolucionando en los últimos años para colaborar en el avance de los países miembros en el propósito de dar respuesta a los desafíos que nacionalmente y en términos económicos y sociales presentan. A través de los seis capítulos que componen el documento se exploran las implicaciones de las llamadas *megatendencias* –*digitalización, globalización, tendencias demográficas y migraciones*– en las competencias y se valoran las adaptaciones que se estiman necesarias en estas últimas, se hace una revisión actualizada de la *Estrategia de Competencias* de la organización, se analizan las “prioridades políticas para mejorar el rendimiento de las competencias necesarias” (OCDE, 2019, p. 79), se presentan indicadores para la valoración del uso eficaz de competencias en el trabajo y en la sociedad y se proporcionan indicaciones en torno a cuatro dimensiones políticas para la consecución de ese uso eficaz de competencias.

Si bien este texto no se centra exclusivamente en la visión de las competencias en espacios educativos en general o en la educación superior en particular, ha sido seleccionado en esta revisión dado que ofrece una mirada panorámica sobre las tendencias, retos y comprensiones de las competencias en un contexto global, al tiempo que las asocia a actuaciones estructurales en las que intervienen los gobiernos de diferentes países a través de políticas públicas. Así mismo, este informe se considera relevante dado que subraya el efecto del aprendizaje de competencias a lo largo de la vida y su empleo en diferentes ámbitos, como elementos imprescindibles dentro de la estrategia. Y estos deben estar ligados íntimamente con el reto de “capacitar a estudiantes con un amplio conjunto

² Fue originalmente publicado por la OCDE en el mismo año y en inglés con el título *OECD Skills Strategy 2019. Skills to Shape a Better Future*. La edición aquí comentada es de la Fundación Santillana.

de competencias necesarias para un mundo cambiante” (p. 72). Esto es planteado en el documento conjuntamente en términos de buenas prácticas que implican modificaciones didácticas y curriculares en diferentes etapas educativas.

El tercer documento vinculado con la conceptualización general de este eje –*Desenredando la conversación sobre habilidades blandas*– es una nota técnica elaborada por Ortega Goodspeed (2016) anterior integrante del *Inter-American Dialogue*, *think tank* estadounidense cuya actividad, que comenzó hace más de tres décadas, está orientada a la búsqueda de soluciones a desafíos sociales y económicos de América Latina y el Caribe. La autora conceptualiza el término *habilidades blandas* – *no cognitivas*– frente al de *habilidades duras* –*cognitivas*– al tiempo que examina estudios que valoran sus beneficios y los resultados de su incorporación en los procesos educativos. Además, aporta datos acerca de intervenciones y programas de promoción de habilidades blandas en América Latina y enuncia algunas de sus limitaciones. Todo ello contribuye al análisis final acerca de las posibilidades de mejora de su implementación en contextos educativos. Aunque el trabajo proporciona pautas para la etapa escolar, sus indicaciones acerca de los modos de apoyar la incorporación de las habilidades blandas, bien pueden ser tenidas en cuenta para la educación superior. A nivel conceptual, las definiciones que aporta la autora sobre las habilidades blandas, invitan a recordar la importancia de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje a propósito de la adquisición, no sólo de contenidos, sino de habilidades y destrezas que van más allá de lo disciplinario. Se hace énfasis en lo actitudinal y lo crítico y se destacan las posibilidades de intervenciones en contextos diversos.

Los tres restantes documentos que hacen parte de esta revisión describen experiencias concretas de investigación cuyo objeto de análisis han sido las competencias en la formación universitaria.

Díaz Bello (2015), en el artículo –*Las competencias y la Formación Integral: de las Políticas a las Acciones Educativas*– parte de una presentación breve de la “discusión teórica contemporánea” (p. 62) que ha acompañado históricamente al término; con este propósito recurre a diferentes definiciones que permiten reconocer la labor de las/os docentes en la formación por competencias,

su “carácter situado” (p. 64) y la relación directa con las acciones orientadas a la formación integral. Según la autora, la sociedad actual enfrenta cambios acelerados que requieren “formar al individuo desde los conocimientos, los valores, las emociones, para asegurar una acción responsable y comprometida consigo mismo y con la sociedad” (p. 65). Y esto a su juicio, implica que las instituciones educativas, deben cambiar igualmente para poder proporcionar las respuestas adaptadas y comprometidas con la sociedad. Para ilustrar los modos en que podría darse ese cambio, se toma de referencia el caso concreto de la *Universidad Central de Venezuela* que desde hace más de un cuarto de siglo ha emprendido significativos cambios curriculares vinculados a la formación por competencias. Díaz Bello (2015), emplea este ejemplo para poner en valor elementos como la transversalidad de las competencias y su interdisciplinariedad, que en la experiencia cristaliza a partir de proyectos de RSU.

La *Universidad de Murcia* (España) es el contexto en el cual se desarrolla la investigación descrita por González Morga et al. (2018) en el artículo *Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora*. Este título ofrece total claridad en cuanto al contenido y propósitos del documento que inicia con diferentes declaraciones acerca del interés que suscita el análisis de las competencias transversales en Educación Superior y proporciona elementos clave para abordar el debate terminológico sobre el concepto.

Tomando como punto de partida las competencias transversales *trabajo en equipo, interacción social, compromiso ético-social y control emocional*, los autores crearon un cuestionario que distribuyeron entre más de 1100 estudiantes de último curso de programas pertenecientes a las diferentes ramas de conocimiento. El análisis de las percepciones del estudiantado lleva a diferentes conclusiones, de entre las cuales destacamos el hecho de que las competencias transversales no son las que protagonizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el caso estudiado, sino que son las específicas, las que a juicio de las/os estudiantes están siendo más desarrolladas; también se evidencian debilidades en torno a la hora de evaluar las competencias transversales y desconocimiento en torno al propio concepto de competencia.

Además, la investigación apunta a la necesidad de atender a algunas propuestas de mejora: “incremento y la alternancia de actividades didácticas, la flexibilidad curricular, la revisión de los recursos materiales, la adecuación del sistema de evaluación y la actualización y el compromiso del profesorado.” (González Morga et al., 2018, p. 110).

Maussa Díaz y Villarreal Villa (2015) firman el último de los documentos a analizar: *Estrategias pedagógicas aplicadas al desarrollo de competencias ciudadanas en jóvenes universitarios*. En un detallado relato, comentan la experiencia de una investigación llevada a cabo en la *Corporación Universidad de la Costa* (Colombia) y por medio de la cual se exploraron las percepciones de 215 estudiantes de las asignaturas *Constitución Política* y *Ética*, para acercarse al “reconocimiento y apropiación de las competencias ciudadanas y los discursos, representaciones e información relevante que tienen los jóvenes universitarios para la toma de decisiones encaminadas al ejercicio de la ciudadanía (...)” (p. 560).

Bajo nuestra opinión, las aportaciones más interesantes del artículo tienen que ver con la reflexión acerca de la necesidad de generar una “transformación curricular” (p. 574) que facilite el desarrollo de competencias, así como sobre la consideración de competencias ciudadanas comprendidas como diferentes conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que se desenvuelven a través de procesos educativos. Además, cabe destacar la reclamación que los autores hacen de la universidad como escenario para –a través de una formación integral– fortalecer la reflexión del estudiantado acerca de su rol en la sociedad y sus posibilidades para poder participar del cambio que diversas sociedades, como la colombiana, precisan.

Marco referencial

En las próximas páginas se exponen las principales líneas teórico-conceptuales y reflexiones epistemológicas en torno a las cuales se construye este TFE. Además, se realiza un breve recorrido sobre aquella normatividad internacional, nacional y propia de la UPC que guarda relación directa con el objeto de la propuesta.

En los dos subapartados que componen el capítulo se parte de las dos categorías analíticas de este trabajo, que suponen una adaptación de los dos ejes temáticos ya enunciados en el estado de la cuestión.

Sin embargo, antes de comenzar el desarrollo explicativo derivado de la revisión bibliográfica se hace necesaria una precisión. Cabe resaltar que a pesar de que en este trabajo se opta por un enfoque metodológico mixto que invita al seguimiento de un itinerario inductivo-deductivo que desborda la asunción estricta de categorías apriorísticas (cfr. capítulo tres sobre el proceder metodológico), el hecho de que la propia estructura de la especialización oriente hacia un método deductivo para la elaboración del TFE y que el ejercicio de investigación no implique la realización de trabajo de campo, fuerza el asentamiento de la propuesta en categorías que no han sido refinadas a la luz de los datos, que no interpelan la teoría y que, en definitiva, si son consideradas por sí solas, pueden limitar la comprensión del fenómeno objeto de estudio.

Por ello, esta consideración de dos únicas categorías de análisis, sin duda puede parecer escueta a la hora de dar cuenta del complejo fenómeno objeto de estudio. Sin embargo, esta propuesta supone una aproximación de carácter aglutinador cuyo nivel explicativo se enriquecerá a través de la incorporación de subcategorías y bloques temáticos.

Marco teórico

Tal y como se ha adelantado, este subapartado refiere las fuentes que sustentan el ejercicio de investigación y cuyo desarrollo es presentado en torno a las categorías *RSU-Extensión-Proyección*

Social y Competencias y habilidades para la formación integral en la Educación Superior como articulación del diseño curricular y la proyección social.

RSU - Extensión - Proyección Social

Como se ha venido señalando repetidamente en este texto y lo recuerda el *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* [IESALC] (2020) en un reciente documento de trabajo, “la educación superior tiene un papel crucial para el logro de los ODS, dada su labor de generación y difusión del conocimiento y su preeminente situación dentro de la sociedad” (pp. 7-8). Sin embargo, el compromiso de las IES respecto de la sociedad no es un fenómeno reciente exclusivamente vinculado a los ODS o a los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM). Y tampoco lo son las reivindicaciones en torno a la RSU. A propósito de esta idea, Sousa Santos (2012) señala que los reclamos hechos hacia las universidades en las últimas décadas se enmarcaron en críticas que oscilaron entre lo que entiende como el “aislamiento” (p. 249) de las universidades respecto de las necesidades sociales revelados en su entorno, hasta de su servicio “en favor de los intereses y de las clases dominantes” (p. 249) pasando por la necesidad de atender a las diferentes problemáticas que se presentan a nivel nacional y regional.

Esto entronca directamente con la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* (UNESCO, 1998), que poco antes del inicio de siglo advertía que

(...) la solución de los problemas que se plantean al respecto en los albores del siglo XXI estará determinada por la amplitud de miras de la sociedad del futuro y por la función que se asigne a la educación en general y a la educación superior en particular (p. 100).

Pero, ¿cómo operativizar esa respuesta al interior de las IES?; ¿cómo, efectivamente, diseñar estrategias concretas de actuación?; ¿a través de qué mecanismos evaluarlas?; ¿cómo garantizar que los beneficios de las acciones llevadas a cabo se hagan extensivos a diferentes territorios y en los diversos contextos?

Bajo nuestra opinión, para dar respuesta a estos interrogantes, se hace imprescindible discernir en primer lugar, cuál es y debería ser el alcance de ese compromiso y qué se puede entender por RSU. A este respecto, resulta revelador el trabajo de Olarte-Mejía y Ríos-Osorio (2015) quienes desarrollaron un recorrido por las principales tendencias en RSU detectadas en los primeros años del siglo XXI en 25 instituciones públicas y privadas de diferentes coordenadas geográficas. Para ello, elaboraron una revisión sistemática en bases de datos científicas en inglés que incluyó aquellos documentos centrados en la realización de “una aproximación aplicada en el nivel de formación de pregrado, y sobre el cual se hiciera énfasis en aspectos de tipo educativo desde las esferas de la gestión académica, curricular y del bienestar en la institución” (p. 25).

El trabajo de estos autores, permitió evidenciar en primer lugar una idea ya comentada en el estado de la cuestión de este TFE: la convivencia de varias acepciones sobre RSU que, según sus hallazgos, abarcan dimensiones como la curricular, la política, la de la función social como eje misional, la estratégica –“para el logro del desarrollo sostenible” (p. 29)– y la de la educación cívica. Y también mostró el vínculo entre las distintas acepciones con comprensiones efectivamente diferentes que las IES presentan en torno a esta función sustantiva. Por otra parte, visibilizaron cuatro enfoques –con asociación a múltiples estrategias– de actuación: *humanista, pedagógico, ético y socio-curricular*.

La diversidad detectada resulta congruente con el hecho de que otras publicaciones también centradas en la realización de revisiones sistemáticas, como la de Larrán Jorge y Andrades Peña (2011), identifiquen hasta cinco dimensiones –*ambiental, económica, ético-social, global, y social*– en la RS.

Ambos textos vienen a refrendar lo expuesto en numerosos documentos –Appe et al., 2017; ASCUN, 2018; Baena Valencia, 2019; González Fernández-Larrea y González González, 2013; Grajeda Gonzáles, 2010; Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011; Tinoco Gómez y Vizarreta Chía (2014); Tommasino y Cano, 2016, 2020, entre otros–: la multiplicidad de dimensiones, propósitos, modelos, escenarios, estrategias, procedimientos, acciones y personas y comunidades destinatarias vinculados a los discursos y prácticas sobre la misión social de las universidades.

Sea como fuere, más allá de la polisemia y multifuncionalidad, no queda lugar a duda de que esta función sustantiva, si bien no es la única que permite expresar el compromiso de la universidad con la sociedad –pues este “se realiza a través del conjunto de su quehacer educativo, científico y cultural, y se expresa en sus políticas de acceso, su oferta académica, sus agendas de investigación, modelos educativos y prioridades científicas (Cano Menoni, 2014, p. 302)– es aquella cuya naturaleza, desde nuestro punto de vista, más aproxima activamente Universidad y Sociedad. O al menos, más potencial tiene para establecer relaciones entre las IES y el llamado sector externo, representado por una amalgama de individuos, organizaciones y comunidades.

En este orden de ideas, nos parece fundamental partir de los lúcidos y críticos análisis de Vallaey et al. (2009) para la identificación de cuatro *ámbitos* del proceso de la RSU, de los *impactos* de las IES en su entorno –siendo estos últimos los que a juicio de los autores suponen “el camino más práctico para definir la responsabilidad social universitaria” (p.8)– y de los *grupos de interés*.

En relación a la identificación de ámbitos propuesta, cabe aclarar en primer lugar, que esta supera las nociones que sirvieron de base –y de hecho siguen permeando algunas de las prácticas implementadas en contextos de Educación Superior– en el desarrollo inicial de proyectos universitarios vinculados a la RS, la Extensión y la Proyección Social que, en cierto modo realizaban una errónea traducción de las funciones de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) y o Responsabilidad Social Corporativa (RSC)³. Este trasvase de nociones del ámbito de la empresa al de la educación –como ya sucediera con otras como *calidad* o *servicio*–, ha generado no pocas críticas que bien pueden estar asociadas a las “connotaciones negativas sobre la RSE” que Sabogal (2008, p. 180) resalta:

[la RSE] Se puede interpretar como una iniciativa de lavado de imagen sin un verdadero cambio en la organización, como un instrumento de adoctrinamiento y manipulación del

³ De acuerdo a Vallaey (2014, p. 107), “la especificidad de los impactos universitarios prohíbe toda confusión entre la responsabilidad social universitaria y la de las empresas”.

personal o como una herramienta del sistema para restar importancia a las críticas que se le hacen y garantizar su permanencia como el mejor posible (p. 180).

Los ámbitos que distinguen Vallaey et al. (2009) como implicados en las actuaciones responsables que se pueden dar en las universidades son el *organizacional*, el *educativo*, el *del conocimiento* y el *social*.

Figura 1

Tipos de impactos universitarios en su entorno



Nota. La propuesta de Vallaey et al. (2009, p. 8) que se reproduce en esta figura, ha sufrido ligeras modificaciones y aclaraciones en publicaciones posteriores. Estas radican, por ejemplo, en cambios pequeños en las denominaciones de los impactos.

Y en estrecha relación con estos, están los tipos de impactos de la RSU, recogidos en la figura 1 y ampliamente aceptados en el contexto latinoamericano, como se demuestra a partir de su incorporación explícita en la normatividad de diferentes IES a lo largo de toda la región. Tal y como se

puede comprobar en la figura, resultaría un error reducir las implicaciones de las acciones que se suceden en las universidades a lo exclusivamente académico. El trabajo comentado señala cuatro tipos de impactos⁴:

- *organizacionales*, que se relacionan con el personal de la universidad y “como la forma en que se organiza su quehacer cotidiano tiene impactos ambientales” (p. 9);
- *educativos*, vinculados al tipo de personas que forma la institución y el modo en que la enseñanza es organizada “para garantizar una formación socialmente responsable de sus estudiantes” (p. 9);
- *cognitivos*, asociados al tipo de saberes que se promueven;
- *sociales*, en tanto que las universidades tienen la capacidad de contribuir en la resolución de los problemas de la sociedad.

La identificación de impactos permite inferir los grupos de interés –también denominados *partes interesadas* o *stakeholders*–. Estos, lejos de restringirse a *personal docente e investigador, estudiantes y personal no docente*, se amplían para abarcar *autoridades, proveedores, egresados, empleadores, competidores, comunidades locales, organizaciones sociales y estado*.

Además, Vallaey et al. (2009) reconocen “otros actores sociales afectados más indirectamente por el desempeño de la universidad” (p. 12), entre los que destacan las familias de estudiantes y empleada/os o los colegios profesionales.

Todos estos elementos mencionados confluyen en las actuaciones que, desde las instituciones que se identifican como socialmente responsables, se proyectan en su compromiso para la contribución –en una acción participativa conjunta que aúna docencia, investigación y proyección social– al logro de metas enmarcadas en la transformación social y el desarrollo sostenible, que

⁴ Existe una “relación causa-efecto” (Gaete Quezada, 2016, p. 84) de estos impactos con los llamados ejes de la RSU, establecidos por Vallaey et al. (2009): *Campus Responsable (Impactos Organizacionales)*, *Formación profesional y ciudadana (Impactos Educativos)*, *Gestión Social del Conocimiento (Impactos Cognitivos)* y *Participación social (Impactos Sociales)*.

engloban desafíos en torno a cuestiones tan dispares como las desigualdades personales (por razón de género, etnia, religión, situación económica, etc.), el aumento de espacios contaminados, el uso insostenible de recursos naturales o el aumento de múltiples formas de violencia.

Este TFE, toma en consideración las aportaciones presentadas brevemente en esta sección del marco teórico, para definir las subcategorías de análisis, que derivarán en preguntas mediante las cuales interpelar los discursos y prácticas de sujetos y documentos institucionales de la UPC acerca del qué, cómo, por qué y para qué de la Proyección Social en la universidad.

Competencias y habilidades para la formación integral en Educación Superior como articulación del diseño curricular y la proyección social

Una competencia es más que conocimientos y habilidades. Implica la capacidad de cumplir con complejas demandas, aprovechando y movilizandorecursos psicosociales (incluidas habilidades y actitudes) en un contexto particular (...). Las personas necesitan una amplia gama de competencias para hacer frente a los complejos desafíos del mundo actual (...)

(OCDE, 2005, p. 4).⁵

El Proyecto *The definition and selection of key competencies* [DeSeCo] (OCDE, 2005), del cual se toma la definición de competencias que da inicio a este subapartado, supone uno de los principales referentes de inicio del siglo XXI para la inclusión del concepto de competencias en las políticas educativas de carácter internacional. Así lo manifiesta Tobón (2013) en la cuarta edición de un libro que, de manera exhaustiva y perspicaz, da cuenta de la evolución histórica de esta noción al tiempo que desarrolla las posibilidades para el *diseño socioformativo* del currículo a fin de promover una formación integral que tenga por protagonista las competencias.

⁵ Traducción propia del original en inglés.

Una rápida mirada al mencionado texto, permitirá corroborar tres hechos ya enunciados en múltiples documentos (como Bronckart, 2008; Díaz Bello, 2015, y López Gómez, 2016): 1) los antecedentes históricos de la noción de competencias –independientemente del empleo de este u otro término– no son cercanos temporalmente; 2) el debate en torno a esta noción es uno de los más prolíficos en la literatura científica sobre procesos educativos; 3) no existe una definición unívoca y es habitual su uso asociado –e incluso indistinto– al de habilidades, destrezas, capacidades y conocimientos.

Este panorama da cuenta de la complejidad de emprender análisis que –como el que se proponer llevar a cabo a través de este TFE– empleen como categoría principal o secundaria este concepto. Y resulta coherente con los diferentes esfuerzos que desde reconocidos proyectos internacionales y regionales o partiendo de investigaciones locales, buscan desentrañar significados, crear clasificaciones y discutir las posibilidades y limitaciones de implementación de enfoques pedagógicos basados en competencias.

No es el propósito de este trabajo en general y de este subapartado en particular reincidir en este intrincado debate. Mas sí nos parece oportuno hacer un repaso por algunas aportaciones que proporcionan el marco más o menos acotado que se sigue en nuestro ejercicio de investigación para determinar las subcategorías apriorísticas en torno a las relaciones competencias-diseño curricular-proyección social.

Resaltamos en primer lugar la iniciativa comúnmente denominada *Proyecto Tuning*, que tiene su origen en *Tuning Educational Structures in Europe*, nacida en el continente europeo en el año 2000 y enmarcada en el contexto de creación y consolidación del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES). Los inicios como proyecto estuvieron ligados, como señala Unideusto (s.f.) “a objetivos políticos del Proceso de Bolonia y en una etapa posterior a la Estrategia de Lisboa para el sector de la

Educación Superior”.⁶ Lo que inicialmente buscaba dar respuesta a la necesidad de armonizar estudios entre diferentes países europeos a fin de obtener reconocimiento mutuo, derivó en una propuesta mayor que implicó estructurales sustanciales que tuvieron implicaciones muy significativas en los diseños curriculares prescriptivos.

En el campo que nos ocupa, este referente es relevante en tanto que estableció dos grandes tipos de competencias: las *específicas* –vinculadas a nueve áreas disciplinares concretas– y las *genéricas*. Estas últimas, a su vez fueron clasificadas en torno a los tres subtipos –instrumentales, interpersonales y sistémicas–, que se presentan en la tabla 3.

Tabla 3

Tipos y subtipos de competencias genéricas del Proyecto Tuning Europa

Tipos	Subtipos
Instrumentales	Capacidades cognitivas
	Capacidades metodológica.
	Capacidades tecnológicas
	Capacidades lingüísticas
Interpersonales	Capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales)
Sistémicas	Capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales)

Nota. Adaptado de González Ferreras y Wagenaar (2009, p. 17).

Las 30 competencias genéricas clasificadas en tipos y subtipos en la propuesta europea fueron sometidas a debate y adaptación en el proyecto *Tuning América Latina*, iniciado en 2004. Como resultado del trabajo de 62 universidades de 18 países, se acordó un listado de 27 competencias genéricas⁷ para la región, de las cuales 22 ya estaban en el proyecto anterior –*convergentes*–, dos son fruto de una redefinición de 5 competencias europeas y las tres restantes, son propias de este nuevo

⁶ Traducción propia del original en inglés.

⁷ Se plantean cuatro factores de agrupación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], 2009): proceso de aprendizaje, valores sociales, contexto tecnológico internacional y habilidades interpersonales.

proyecto: “responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con su medio socio-cultural” (Beneitone et al., 2007, p. 45). Estas últimas, tienen un evidente vínculo directo con la visión de RSU-Extensión y Proyección Social que adoptamos en este TFE.

Tabla 4

Competencias genéricas del proyecto Tuning América Latina

Tipos	Competencias
Convergentes	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Capacidad para organizar y planificar el tiempo Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión Capacidad de comunicación oral y escrita Capacidad de comunicación en un segundo idioma Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación Capacidad de investigación Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas Capacidad crítica y autocrítica Capacidad para actuar en nuevas situaciones Capacidad creativa Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas Capacidad para tomar decisiones Capacidad de trabajo en equipo Habilidades interpersonales Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad Habilidad para trabajar en contextos internacionales Habilidad para trabajar en forma autónoma Capacidad para formular y gestionar proyectos Compromiso ético Compromiso con la calidad
Redefiniciones	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
Propias	Responsabilidad social y compromiso ciudadano Compromiso con la preservación del medio ambiente Compromiso con su medio socio-cultural

Nota. Elaboración propia a partir de Beneitone et al. (2007) y González Ferreras y Wagenaar (2003)

Sin embargo, en nuestra opinión, el desarrollo de las 24 restantes, es también imprescindible en esta función sustantiva. Y la totalidad de ellas –véase tabla 4–contribuirá sin duda a la formación integral en esta etapa educativa.

Más allá de estas clasificaciones, cabe tener en cuenta la existencia de *competencias básicas*, las cuales, según Tobón (2013) son parte de las genéricas y de las específicas, y “expresan los ejes esenciales para vivir en sociedad y se abordan en educación básica” (p. 112). En referencia a las aportaciones de la UNESCO (2012) en el documento *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*, el investigador las asume como “las nociones en lectura, escritura y aritmética” (p. 112).

Por último, en el contexto Colombia, es preciso resaltar que, a finales de la primera década del 2000, el MEN convocó a diferentes profesionales de la comunidad académica a propósito de las reflexiones en contextos diversos sobre las competencias genéricas en Educación Superior. Tras establecer un intenso debate y como se recoge en un boletín informativo del propio MEN (2009), fueron identificadas cuatro competencias: *Comunicación en Lengua Materna y otra Lengua Internacional, Pensamiento Matemático, Ciudadanía y Ciencia, Tecnología y Manejo de la Información* (p. 1).

Teniendo en cuenta lo expuesto, cabría plantearse si no estamos nuevamente ante una discusión terminológica que puede difuminar algunas preguntas que como educadores son insoslayables y remiten a los órdenes epistemológicos y éticos: ¿qué es pertinente enseñar y aprender en la actualidad?; ¿cómo dar respuesta efectiva desde los diseños curriculares a las necesidades contemporáneas?; ¿qué vínculos efectivos hay entre los enfoques basados en competencias y los saberes?; ¿qué saberes debemos primar a la hora de formar estudiantes desde una perspectiva integral y un enfoque sociocrítico? Al respecto de estos interrogantes podemos adelantar que nuestro posicionamiento responde a dos ideas principales:

1. Como se recoge en un ya clásico texto de Perrenoud (2008) “una competencia moviliza saberes” pero tener conocimientos en algún campo no significa ser competente en este (p. 3). De este modo, parece justificada la relación entre las competencias y la

transferencia de conocimiento. El tan mentado vínculo entre el *saber ser*, el *saber* y el *saber hacer* que nos remite a las dimensiones de las actitudes, conceptos y procedimientos; o a los elementos *afectivos*, *cognitivos* y *volitivos* destacados por Rieckmann (2017) para referirse a los modos de actuar de los sujetos ante “contextos y situaciones complejas” (p. 10).

2. La pertinencia de las instituciones educativas deriva directamente de la pertinencia de los saberes que promueven. Y estos, deben huir de la instrumentalización disciplinar para encarnarse en las necesidades de los territorios. Sólo desde la congruencia de los enfoques pedagógicos con las realidades contextuales, pueden asumirse como integral y comprometida la formación.

Marco normativo

La pertinencia de los ejes misionales de las IES no puede ser interpretada exclusivamente desde la óptica de la producción académica, sino que debe estar así mismo acorde con políticas al interior de las propias instituciones que a su vez, se alinean con orientaciones y prescripciones de carácter internacional, regional y nacional.

En este sentido, un referente esencial a la hora de comprender los dos ejes temáticos en torno a los cuales gira este TFE es el de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. El plan a 15 años aprobado en 2015 por los 193 países miembros de *Naciones Unidas* permitió concretar de modo explícito las necesidades globales en 17 áreas, cuyo desarrollo –guiado por la fijación de 169 metas– se considera imperativo a fin de mejorar las vidas de millones de personas en territorios diversos. Esto, encuadrado en la necesaria respuesta a un desafío global en el marco de tres dimensiones del desarrollo sostenible: *la inclusión social, el crecimiento económico y la protección del medioambiente*. Sin duda, la totalidad de los ODS suponen la declaración consensuada de metas cuyo logro implica una inexcusable contribución por parte de las entidades educativas. Pero específicamente, el objetivo 4 – *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje*

permanente para todos— se vuelve un protagonista indiscutible en la planificación de acciones a llevar a cabo por la Educación Superior.

En el contexto concreto de América Latina y Caribe, una prueba del compromiso declarativo para la contribución por parte de las IES al cumplimiento de los ODS en general —y del ODS 4 en particular—, es la creación *Plan de Acción 2018-2028* (UNESCO, 2018), derivado de la celebración de la *III Conferencia Regional de Educación Superior* (CRES) en Argentina, 100 años después de la *Reforma de Córdoba*. Si bien, como aclara Rama (2018), las CRES, “no constituyen un mandato para los Estados miembros” sí “son ámbitos de consulta y construcción de consensos” (p. 34). Y en el caso que nos ocupa, estos consensos giran en torno a cuestiones tan relevantes como los llamados *Principios Declarativos sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Consideramos imprescindible seleccionar tres de entre todos ellos —por su vínculo específico con el trabajo que nos ocupa— (UNESCO, 2018):

4. Se define en su compromiso social, basado en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la Responsabilidad Social Territorial (RST) y la Responsabilidad Social Territorial Transformadora (RST2). (...)
6. Es autónoma como una condición imprescindible para que las instituciones ejerzan un papel crítico y propositivo de cara a la sociedad.
7. Responde a los objetivos de desarrollo sostenible de forma integrada dada la complejidad social, económica, política, educativa, cultural, lingüística, biológica y geográfica de la región de América Latina y el Caribe. (p. 9)

Una muestra salientable del interés por operativizar la propuesta es el hecho de que el plan incorpora —con base en los siete ejes temáticos trabajados en la conferencia— indicaciones más precisas de la ruta a seguir en la década de trabajo, a partir de la explicitación de *objetivos, metas, estrategias indicativas y recomendaciones*. Y todos ellos, organizados en torno a ocho lineamientos generales diferentes. Los lineamientos determinados en el plan y que suponen una adaptación de los ya definidos por la UNESCO son: 1. *El papel estratégico de la Educación Superior en el Desarrollo*

Sostenible de América Latina y el Caribe; 2. La Educación Superior como parte del Sistema Educativo de América Latina y el Caribe; 3. Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad; 4. Educación Superior, Internacionalización e Integración de América Latina y el Caribe; 5. El Rol de la Educación Superior de cara a los Desafíos Sociales de América Latina y el Caribe; 6. La Investigación Científica y Tecnológica y la Innovación como motores del Desarrollo Humano, Social y Económico para América Latina y el Caribe; 7. A cien años de la Reforma de Córdoba. Hacia un Nuevo Manifiesto de la Educación Superior Latinoamericana; 8. Formación docente. De estos, el 2º, el 3º y el 4º son los que explícitamente –bien de modo individual, bien en su relación con las otras dos áreas sustantivas– destacan la trascendencia de la atención a la extensión. De modo concreto, tanto en los objetivos como en las metas y en las estrategias, el documento (UNESCO, 2018) alude a cuestiones tan relevantes como la promoción de “programas con valor curricular que fomenten la ampliación de la extensión universitaria y el compromiso social” (p. 14) de los integrantes de la comunidad académica, los mecanismos de gestión y participación de la extensión, el reconocimiento de “actividades y proyectos de extensión como parte de los currículos educativos y de la responsabilidad y el compromiso social de la IES” (p. 44), el fomento de la internacionalización de la extensión o la adopción de esfuerzos para la lucha contra el racismo, la discriminación y la intolerancia en las actividades de extensión.

A nivel estatal, la *ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*, supone un marco ineludible para comprender el significado de la tercera misión y las implicaciones de la formación integral a través de competencias en la educación superior. Destacamos específicamente el artículo 1, cuyo contenido subraya como principio de la educación en esta etapa “el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral”; esta idea –también presente en el artículo 1 de la *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*– se repite en el artículo 6 a través de la enunciación del primero de los objetivos.

Cabe así mismo señalar que la conceptualización y alcance de la extensión quedan enunciados ya casi hace tres décadas en este mismo documento a partir de sus disposiciones generales:

La extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad (art. 120).

El articulado de la ley deja claro que las acciones asociadas a esta función sustantiva, superan a la comunidad universitaria como beneficiaria. Y se diversifican a través de diferentes modalidades y actividades.

Un hito significativo para trasladar esta declaración genérica de la ley a la realidad concreta de las IES colombianas, es el hecho de considerar como condiciones de calidad de los programas que buscan la obtención del registro calificado, tanto la existencia de vínculos de la universidad con la sociedad –a través de la consolidación de vínculos con el sector externo– como que el personal docente sea cuantitativa y cualitativamente adaptado a las tres funciones sustantivas, y no sólo se lo considere como apto en tanto que esté formado para ejercer la docencia. En la *Ley 1188 de 2008 por la cual se regula el registro calificado de programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones*, esto se tradujo en una breve enunciación –en el artículo 2– que vino a reforzar el desarrollo de la proyección social como condición mínima de calidad expresada en el *Decreto 2566 de 2003 por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones*. De este modo, podemos observar, como se recomienda la inclusión de estrategias para “la formación y desarrollo en el estudiante de un compromiso social” y se insta a “hacer explícitos los proyectos y mecanismos que favorezcan la interacción con su entorno” (art. 7).

La normatividad de los últimos dos lustros en torno al sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior colombiana ha continuado fortaleciendo y contribuyendo a la clarificación de procedimientos y evidencias en torno al desarrollo de la extensión y la proyección social en las IES. Pero también ha reforzado la idea de la necesidad de que la educación superior se cristalice en procesos formativos de carácter integral.

En este sentido, el *Decreto 1295 de 2010 por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*, destaca por su énfasis en esa integralidad, por ejemplo, a través de la apuesta por programas organizados por ciclos propedéuticos en los cuales cada nivel posee un sentido propio (art. 14) o la propia comprensión de la formación integral como objetivo general de los programas de posgrado (art. 21). Además, ya centrándonos en la función sustantiva que protagoniza este TFE, cabe señalar que este decreto es de interés, entre otras cosas, en tanto que enfatiza el análisis de los impactos de la universidad en la sociedad a partir de la valoración de la relación con el sector externo como condición mínima de calidad (art. 5.6), destaca que el plan de formación docente debe atender a las tres funciones sustantivas (art. 5.7.3), tiene en cuenta que las infraestructuras físicas de las IES deben acomodarse al desarrollo de múltiples actividades entre las que se incluyen las de proyección social (art. 5.9) y argumenta que los objetivos generales de los posgrados deben incidir en la formación integral (art. 21).

Los decretos que posteriormente modificaron de modo parcial el decreto 1295 de 2010 han hecho aún más nítidas las relaciones entre las tres funciones sustantivas. El *Decreto 1075 de 2015 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*, mediante el artículo 2.5.3.2.2.1. de *Evaluación de las condiciones de calidad de los programas*, aclara que los programas académicos que busquen “impactar en la sociedad”, deben proporcionar “indicación de los planes, medios y objetivos previstos para tal efecto y los resultados alcanzados en el caso de los programas en funcionamiento con fines de registro calificado”. Así mismo, la condición de *Extensión*, recogida en el artículo 2.5.3.2.2.4.2. da cuenta de las relaciones Universidad-Sociedad derivadas de “procesos continuos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios” y de su relevancia para la búsqueda de soluciones a sus problemas, a través de diferentes acciones (“asesoría”, “formación y capacitación de la comunidad”, etc.). No se puede obviar tampoco el hecho de que este decreto reafirma el valor de la formación integral como contenido a expresar dentro del *Proyecto Educativo Institucional* (PEI) (art. 2.3.3.1.4.1.) y que la formación integral es protagonista en la expresión de los

componentes formativos, que es uno de los aspectos curriculares objeto de evaluación en los procesos de obtención y renovación de registro calificado. Los dos ejes temáticos que dan cuerpo a este trabajo de investigación también son abordados en el reciente *Decreto 1330 de 2019, por el cual se sustituye el capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación*. que de modo general reproduce la información comentada en relación al decreto anterior con algunas precisiones.

La normatividad institucional que rige el funcionamiento de la UPC dota también a este trabajo de un soporte conceptual, epistemológico y ético. Los tres documentos que –como se comentará en el capítulo siguiente– suponen la base del análisis documental del TFE, sientan las bases de la comprensión de la institución en torno a las implicaciones y justificación de la proyección social y a la necesidad de promover acciones educativas encaminadas a la formación integral.

Así, a través del PEI (UPC, 2018a) que caracteriza a la universidad desde un marcado enfoque sociocrítico, se insiste en la relevancia de la *construcción social del territorio y el desarrollo humano sostenible* como bases para la contribución a una necesaria respuesta a desafíos sociales, económicos y culturales del entorno. Dicha respuesta debe estar articulada en torno al desarrollo armónico de las tres funciones sustantivas que enmarcan la formación integral por la que propende la institución.

La formación integral hace parte de la misión de la UPC, da cuerpo a su identidad valorativa e institucional, es objeto de dinamización por parte de las/os docentes –a fin de “potenciar las dimensiones del pensar, sentir, actuar, así como las relaciones humanas” (p. 26) y se cristaliza a partir de las relaciones entre el *Enfoque Pedagógico* (UPC, 2018b), el *currículo y la evaluación del aprendizaje*. Por su parte, la proyección social, se configura como una “función misional” (p. 36) que permite que la universidad se vincule “de manera pertinente y sostenible con el entorno, con la población y con el territorio en el que se ejerce impacto” (p. 36).

El enfoque de Proyección Social Sostenible asumido por la UPC obliga a que la institución preste atención a sus impactos en las dimensiones social, política, económica, ambiental y cultural, lo que le permite alinearse con otras propuestas como las señaladas en el marco teórico y en el estado

de la cuestión en relación a la necesidad de examinar críticamente los vínculos de las IES con actores internos y externos. Por otra parte, el documento enuncia la existencia de “cuatro escenarios de actuación a través de los cuales se lleva a cabo la Proyección Social Sostenible y se evalúa el impacto de sus programas, proyectos y acciones” (UPC, 2018a, p. 37): 1. territorios socialmente responsables; 2. construcción de ciudadanía; 3. relaciones responsables; 4. formación y proyectos.

En el documento *Enfoque Pedagógico* (UPC, 2018b) se retoma la declaración de la sostenibilidad y la construcción social del territorio como ejes a través de los que pivotan docencia, investigación y proyección social en la universidad con el propósito de la transformación social. Además, la formación integral es presentada como “centro de la propuesta educativa (p. 18)” que debe estar reconocida por el principio de cohesión del enfoque pedagógico y se vincula íntimamente con las concepciones de aprendizaje y enseñanza que se caracterizan, entre otras cosas, por dotar de protagonismo al estudiantado en un proceso formativo que, en la interacción con las/os docentes se genera una constante reflexión acerca “de la sociedad, la cultura y la ciencia con miras a la transformación de las mismas con sentido social, político, ético y ecológico” (p. 21).

El *Documento Propuesta Política de Proyección Social versión 0.6*. (UPC, 2019) precisa de modo exhaustivo los *propósitos, objetivos, lineamientos, formas, líneas y escenarios* de proyección social. El texto da cuenta de los modos particulares en los que la institución configura esta función sustantiva y deja clara su intencionalidad acerca de cómo, a través de su desarrollo, puede cumplir con los compromisos que como IES, en el marco de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, tiene para la resolución de desafíos globales. Además, este documento perfila a la UPC como entidad idónea para el desarrollo de esta función misional dada su visión institucional que prioriza el compromiso con la sociedad y su orientación a “la transferencia social del conocimiento, objeto de sus propósitos académicos y de investigación” (p. 12). Este fin es orientado a través de un *enfoque de proyección social sostenible* que, a través de la concreción en sus dimensiones constitutivas –“ecológica, ambiental, social, económica y cultural, y de responsabilidad social territorial” (p. 5)– delimita el rumbo específico de la institución en relación a su función misional.

Proceder Metodológico⁸

Resulta extremadamente rígido, compartimentalizador, concebir el proceso metodológico como si estuviera dividido en fases discontinuas, como una secuencia de acciones en una cadena de montaje que se llevasen a cabo en distintas dependencias de una factoría.

Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 42

Es quizás la reflexión sistemática acerca del proceder metodológico, una de las tareas que ocupa mayor esfuerzo y tiempo para quien emprende la labor de investigar. Su transversalidad en relación a todas las fases vinculadas al desarrollo de un proyecto, le otorga un protagonismo indiscutible e invita a pensarlo como una acción continua y permeada por un carácter flexible y emergente.

En este capítulo, se profundiza en esa necesaria reflexión que va más allá de la interrogación acerca del *cómo investigar*. A través de los ocho siguientes apartados –*enfoque metodológico, perspectiva epistemológica, alcance, tipo de investigación, método, técnicas de recolección de información, contexto y sujetos de investigación e instrumentos de recolección de información*– se proporcionan argumentos que justifican las decisiones metodológicas adoptadas, prestando atención especial a su vínculo con otros elementos que componen la investigación, como el planteamiento del problema de investigación, así como de las preguntas y objetivos en los que se enmarca. En este caso, ese problema gira en torno al examen de competencias para la formación integral asociadas a la proyección social y promovidas por los programas de pregrado de la UPC. En última instancia se

⁸ Se advierte, que en tanto que resulta una propuesta, y no un diseño definitivo a implementar por la alumna, se esboza un abordaje *ideal*, que implicaría la colaboración por un período prolongado de un equipo de trabajo y no sólo la labor de una investigadora en un breve espacio de tiempo.

considera que el trabajo de investigación propuesto, puede contribuir al perfilamiento de una ruta de formación en la mencionada función sustantiva.

Enfoque Metodológico

Con el propósito de aprovechar las sinergias de los aproximaciones cuantitativa y cualitativa, en este proyecto se adopta un *enfoque metodológico mixto*, asumiendo aquí lo que autores como Chaves-Montero (2018), Creswell y Creswell (2018), Hernández-Sampieri et al. (2014), Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), Sánchez Flores (2019) y Tashakkori y Teddlie (2010), entienden como integración y no como una sumativa de los enfoques cuantitativo y cualitativo.

Por otra parte, concordamos con Pole (2009) cuando afirma que

los investigadores que utilizan metodologías mixtas tienden a acercarse más con perspectivas cualitativas, incluyendo la creencia de que existen múltiples realidades que dependen del individuo, pero responden a sus preguntas al combinar métodos cuantitativos y cualitativos de diversas maneras, concurrente o secuencial (p. 39).

Por tanto, no se trata sólo del uso combinado de diferentes técnicas –tradicionalmente asociadas a los enfoques cualitativo o cuantitativo– o de un tipo u otro de decisiones muestrales. La decisión obedece, por encima de todo, a presupuestos epistemológicos que reconocen la posibilidad de una aproximación más profunda al objeto de estudio. Una necesaria mirada holística e integral cuando, ante quien investiga, se despliega una amalgama de discursos institucionales prescriptivos en forma de normatividad académica y programaciones didáctica y curricular de los diversos cursos, y un heterogéneo campo de opiniones e interpretaciones producidas por informantes diversos en relación a creencias y experiencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje vividos. Pensamos así el enfoque mixto como aquel que “nos invita activamente a participar en el diálogo... múltiples formas

de ver y oír, múltiples formas de dar sentido al mundo social, y múltiples puntos de vista sobre lo que es importante y debe ser evaluado y apreciado” (Greene, 2007, p. 20).⁹

Perspectiva Epistemológica

Si bien el *pragmatismo* es una de las perspectivas más habitualmente asociadas a las propuestas con enfoque mixto –es su “compañero filosófico, según Teddlie y Ashakkori (2008, p. 70)– se considera que este ejercicio entronca con las premisas principales del *constructivismo*, en tanto que la investigación busca aproximarse a las realidades de quienes conforman la comunidad educativa, a sus percepciones, a su manera concreta de comprender la proyección social y el modo en que esta está traducida en los planes de estudio y en su propia experiencia educativa.

Son estas percepciones las que podemos asociar con lo que Salgado Lévano (2007) identifica como “múltiples construcciones mentales [que] pueden ser ‘aprehendidas’” y que cobran especial relevancia en aquellas investigaciones que asumen que “el conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en la investigación” (p. 71).

Es por ello que, con base en esta perspectiva epistemológica, quien investiga tiene ante sí una tarea compleja: comprender e interpretar esas realidades intentando para ello, acercarse al punto de vista de quienes las protagonizan, pero sin obviar que el análisis que haga, está permeado indefectiblemente por sus propios valores, experiencias y creencias. De ahí, la relevancia que adquirirán también la declaración de *preconcepciones* y los procesos de *extrañamiento*.

Alcance

Tal y como se ha venido explicando, la presente propuesta está orientada a la identificación y caracterización con detalle de los discursos en torno al desarrollo de competencias integrales que contribuyen al fortalecimiento de la proyección y la acción social de la UPC.

⁹ Traducción propia del original en inglés.

Se considera que este trabajo es de alcance descriptivo, en tanto que, a través de esa caracterización, se busca lo que Hernández-Sampieri et al. (2014) reconocen como “mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno” (p. 92).

Tipo o Diseño Metodológico

La creciente producción científica de los últimos 20 años centrada en la reflexión sobre las implicaciones epistemológicas y metodológicas de la asunción de enfoques mixtos, ha generado un sugerente debate acerca de los tipos/diseños de investigación específicos. Los dos criterios imprescindibles a la hora de distinguir entre los posibles diseños mixtos son, según Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), el peso o relevancia de las técnicas en la propuesta y el orden de aplicación de estas, lo que da lugar a diseños *secuenciales* o diseños *concurrentes*.

Para el desarrollo de esta investigación se propone seguir específicamente los lineamientos del *Diseño de Triangulación Concurrente* (DITRIAC) cuya implementación –centrada en la evolución de fases conceptuales, empíricas metodológicas, empíricas analíticas e inferenciales– en palabras de Hernández-Sampieri et al. (2014) implica que

De manera simultánea se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación aproximadamente en el mismo tiempo. Durante la interpretación y la discusión se terminan de explicar las dos clases de resultados, y generalmente se efectúan comparaciones de las bases de datos (...) El diseño puede abarcar todo el proceso investigativo o solamente la parte de recolección, análisis e interpretación. (p. 557)

La concreción en nuestro trabajo supone que de modo simultáneo se recabará información de documentos y personas. Así mismo se desarrollará una validez cruzada a partir de los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos a través del empleo de diferentes técnicas. Se compararán los resultados cuantitativos con los cualitativos y, de darse el caso, se analizarán sistemáticamente las discrepancias entre unos y otros.

Método

El concepto de *método*, a priori, puede resultar ambiguo y confuso, en tanto que es habitual su empleo para referirse a elementos afines, pero totalmente diferentes dentro del proceder metodológico de una investigación. Por una parte, hay quien lo emplea para aludir a las técnicas de recogida de información. No son pocos los trabajos que lo asumen como la totalidad de las estrategias analíticas. Es común además su uso intercambiable por el de *metodología*. E incluso se puede ver asociado al enfoque metodológico. Teniendo en cuenta lo expuesto, aclaramos que, en esta investigación, por *método* asumimos su comprensión como esquema de pensamiento y como itinerario particular a partir del cual se establecen relaciones entre los datos recogidos en el trabajo de campo y la revisión de la teoría.

En coherencia con el enfoque metodológico adoptado, se ha considerado imprescindible seguir un itinerario analítico de ida-vuelta *abductivo* entre datos y teoría, en el que se parte de categorías generales que operan a nivel de líneas maestras derivadas de la revisión del marco teórico y se realiza una depuración de estas a medida que se avanza en el proceso de análisis. Hernández-Sampieri et al. (2014) aluden a esta naturaleza móvil del método en la investigación mixta: “oscila en los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo” (p. 549). Kennedy y Thornberg (2018) precisan aún más las condiciones del método escogido, cuando señalan que la *abducción* guarda relación con procesos en los que las/os investigadoras/es “usan un proceso selectivo y creativo para examinar cómo los datos apoyan las teorías o hipótesis existentes, así como cómo los datos pueden requerir modificaciones en los entendimientos existentes” (p. 52). Con este propósito, y a fin de dotar a la investigación de un mayor nivel de flexibilidad y ajuste, cobra especial relevancia el empleo de procedimientos que contemplen codificaciones abierta, axial y selectiva, para cuyo desarrollo será de gran utilidad el uso de los programas *Atlas.ti 9* y *MAXQDA*.

Técnicas de Recolección de Información

La triangulación de técnicas es uno de los tipos más comunes de entre las cinco posibles estrategias de triangulación en la investigación, independientemente del enfoque metodológico, el itinerario (inductivo, deductivo o abductivo) o el tipo de investigación adoptados. Como señala Rodríguez Ruiz (2005):

En su grado mínimo la triangulación puede llevar a desestimar interpretaciones rivales derivadas de la utilización aislada de un único método de investigación. En su máxima expresión conduce a una visión global e integradora del fenómeno organizativo estudiado (...) incrementa las garantías de que la investigación sea holística y multidisciplinar. (párrs. 71-73)

Para acercarnos al problema de investigación formulado, se ha planteado un diseño que se apoya en estos fundamentos y procura, por tanto, incorporar diferentes técnicas que permitan analizar con un alcance descriptivo, el fenómeno objeto de estudio desde una visión holística e integral que equilibre las diferentes realidades a analizar. Para ello, de modo específico, se propone el empleo de tres técnicas de recolección de información de orientación cualitativa, que, atendiendo a la tipología enunciada por Valles (2009) en relación a la investigación social, recorren tanto la *lectura y documentación* –concretamente, nos centramos en el *análisis documental*– como la *conversación y narración* –la *entrevista* y el *grupo de discusión*–. Además, se selecciona dentro del espectro de técnicas cuantitativas, la *encuesta*. A continuación, se justifican los motivos de la selección de cada una de las técnicas enunciadas, tomando en consideración los objetivos generales y específicos del ejercicio de investigación.

El diseño por el que se ha optado, se basa en las premisas procedimentales descritas por Hernández-Sampieri et al. (2014) en torno a las investigaciones con enfoque mixto: “de manera simultánea se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación aproximadamente en el mismo tiempo” (p. 557). En el caso de este ejercicio, se considera imprescindible que en una primera fase se desarrolle el análisis documental de las

propuestas pedagógicas y curriculares de los 15 programas de pregrado que oferta la UPC, así como de la normatividad académica prescriptiva de la universidad, a saber: 1) PEI (2018a); 3) *Enfoque Pedagógico* (2018b); 3) *Documento Propuesta Política de Proyección Social versión 0.6* (UPC, 2019). Se considera que la elección de esta técnica y su aplicación en un momento inicial, es idónea dado que permite desarrollar una revisión sistemática y exhaustiva de elementos clave contenidos en las fuentes secundarias indicadas.

La aproximación a estos textos a través del análisis documental, permitirá identificar, en primera instancia, las relaciones directas existentes con las categorías derivadas del marco teórico, dadas sus bondades –destacadas por autores como Luvezute Kripka et al. (2015)– para la “aprehensión, comprensión y análisis de documentos de los más variados tipos” (p. 58). A la hora de abordar el análisis propuesto cabe tener en cuenta las sugerencias de Grant (2019) acerca del trabajo con documentos de organizaciones; destacamos entre ellas las siguientes:

“¿A qué propósito/s sirve/n los documentos?” (...) “¿Hay alguna palabra o frase en particular que pueda contener significados particulares dentro de la organización?” (...)” ¿Es posible observar la construcción de estos documentos, o entrevistar los autores para ayudar a responder algunas de estas preguntas?”¹⁰ (p. 177).

Las técnicas de carácter narrativo y conversacional seleccionadas, están pensadas para ser aplicadas en dos momentos diferentes de la investigación: inicialmente (de modo paralelo al desarrollo del análisis documental) y en una segunda fase. El empleo, en el primer momento, está orientado a identificar las percepciones de personas que, de un modo u otro, están o han estado vinculados a los programas de pregrado. No se puede obviar que, como señala Munarriz Irañeta (1992) las entrevistas semiestructuradas –como las que aquí se sugieren– pueden permitir la “búsqueda de información general, cuyo análisis de datos nos irá centrando los campos a explorar (...)” (p. 112).

¹⁰ Traducción propia del original en inglés

Kvale (2007) destaca además que las entrevistas facilitan la aproximación a experiencias de carácter más personal y profundo:

A través de las conversaciones llegamos a conocer a otras personas, a aprender acerca de sus experiencias, sentimientos y esperanzas y sobre el mundo en el que viven. En una entrevista, el/la investigador/a pregunta y escucha lo que las personas cuentan acerca del mundo en el que viven, acerca de sus sueños, miedos y esperanzas, oye sus visiones y opiniones en sus propias palabras, y aprende cosas acerca de su situación escolar y laboral y de su vida familiar y social (p. 1).

Esta afirmación en relación a las bondades de esta técnica, bien podría ser aplicada igualmente a los *grupos de discusión*, en la medida en que permitirán que también emerjan esas percepciones tan valiosas para identificar el modo en que la proyección social está reflejada en la formación de pregrado de la UPC. El *grupo de discusión* –que se escoge aquí con preferencia a otras técnicas afines o “desarrollos metodológicos paralelos” (Ruiz, 2016, p. 2) como los *grupos focales* o las *entrevistas en grupo*– dota a la investigación de un carácter especial, puesto que, a partir del elemento de la *grupalidad* (Callejo, 2001) y con un claro propósito dialógico, si funciona de un modo no directivo en el que la investigadora ejerza un rol de facilitadora –no sólo de moderadora– puede incentivar la co-construcción del conocimiento mediante la interacción de sus integrantes, protagonistas indiscutibles del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se busca de este modo, suscitar lo que Rogel-Salazar (2018) identifica como “una práctica discursiva en la que colectivamente se construyen significados” (p. 80), proceso también señalado por otros autores como Arboleda (2008).

El uso de ambas técnicas busca desarrollar una caracterización de la función sustantiva no ya solo desde la normatividad, sino también desde la experiencia como estudiante, docente y egresada/o. Se propone así, llevar a cabo entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con estos dos colectivos. Además, se estima muy valioso acceder a las percepciones de integrantes del Área de Proyección Social de la UPC, en su calidad de perfiladores de las propuestas institucionales, por lo que también este colectivo será contemplado en la implementación de las entrevistas. La

información derivada de la aplicación de estas dos técnicas, previsiblemente permitirá depurar las categorías iniciales y generará algunas nuevas, que enriquecerán la investigación.

Las encuestas complementan la selección de técnicas consideradas como idóneas en este ejercicio de investigación, de acuerdo al objetivo general y a los específicos planteados. Con el ánimo de conocer también la percepción de egresadas/os se propone la creación de cuestionarios electrónicos que, a través de preguntas cerradas y abiertas, explorarán las opiniones en torno a la integración de competencias de formación integral y promoción de la proyección social en los diferentes programas de pregrados cursados.

Contexto y Sujetos de Investigación

La totalidad de informantes y documentos objeto de análisis detallado dentro de este proyecto de investigación pertenecen a la UPC. En este apartado se aporta información específica sobre la *población*¹¹ y *selección* en caso de implementación. Es por ello que se han diseñado casilleros tipológicos de acuerdo a cada una de las técnicas cualitativas escogidas y se enuncian de modo general los procedimientos de muestreo para la realización de encuestas.

En lo relativo a las entrevistas y grupos de discusión, tanto para el caso de docentes como de estudiantes y egresadas/os, las decisiones muestrales adoptadas –concretadas en los casilleros tipológicos recogidos en tablas 6 y 7 del Anexo I y tablas 8 a 10 del Anexo II– atienden a una *selección estratégica de casos*.¹² Esta está basada en criterios propios de diseños emergentes, como los expuestos por Valles (2009, p. 91), entre los que destacamos *heterogeneidad y compromiso entre variación y tipicidad*.

¹¹ En este trabajo se adopta la definición de Goetz y LeCompte (1984) para este término en el contexto de investigaciones etnográficas: “Si bien el término *población* suele referirse a los respondientes o participantes potenciales de un estudio, también los fenómenos no humanos y los objetos inanimados pueden constituir poblaciones” (p. 88).

¹² Cabe señalar que esta selección no está pensada bajo la lógica de un posterior establecimiento de generalizaciones desde un prisma cuantitativo, sino que pretende facilitar la comparabilidad y traducibilidad, en términos propios de un paradigma interpretativo.

También tienen en cuenta algunas de las estrategias de muestreo –no todas exclusivas de enfoques cualitativos– recogidas por Flick (2012) y Hernández-Sampieri et al. (2014): *casos-tipo*, *casos extremos*, *casos sensibles* y *participantes voluntarios/os*, entre otras. En este sentido, se considera de vital importancia tomar en consideración ciertas características de las/os participantes como, por ejemplo, los años de experiencia y el tipo de vinculación contractual –en el caso de docentes–, el número de semestres finalizados o el número de años transcurridos desde el egreso –en el caso de egresadas/os–, o el género y el rango de edad para todos los colectivos. En cualquier caso, esta no deja de ser una propuesta en la que, en última instancia, el criterio de selección será el de *accesibilidad*, también destacado por Valles (2009).

La previsión en torno a la aplicación de técnicas narrativas y conversacionales propuestas, se recoge de modo detallado en la tabla 5, que también alude a los correspondientes casilleros tipológicos desarrollados en los anexos I y II.

Tabla 5

Previsión de aplicación de técnicas de acuerdo a colectivos

Técnica	Colectivo	Nº de aplicaciones
Entrevista	Docente	Treinta; dos personas por cada pregrado diferente (véase tabla 6 en anexo I)
	Estudiantado	Treinta; dos personas por cada pregrado diferente (véase tabla 7 en anexo I)
	Personal del Área de Proyección Social	Dos
Grupo de Discusión	Docente	Seis; cinco personas (cada una de un pregrado diferente) en cada uno (véase tabla 8, anexo II)
	Estudiantado	Seis; cinco personas (cada una de un pregrado diferente) en cada uno (véase tabla 9, anexo II)
	Egresadas/os	Seis; cinco personas (cada una de un pregrado diferente) en cada uno (véase tabla 10, anexo II)
Encuesta	Egresadas/os	A determinar. Se hará participe a egresadas/os de los últimos cinco años en los 15 programas.

En cualquier caso, esta es una propuesta inicial; para la determinación del número de personas a las que se plantea acceder, así como el número de encuentros esperado, atenderemos a los criterios de *información redundante* y de *saturación teórica*. En este sentido, y aunque centrado en la realización de entrevistas, consideramos especialmente reveladora la declaración de Miller (2012, en Baker y Edwards, 2012):

Cuántas entrevistas (...) En su mayoría, lo que la gente dice es la legitimación de lo que hace, no la explicación ni la descripción. Así que mi número ideal podría ser 0. (...) Pero mi contribución particular a esta cuestión es esta –sin importar cuántas entrevistas y sea cual sea el tema– nunca confíes solo en la entrevista o en el lenguaje, y no creas que una entrevista te dice lo que la gente realmente hace (p. 31).¹³

Instrumentos de Recolección de Información

En el presente apartado, se explicitan de modo breve las principales relaciones existentes entre las preguntas empleadas en los instrumentos seleccionados dentro del ejercicio de investigación y las principales categorías y subcategorías extraídas del marco teórico. En caso de implementar la propuesta, los instrumentos diseñados y aquellos otros sobre los cuales se proporcionan esquemas generales de actuación deberán ser sometidos a procedimientos para determinar su validez en primera instancia por jueces y expertos.

Guion de Entrevista

El guion de la entrevista¹⁴ –figura 2– recoge en primer lugar elementos que, aunque no son propiamente producto de la categorización deductiva, permiten identificar algunos datos que pueden

¹³ Traducción propia del original en inglés.

¹⁴ A modo de ejemplo, en este subapartado, se presenta el guion de entrevista para docentes (figura 2). En el anexo III (figuras 6 y 7) se recogen los guiones de entrevistas a estudiantado y a integrantes del área de

ser relevantes a la hora de establecer comparaciones y que incluso, podrían ser indagados al final de la investigación y por escrito. Es este el caso de los datos sociodemográficos y contextuales; en nuestro diseño, consideramos imprescindible obtener información no sólo sobre elementos habitualmente explorados en las investigaciones (rango de edad, género o años de experiencia) sino recabar información acerca de la/s disciplina/s en la que se imparte / se ha impartido docencia y –de ser el caso– la formación y la experiencia previas en el campo amplio de la *Proyección Social*, la *Extensión* y/o la *RS*.

Es la definición diferencial de estos tres conceptos, la que protagoniza la primera de las subcategorías que conforma el guion –*I.1. Conceptualización: modelos, rasgos generales y definiciones diferenciales*– e inaugura la categoría *RSU-Extensión-Proyección Social*¹⁵. A través de cinco preguntas, se busca indagar de modo inicial, cuál es esa concepción que tiene el entrevistado en torno al campo temático en el que se inscribe la propuesta de investigación. Cabe señalar, que esta cuestión es insoslayable en un trabajo como el que nos ocupa, pues como subraya Menéndez (2019): “la función social universitaria no fue ni es fácil de definir ya que involucra una cantidad muy heterogénea de actividades y dispositivos de gestión y una consiguiente dificultad de establecer consensos para su abordaje” (p. 22). Se busca así acotar la definición que se hace en torno a este modo particular de comprender las relaciones Universidad-Sociedad enmarcado en una función sustantiva imprescindible. Y atisbar también, si los individuos reconocen los vínculos (afinidades y diferencias) entre estos tres conceptos difusos, ambiguos, polisémicos y habitualmente, empleados como sinónimos en América Latina y Colombia (Aponte, 2007 y Lizcano, 2016, entre muchos otros).

Proyección Social, cuya estructura y contenido mantienen características similares al ejemplo de este subapartado; las modificaciones obedecen a ajustes vinculados al colectivo destinatario.

¹⁵ Si bien se presentan las preguntas agrupadas por bloques temáticos (que responden a subcategorías y categorías), esto no supone un orden preciso de exposición; tampoco tiene que ser exacta la redacción. El guion debe orientar la temáticamente la conversación (Munarriz Irañeta, 1992), sin cercenar la flexibilidad necesaria para poder entablar un diálogo fluido y natural con las personas entrevistadas.

Figura 2

Guion de entrevista a docentes

ESCENARIOS DE FORTALECIMIENTO DE LAS ACCIONES DE PROYECCIÓN SOCIAL: UNA MIRADA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LOS PREGRADOS DE LA UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA			
Instrumento: guion de entrevista		Colectivo: docente de pregrado	
Identificador:	Cód. Entrevistador/a:	Lugar de realización:	Hora de inicio-fin:

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y CONTEXTUALES	
Rango de edad	20-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ 46-50 ☐ 51-55 ☐ 56-60 ☐ +60 ☐
Género:	Años de experiencia: Docencia ☐ Investigación ☐ Gestión ☐
Formación:	
Formación específica en Proyección Social / Extensión / RSU:	
Experiencia específica en Proyección Social / Extensión / RSU:	
Categoría:	Asignatura/s y semestre/s en que se imparte/n:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
I. RSU-Extensión-Proyección Social	I.1. Conceptualización: modelos, rasgos generales y definiciones diferenciales	¿Cómo definiría la Proyección Social en el contexto de las universidades colombianas?
		¿Conoce otras denominaciones afines? ¿Cuáles?
		Si es así, ¿cuáles cree que son sus rasgos definitorios?
		De entre las afirmaciones que se mencionan en la tarjeta siguiente, escoja todas aquellas que considere que se asocian con su percepción acerca de la Proyección Social-RSU-Extensión. [Presentar tarjeta 1] [figura 8, anexo IV]
	I.2. Acciones y escenarios	¿A través de qué acciones y en qué contextos identifica la implementación de la Proyección Social en la Universidad Piloto de Colombia?
	I.3. Actores	¿Quiénes protagonizan dichas acciones?
	I.4. Objetivos	A su juicio, ¿cuáles son las finalidades de la Proyección Social promovida por la Universidad Piloto de Colombia?
	I.5. Personas y comunidades destinatarias	En su opinión, ¿quién cree que se beneficia de las acciones vinculadas a la proyección social?

Figura 2

Guion de entrevista a docentes (cont.)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
I. RSU-Extensión-Proyección Social (cont.)	I.5. Personas y comunidades destinatarias (cont.)	¿Considera que deberían ser otras personas o colectivos quienes fuesen los principales destinatarios de las actividades? ¿Cuáles?
II. Competencias para la formación integral en Educación Superior como articulación del diseño curricular y la proyección social	II.1. Concreción curricular a nivel de programa	En su opinión, ¿cuáles son las competencias que fomenta el programa en el que usted se desempeña como docente?
	II.2. Concreción curricular a nivel de asignatura	¿Y cuáles son las que prioriza en su asignatura?
		¿Por medio de qué actividades se desarrollan?
	II.3. Vínculos entre competencias y proyección social	¿Cómo se relacionan estas competencias con la proyección social?
	II.4. Conceptualización de formación integral	De entre las siguientes competencias identifique las que considera que contribuyen a la formación integral de sus estudiantes. [Presentar tarjeta 2] [figura 9, anexo IV]
	II.5. Propuestas y expectativas	¿A través del desarrollo de qué competencias cree usted que podría contribuir desde la asignatura que imparte a fortalecer la Proyección Social en la Universidad Piloto de Colombia?
		¿Qué ajustes curriculares considera que deberían hacerse en el programa en el que usted es docente para que las competencias que se trabajan puedan contribuir al fortalecimiento de la Proyección Social en la Universidad Piloto de Colombia?

Observaciones:

Las subcategorías I.2. I.3 y I.4. y I.5. –*Acciones y escenarios, Actores, Objetivos y Personas y Comunidades Destinatarias*, respectivamente– están conformadas por cuatro preguntas que se centran en la caracterización específica del fenómeno dentro de la universidad. En este sentido, se busca principalmente identificar la percepción de las/os docentes en torno al quién, el qué, el para qué y el cómo de la Proyección Social en la UPC

A la postre, se trata de desvelar si, por ejemplo a su juicio, esta se operacionaliza a través de actividades puntuales optativas dentro de alguna asignatura como articulación de propuesta de cooperación interinstitucional liderado por áreas específicas de la UPC y otras entidades, como prácticas desarrolladas *motu proprio* por asociaciones estudiantiles... o si a su juicio constituye sólo una suerte de espíritu de compromiso social que emerge de la identidad valorativa e institucional y se explicita en el *Proyecto Educativo Institucional* (UPC, 2018a) a través de escenarios de actuación y políticas y no identificado fácilmente con prácticas de enseñanza y aprendizaje al interior de la institución. Se busca, además, enmarcar –de ser el caso– la práctica o el discurso de la Proyección Social en la UPC en una o varias de las siguientes dimensiones: pedagógica, curricular, política y social.

Las nueve siguientes preguntas dan respuesta a la categoría II: *Competencias para la formación integral en Educación Superior como articulación del diseño curricular y la proyección social*. Los interrogantes planteados, distribuidos en cinco subcategorías, exploran tanto los conocimientos de dos docentes en torno a los conceptos de *competencias y formación integral* como su percepción acerca de cómo desde su asignatura y el programa se contribuye –y se podría contribuir– al fortalecimiento de la proyección social en la UPC.

El diseño de guion hasta aquí presentado, no deja de ser eso. Un diseño. Un esbozo. Una propuesta. En cualquier caso, manifiesta tentativamente y de modo coherente en relación a sus vínculos con el marco teórico, los derroteros que seguiría la puesta en marcha de las entrevistas en nuestro proyecto de investigación que, por el enfoque e itinerario metodológicos adoptados y la flexibilidad y emergencia que los caracteriza, estaría sometido a una constante y sistemática (re)definición categorial.

Guion de Grupo de Discusión¹⁶

Tanto en el caso de los grupos de discusión formados por docentes, como aquellos compuestos por egresadas/os o estudiantes, se seguirán las indicaciones generales de textos clásicos como el de Ibáñez (2003) –que puede orientar desde la selección de actantes al propio esquema de actuación, pasando por otros elementos como las estrategias de implementación y análisis– y de referentes más actuales como Barbour (2013) o Hennink (2014). Estas dos últimas autoras, repasan con detalle algunas propuestas para la definición de elementos para el diseño, aplicación y análisis de grupos de discusión. Entre las recomendaciones relacionadas con los instrumentos de recolección de información que incorporamos en nuestro trabajo, se explican las dos siguientes.

Por una parte, se valora como fundamental que el guion creado atienda a diferentes fases en la secuenciación y formulación de preguntas. En este sentido, Hennink (2014) sugiere que los interrogantes planteados respondan a la estructura de un reloj de arena (*hourglass design*), que tal y como se representa en la figura 3, implica una ordenación en cinco momentos en función de sus propósitos. Esta estructura permite que los temas clave y las cuestiones más específicas –cuyo abordaje inicial podría ser muy abrupto, limitar la comunicación e incluso desorientar la conversación– estén situadas en una fase central del diálogo, precedida por dos momentos que proporcionan *cognición* y *rapport*, y seguida por dos últimas situaciones orientadas a la finalización de la discusión y proporción de información extra.

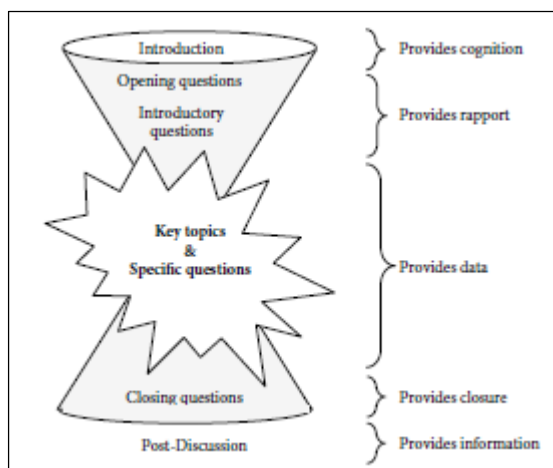
Hennink (2014) y Barbour (2013), proponen además introducir *material de estímulo* que pueda suscitar una mayor motivación para hacer parte activa de la conversación, mejorar las

¹⁶ No se incorporan los guiones de los grupos de discusión en tanto que el diseño de las preguntas estaría íntimamente relacionado con la información obtenida en la fase previa de realización de entrevistas. En cualquier caso, se considera imprescindible desarrollar una estructura que, a partir de las categorías y subcategorías, incorpore *tema*, *subtemas*, *indicadores* y *preguntas*. García-Serna y García-Cabeza (2019) sugieren que esta estructura dota a quien investiga de “un plano de guía que le ayuda a situarse en cada pregunta y en cada uno de los conceptos o indicadores que componen los temas y subtemas” a la vez que le permite “orientarse e identificar los nexos con otras preguntas o conceptos e ideas emergentes” (p. 153).

dinámicas de interacción, inspirar las intervenciones de los/as participantes a partir de ejemplos, etc. En línea con esta recomendación, para esta investigación, puede ser de utilidad, por ejemplo, la discusión de fragmentos específicos de los documentos institucionales.

Figura 3

Hourglass design



Nota. Tomado de Hennink (2014, p. 51)

Guion de Encuesta

Con el propósito de analizar las opiniones de egresadas/os, se propone la creación de un cuestionario electrónico (figura 4) con preguntas de diferentes formatos (según función, finalidad y tipo de análisis). Para su elaboración, se tendrán en cuenta algunas de las indicaciones contenidas en el trabajo de Alvira Martín (2011) respecto al tipo de información que deben contener:

1. Información relativa al control de la muestra y de la propia entrevista, así como identificación del cuestionario y del estudio (...)
2. Observaciones realizadas por el entrevistador (...).
3. Características sociodemográficas de la unidad informante y/o de la unidad de análisis (...)
4. Cuerpo de preguntas relativas al tema de estudio (...) (p. 29).

Figura 4

Guion de encuesta a egresadas/os

ESCENARIOS DE FORTALECIMIENTO DE LAS ACCIONES DE PROYECCIÓN SOCIAL: UNA MIRADA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LOS PREGRADOS DE LA UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA		
Estimado/a estudiante. El presente cuestionario hace parte de una investigación orientada a caracterizar cómo las competencias promovidas por los programas de pregrado y por la normatividad institucional de la Universidad Piloto de Colombia contribuyen al desarrollo de la proyección social. De manera específica, tiene por objetivo indagar la opinión, con base en su propia experiencia, de las/os egresadas/os en los últimos cinco años académicos en los diferentes programas de pregrado que oferta esta institución. De acuerdo a lo dispuesto en la Ley 1581 de 2012 y al Decreto 1377 de 2013, se comunica que la información obtenida será tratada exclusivamente con fines de investigación y atendiendo al principio de confidencialidad. Los datos recolectados serán almacenados por seis meses y serán de acceso exclusivo a los/as integrantes del proyecto de investigación, quienes velarán por su uso ajustado al objeto de la investigación indicada. Su participación es totalmente voluntaria y anónima. Le solicitamos responda con sinceridad a todos los ítems planteados. Muchas gracias por su colaboración.		
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y CONTEXTUALES		
Rango de edad	20-24 ☐ 25-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ 46-50 ☐ 51-60 ☐ +60 ☐	
Género:	Experiencia laboral:	
Programa de pregrado cursado en la Universidad Piloto (si fuesen varios, por favor indique sólo uno):		
Año de finalización de pregrado:		
Temática de trabajo de grado:		
Otra formación en Educación Superior:		
Formación específica en Proyección Social / Extensión / RSU		
Experiencia específica en Proyección Social / Extensión /RSU:		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
I. RSU-Extensión-Proyección Social (cont.)	I.1. Conceptualización: modelos, rasgos generales y definiciones diferenciales	Por favor, describa en sus propias palabras, qué es la <i>Proyección Social</i> en las universidades colombianas.
		¿Conoce otras denominaciones afines? ¿Cuáles?
		Si es así, ¿cuáles cree que son sus rasgos definitorios?

Figura 4

Guion de cuestionario a egresadas/os (cont.)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
I. RSU-Extensión-Proyección Social (cont.)	I.1. Conceptualización: modelos, rasgos generales y definiciones diferenciales (cont.)	A continuación, se presentan diferentes afirmaciones. Por favor, para cada una, señale el grado de acuerdo en relación a su opinión acerca de la Proyección Social. • La Proyección Social-RSU-Extensión debe ser una muestra del compromiso y la responsabilidad de las instituciones educativas en la búsqueda de soluciones a los retos sociales. Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho ☐ • La Proyección Social-RSU-Extensión se relaciona fundamentalmente con las labores filantrópicas y solidarias a las que las IES están obligadas. Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho ☐ • Las actividades de voluntariado de estudiantes y docentes asociadas a las necesidades de colectivos vulnerables constituyen la principal acción de la Proyección Social-RSU-Extensión. Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho ☐ • La Proyección-Social-RSU-Extensión debe articularse con la docencia y la investigación para lograr una gestión eficaz de la transferencia bidireccional –Universidad-Sociedad– del conocimiento. Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho ☐ • No tengo claro el significado y las funciones de la Proyección Social-RSU-Extensión. Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho ☐
	I.2. Acciones y escenarios	¿A través de qué acciones y en qué contextos identifica la implementación de la Proyección Social en la Universidad Piloto de Colombia?

Figura 4

Guion de cuestionario a egresadas/os (cont.)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
I. RSU-Extensión-Proyección Social (cont.)	I.3. Actores	Seleccione, de entre la siguiente lista, las personas y/o colectivos que a su juicio son beneficiarias de la Proyección Social en la Universidad Piloto de Colombia. Marque tantas opciones como considere. Directivas/os de la institución ☐ Personal docente ☐ Personal del Área de Proyección Social ☐ Otras IES ☐ Personal investigador ☐ Personal administrativo ☐ Estudiantes ☐ Sindicatos ☐ Empresas ☐ Organizaciones sociales ☐ Gobierno estatal ☐ Colectivos vulnerables y/o en riesgo de exclusión ☐ Organismos Internacionales y/o Nacionales ☐ Otras IES ☐ Otras instituciones educativas de etapas diferentes ☐
	I.4. Objetivos	Enumere de modo breve cuáles son en su opinión, las finalidades de la Proyección Social promovida por la Universidad Piloto de Colombia.
	I.5. Personas y comunidades destinatarias	Seleccione, de entre la siguiente lista, las personas y/o colectivos que a su juicio son beneficiarias de la Proyección Social en la Universidad Piloto de Colombia. Marque tantas opciones como considere. Directivas/os de la institución ☐ Personal docente ☐ Personal del Área de Proyección Social ☐ Personal investigador ☐ Personal administrativo ☐ Estudiantes ☐ Sindicatos ☐ Empresas ☐ Organizaciones sociales ☐ Gobierno estatal ☐ Colectivos vulnerables y/o en riesgo de exclusión ☐ Organismos Internacionales y/o Nacionales ☐ Otras IES ☐ Otras instituciones educativas de etapas diferentes ☐
II. Competencias para la formación integral en Educación Superior como articulación del diseño curricular y la proyección social	II.1. Concreción curricular a nivel de programa	En su opinión, ¿cuáles son las competencias que fomentó el programa de pregrado que usted cursó en la Universidad Piloto de Colombia? Indique al menos dos actividades a través de las cuáles se promovieron estas competencias.
	II.3. Vínculos entre competencias y proyección social	Explique brevemente, cómo considera que se relacionan las competencias mencionadas con la proyección social.

Figura 4

Guion de cuestionario a egresadas/os (cont.)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
II. Competencias para la formación integral en Educación Superior como articulación del diseño curricular y la proyección social (cont.)	II.4. Conceptualización de formación integral	De entre las siguientes competencias identifique las que considera que contribuyen a la formación integral del alumnado universitario. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas ☐ Capacidad creativa..... ☐ Capacidad para tomar decisiones ☐ Responsabilidad social y compromiso ciudadano ☐ Capacidad de abstracción, análisis y síntesis ☐ Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente ☐ Capacidad de comunicación oral y escrita ☐ Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas ☐ Capacidad para actuar en nuevas situaciones ☐ Habilidades interpersonales ☐ Habilidad para trabajar en forma autónoma ☐ Compromiso ético ☐ Compromiso con la calidad ☐ Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica ☐ Compromiso con su medio socio-cultural ☐ Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación ☐ Capacidad de comunicación en un segundo idioma ☐ Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión ☐ Compromiso con la preservación del medio ambiente ☐ Capacidad de investigación ☐ Capacidad para formular y gestionar proyectos ☐ Capacidad crítica y autocrítica ☐ Habilidad para trabajar en contextos internacionales ☐ Capacidad de trabajo en equipo ☐ Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad ☐ Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes ☐
	II.5. Propuestas y expectativas	¿A través del desarrollo de qué competencias cree usted que se podría contribuir desde las diferentes asignaturas del programa que cursa a fortalecer la Proyección Social en la Universidad Piloto de Colombia? ¿Qué ajustes curriculares considera que deberían hacerse en los programas de las asignaturas para que las competencias que se trabajan puedan contribuir al fortalecimiento de la Proyección Social en la Universidad Piloto de Colombia?

También se valora como crucial atender a sugerencias como las que plantea Azofra (2000) en relación a la trascendencia que la construcción clara de enunciados de las preguntas y selección de estas tendrá en “la fiabilidad y éxito de la recogida de datos y por lo tanto de la investigación” (p. 9). Además, para el diseño del guion, la autora invita a distinguir entre *preguntas*, *variables* y *categorías*.

El cuestionario, elaborado a través de *Google Forms* será distribuido entre los correos electrónicos de egresadas/os facilitados por la *Oficina de Egresados* de la UPC, tras seguir las condiciones de un *muestreo aleatorio por conglomerados* (Cea D’Ancona, 2009) y, obviamente, atendiendo al protocolo institucional para la protección de datos.

Matriz para el Análisis Documental

El análisis documental está guiado por una matriz (figura 5) que contempla elementos que proporcionan información acerca de las propiedades y características generales de cada documento (tipo de acuerdo a carácter –público o privado–, autoría, fecha, formato, etc.) y contenido (área disciplinar, estructura temática, etc.). El instrumento diseñado procurará facilitar la identificación de los sentidos de los documentos como artefactos que contienen discursos, posturas y valores sobre las dinámicas del proceso formativo; en concreto, del proceso de formación de profesionales competentes cuyas acciones en el campo de lo ocupacional y profesional implica la realización de labores coherentes y pertinentes, es decir, articuladas en términos de teoría y práctica y términos de ajuste sobre la relevancia social y contextual de sus acciones. Contar con un instrumento de estas características, sin duda facilitará un análisis que implica necesariamente la codificación de una cantidad elevada de información procedente de numerosas fuentes. Tal y como sostienen Miles et al. (2014), la codificación conlleva una condensación que a su vez puede verse enriquecida por otras ideas que surjan y que deberían formar parte también de la matriz. Además, estos autores manifiestan la que quizás es otra de las grandes virtudes de un instrumento como este: “[Las matrices] organizan la amplia gama de material condensado en un formato de “un vistazo” para la reflexión, la verificación, la elaboración de conclusiones y otros actos analíticos” (p. 94).

Figura 5

Matriz para el análisis documental

ESCENARIOS DE FORTALECIMIENTO DE LAS ACCIONES DE PROYECCIÓN SOCIAL: UNA MIRADA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LOS PREGRADOS DE LA UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA							
Instrumento: matriz para el análisis documental			Cód. Investigador/a:				
DATOS GENERALES							
Tipo de documento	Normatividad institucional: PEI ☐ Enfoque Pedagógico ☐ Documento Propuesta Política Proyección Social ☐ Otro						
	Didáctico-Curricular:	Documento maestro		Programa de curso		Otro	
		Código Programa		Código de curso			
Estructura temática:							
Autoría (persona/s-área/s-departamentos responsables):						Año de edición:	
Revisión-Aprobación (si correspondiese)		Persona/s-área/s-departamentos responsables:				Año de realización:	
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS			FRAGMENTO	OBSERVACIONES	
		SECCIÓN	SUBSECCIÓN	PÁGINA			
I. RSU-Extensión-Proyección Social	I.1. Conceptualización: modelos, rasgos generales y definiciones diferenciales						
	I.2. Acciones y escenarios						
	I.3. Actores						
	I.4. Objetivos						
	I.5. Personas y comunidades destinatarias						

Figura 5

Matriz para el análisis documental (cont.)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS			FRAGMENTO	OBSERVACIONES
		SECCIÓN	SUBSECCIÓN	PÁGINA		
II. Competencias para la formación integral en Educación Superior como articulación del diseño curricular y la proyección social	II.1. Concreción curricular a nivel de programa					
	II.2. Concreción curricular a nivel de asignatura					
	II.3. Vínculos entre competencias y proyección social					
	II.4. Conceptualización de formación integral					
	II.5. Propuestas y expectativas					

Comentarios generales:

Conclusiones

Como ejercicio de investigación, este TFE, si bien no ha llevado aparejado trabajo de campo y análisis derivado de la información obtenida tras la aplicación de diversas técnicas, recoge algunos de los elementos principales que contendría un proyecto de investigación real. A través de este documento se ha procurado dotar a la propuesta de coherencia interna –a través de la articulación sistemática de problema de investigación, marco referencial y proceder metodológico– y de una coherencia externa asociada a las propias características indagadas en torno a la institución en la que se inscribiría el desarrollo de la investigación.

Las dos principales conclusiones que emergen, por tanto, habiendo finalizado el ejercicio de investigación, obedecen fundamentalmente a los hallazgos y reflexiones aparejados a la construcción de los tres apartados que constituyen el grueso del trabajo.

En primer lugar, cabe señalar que el problema y la pregunta de investigación sugeridas preliminarmente, así como el propio abordaje metodológico propuesto, se han revelado especialmente urgentes a medida que evolucionaba la revisión del estado de la cuestión. Consideramos esto, en la medida en que los trabajos examinados parecen desvelar una relativamente escasa aproximación, en el contexto latinoamericano de educación superior, a los análisis de las relaciones entre las competencias –tanto si son rotuladas como competencias para la formación integral, ciudadanas, transversales, sociales, etc.– y la promoción de la proyección social, RS y extensión, desde una lógica que supere el examen de experiencias concretas de un programa, un curso o un conjunto de actividades más o menos puntuales. Así mismo, se ha detectado una predominancia de enfoques metodológicos cuantitativos que priorizan la aplicación de cuestionarios para observar fundamentalmente la opinión de actores internos a las instituciones, entre los cuales destacan las/os estudiantes.

Sin demeritar las invaluable aportaciones comentadas, así como otros muchos trabajos que por las limitaciones del TFE se han revisado pero no han sido objeto de análisis en este documento, creemos que el presente diseño, apoyado en un enfoque mixto, con inclusión de diferentes técnicas

y con la intención de explorar las percepciones de varios sujetos en torno a discursos y acciones de la institución de la que forman parte, pueden proporcionar una imagen más compleja respecto al qué, cómo, por qué y para qué de la tercera misión de las universidades. Y puede permitir establecer comparaciones de variable intensidad en relación a las contribuciones diferenciales –que desde las diversas áreas del conocimiento que abarcan los 15 programas de pregrado de la UPC, así como desde otras instancias de la institución– se puedan estar haciendo en pro del cambio social reclamado insistentemente desde entidades internacionales, nacionales y locales para dar respuesta a desafíos globales en las dimensiones social, económica, cultural y educativa.

La segunda conclusión que, con seguridad se verá interpelada en caso de implementar parte o la totalidad de esta propuesta es que el debate en torno al objeto de estudio planteado es de total vigencia y acoge numerosas vertientes, profundas ambigüedades e indefiniciones y marcadas orientaciones que en buena medida guardan relación con los procesos que históricamente han acentuado el modo de entender bien desde la región, bien desde los diversos países, bien desde cada una de las IES, las funciones de la universidad y los vínculos que esta debe/puede establecer con la sociedad, entendiendo esta última de modo amplio. Es esperable, que las instituciones que como la UPC enmarcan su quehacer en un enfoque sociocrítico, comprometido con la construcción social del territorio y el desarrollo sostenible y orientado a la formación integral, se alineen con propuestas globales que urgen aunar de modo consciente y crítico las tres funciones sustantivas de la universidad para coadyuvar a la transformación social. Para ello, resignificar los discursos y prácticas curriculares parece una tarea inexcusable que debe apoyarse en un ejercicio de reflexividad constante sobre la acción educativa, que a su vez necesariamente debe contemplar las dimensiones ético-política, pedagógica y epistemológica.

Atendiendo a lo expuesto, creemos que la profundización en las líneas de trabajo enunciadas, puede suponer un avance significativo para el inicio de la construcción de una ruta formativa de Proyección Social en la UPC.

Referencias

- Alvira Martín, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva metodológica. Colección Cuadernos metodológicos, nº 35* (2ª ed. rev.). CIS.
- Alzate-Gallego, Y., Gutiérrez-Giraldo, M. y Orozco-Vallejo, M. (2018). La proyección social universitaria como acto de donación y hospitalidad. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 106-118.
<http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.117>
- Aponte, C. (2007). *Propuesta de indicadores de evaluación de la función de Proyección Social / Extensión Universitaria / Interacción en la Educación Superior*. <https://tinyurl.com/5a6cc6xh>
- Appe, S., Rubaii, N., Líppez-De Castro, S. y Capobianco, S. (2017). The Concept and Context of the Engaged University in the Global South: Lessons from Latin America to Guide a Research Agenda. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2), 7-32.
<https://tinyurl.com/mwe7zuyu>
- Arboleda, L.M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77.
<https://tinyurl.com/98cwpk2>
- ASCUN [Asociación Colombiana de Universidades] (2018). *Política de Extensión. Por una Universidad comprometida con el país*. <https://tinyurl.com/444p7w63>
- Ayala, C. (2014). Desarrollo de estrategias de responsabilidad social universitaria. *Revista Módulo Arquitectura CUC*, 13(1), 67-86.
- Azofra, Mª J. (2000). Cuestionarios. *Colección Cuadernos metodológicos, nº 26*. CIS.
<https://tinyurl.com/y72jpb2c>
- Baena Valencia, S. (2019). Proyección social en instituciones de educación superior: una estrategia de promoción para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas. Trabajo de Fin de Maestría. Universidad de la Costa CUC. <https://tinyurl.com/334njt8e>

- Baker, S.E. y Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. Discussion paper. NCRM-ESRC. <https://tinyurl.com/vhy6mvzr>
- Beneitone, P., Esquetine, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagennar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final del proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto. <https://tinyurl.com/assv58uf>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Bolio Domínguez, V., y Pinzón Lizarraga, L. M. (2019). Construcción y Validación de un Instrumento para Evaluar las Características de la Responsabilidad Social Universitaria en Estudiantes Universitarios. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(1), 79-96. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.005>
- Bronckart, J.P. (2008). ¿Es pertinente la noción de competencia en la educación? *Novedades educativas*, 20(211), 4-9. <https://tinyurl.com/2p8dfy38>
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel.
- Cano Menoni, J.A. (2014). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. En A. Acosta Silva, D. Atairo, A. Camou, A. Donoso Romo, M. Dragnic García, L. Pinheiro Barbosa y A. Didriksson Takayanagui, *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (287-380). CLACSO. <https://tinyurl.com/2p9c2d5v>
- Castro, J.E. y Tommasino, H. (comps.) (2017). *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe*. Universidad Nacional de la Pampa. <https://tinyurl.com/ycyx87ra>
- Cea D'Ancona, M^a Á. (2009). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Chaves-Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en la investigación social. En K. Delgado Santa Gadea, W. F. Gadea y S. Vera-Quiñonez (coords.), *Rompiendo barreras en la investigación* (pp. 164-184). UTMACH.

- Creswell, J.D. y Creswell, J.W. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5ª ed.). SAGE.
- Daza Corredor, A. y Miranda Terraza, L.F. (2017). *Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Acciones desde la extensión y la proyección social en la Universidad del Magdalena, Colombia, 2012-2016*.
- Decreto 2566 de 2003, por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 45.308 de 12 de septiembre de 2003. <https://tinyurl.com/2p935ykc>
- Decreto 1295 de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Diario Oficial No. 47.687 de 21 de abril de 2010. <https://tinyurl.com/yckpnmdy>
- Decreto 1075 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial No. 49.523 de 26 de mayo de 2015. <https://tinyurl.com/ye22p4jn>
- Decreto 1330 de 2019, por el cual se sustituye el capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial No. 51.025 de 25 de julio de 2019. <https://tinyurl.com/2p9dvzxi>
- Díaz-Bello, R. (2015). Las competencias y la formación integral: de las políticas a las acciones educativas. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 1(1), 61 - 74.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fontecha, A., López Ruiz, P., Gómez, M. Mendoza, L.A. y Rodríguez. E. G. (2018). La proyección social en la Universidad del siglo XXI: Imaginando espacios políticos fuera del aula de clase. *Ratio Juris*, 13(26), 23-42. <https://doi.org/10.24142/raju.v13n26a1>
- Gaete Quezada, R. (2012). El concepto de responsabilidad social universitaria: Bases para su implementación. *Cuadernos de Administración*, 31(53), 97-107. <https://tinyurl.com/yc67xynv>

- García-Serna, J.A. y García-Cabeza, B. (2019). Notas sobre el diseño y el desarrollo de los Grupos de Discusión en la investigación cualitativa: una reflexión desde la práctica con alumnado de ESO. En A. Gregorio Cano, J. Sánchez Santamaría y B. Miguélez Juan (coords.), *Campos de Investigación de Vanguardia* (pp. 147-160). Pirámide.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González Fernández-Larrea, M. y González González, R. (2013). ¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? Una reflexión necesaria. *Revista Congreso Universidad*, 2(2), 1-11. <https://tinyurl.com/2p9euvam>
- González Ferreras, J.M. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Universidad de Deusto-Universidad de Groninga. <https://tinyurl.com/3skm4tyb>
- González Ferreras, J.M. y Wagenaar, R. (2009). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Una introducción*. Universidad de Deusto. <https://tinyurl.com/2p95zdeb>
- González Morga, N., Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2018). Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.727>
- Grajeda Gonzales, L. (2010). De la Extensión y Proyección Social hacia la Responsabilidad Social Universitaria. Comunicación presentada en *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata, 8 a 10 de diciembre de 2010. <https://tinyurl.com/3s8dxz5a>
- Grant, A. (2019). *Doing Excellent Social Research with Documents. Practical Examples and Guidance for Qualitative Researchers*. Routledge.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.

- Hennink, M. M. (2014). *Focus groups discussions. Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education. <https://tinyurl.com/3dkfwt76>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education. <https://tinyurl.com/3cbuhers>
- Ibañez, J. (2003). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Siglo XXI.
- IESALC [Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe] (2020). *Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: marco analítico*. Caracas, UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/02/17/2595/>
- Jurado Paz, I. M. (2018). Articulación de la proyección social con la gestión universitaria en innovación social. Una mirada hacia la realidad del entorno y la contribución hacia él. En F. J. Garrigós Simón, S. Estellés Miguel, I. Lengua, J. Onofre Montesa, C.M. Dema Pérez, J.V. Oltra Gutiérrez, Y. Narangajavana y Mª J. Verdecho Sáez (eds.), *Proceedings INNODOCT/18. International Conference on Innovation, Documentation and Teaching Technologies* Universitat (pp. 683-694). Politècnica de Valencia. <http://dx.doi.org/10.4995/INN2018.2018.8831>
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. SAGE.
- Kennedy, B.L. y Thornberg, R. (2018). Deduction, Induction, and Abduction. En U. Flick (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 49-64). SAGE.
- Larrán Jorge, M. y Andrades Peña, F.J. (2011). Estado de la cuestión de la Responsabilidad Social Universitaria: un estudio Cuantitativo y Cualitativo. *XVI Congreso AECA Nuevo modelo económico: empresa, mercados y culturas*. Universidad de Granada, 21-23 de septiembre de 2011. <https://tinyurl.com/2p86z7ek>
- Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial No. 40.700 de 29 de diciembre de 1992. <https://tinyurl.com/3yv6x6td>

Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994. <https://tinyurl.com/2p8v6ymc>

Ley 1188 de 2008 por la cual se regula el Registro Calificado de Programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 46.971 De 25 de abril de 2008. <https://tinyurl.com/2p9ftrvd>

Lizcano, J.A. (2016). Modelo teórico y metodológico: responsabilidad social universitaria como manifestación de la función sustantiva de proyección social. En M.A. Zapata Jiménez, *Educación para la paz* (pp. 118-136). Universidad de La Salle. <https://doi.org/10.19052/238237205>

López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322. <https://tinyurl.com/mvr85xaz>

Luvezute Kripka, R.M., Scheller, M. y de Lara Bonotto, D. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD*, 14(2), 55-73. <https://tinyurl.com/3ryw9kmng>

Maussa Diaz, E. y Villareal Villa, S. (2015). Estrategias pedagógicas aplicadas al desarrollo de competencias ciudadanas en jóvenes universitarios. *Opción*, 31(6), 555-576. <https://tinyurl.com/ydwhe56e>

Menéndez, G. (2019). La agenda de la extensión universitaria. Camino al centenario de la Reforma Universitaria y de la Universidad Nacional del Litoral. En D. Ramos da Silva Rios y M.C. Caputo, *Extensão universitária na América Latina: conceitos, experiências e perspectivas* (pp. 19-37). Editora da Universidade Federal da Bahia.

Miles, M.B., Huberman, A.M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3ª ed.). SAGE.

MEN [Ministerio de Educación Nacional] (2009). Competencias Genéricas en Educación Superior. *Boletín de Educación Superior nº 13*. <https://tinyurl.com/4pnse4u7>

- Munarriz Irañeta, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En M.M. Cantero y E. Abalde Paz (coords.), *Metodología educativa I* (1ª ed.) (pp. 101-116). Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña. <https://tinyurl.com/8ye2bb7k>
- Navarro-Flores, O., Rodríguez, P.L. y Sánchez, L.H. (2020). ¿Responsabilidad social universitaria o extensión social? Elementos para un análisis del compromiso social de las universidades. Estudio de un programa para el desarrollo regional en Tolima, Colombia. *Gobernar: The Journal of Latin American Public Policy and Governance*, 4(6), 45-63. <https://tinyurl.com/yckk7uk9>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. <https://tinyurl.com/y7nht54f>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>
- Olarte-Mejía, D. V., y Ríos-Osorio, L. A. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años. *Revista de la educación superior*, 44(175), 19-40. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.10.001>
- Ortega Goodspeed, T. (2016). *Desenredando la conversación sobre habilidades blandas. Banco de Desarrollo de América Latina (BDAL). Informe de Educación*. <https://tinyurl.com/2p94k4s4>
- Ortiz-Riaga, Mª C. y Morales-Rubiano, Mª E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación Y Educadores*, 14(2), 349-366. <https://tinyurl.com/ycy6wm7w>
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-8. <https://tinyurl.com/4r8wnvw3>

- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones*, (60), 37-42.
<https://tinyurl.com/vwjfkezd>
- Rama, C. (2018). La Conferencias Regional de Educación Superior (CRES 2018). Debates y conclusiones sobre las NTIC y la educación a distancia. *Universidades*, (78), 29-45.
<https://www.redalyc.org/journal/373/37358904005/html/>
- Rieckmann, M. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing. <https://tinyurl.com/2z8ckta9>
- Rios, D. y Caputo, M. (orgs.) (2019). *Extensão universitária na América Latina. Conceitos, experiências e perspectivas*. Editora da Universidad Federal da Bahia.
- Rivas, J., Donoso, J., Vázquez, M. y Severino-González, P. (2019). Propuesta de un instrumento para analizar estrategias de responsabilidad social universitaria. En P. Severino-González, *Responsabilidad Social. Experiencias en instituciones de Educación Superior* (pp. 143-170). Universidad Católica de Maule. <https://tinyurl.com/2p8zdkus>
- Rivera Guillén, B.B. (2015). *La Investigación continua y la incorporación permanente de contenidos curriculares significativos, superan los desencuentros entre los saberes propio y los conocimientos convencionales en las sesiones de enseñanza - aprendizaje de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad San Cristóbal de Huamanga - Ayacucho* [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
<https://tinyurl.com/2p8844wz>
- Roa Varelo, A. (2003). *Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia: estándares básicos y acreditación de excelencia*. Consejo Nacional de Acreditación.
<https://tinyurl.com/2p8c6hav>
- Rodríguez Ruiz, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Madrid+d. Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, (31).
<https://tinyurl.com/4vjs3pai>

- Rogel-Salazar, R. (2018). El grupo de discusión: revisión de premisas metodológicas. *Cinta Moebio*, (63), 274- 282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000300274>
- Ruiz, J. (2016). Focus group y grupo de discusión: similitudes y diferencias. *Comunicación presentada en XII Congreso FES*, 30 de junio-2 de Julio. <https://tinyurl.com/ssynba78>
- Sabogal Aguilar, R. (2008). Aproximación y cuestionamientos al concepto de Responsabilidad Social Empresarial. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 16(1), 179-185. <https://tinyurl.com/2p99b58u>
- Salgado Lévano, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, (13), 71-78. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Sánchez Flores, F.A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sousa Santos, B. de (2012). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre. <https://tinyurl.com/26rkx8fb>
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). Putting the human back in “human research methodology”: The researcher in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 271-277. <https://doi.org/10.1177/1558689810382532>
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (eds.) (2008). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. SAGE.
- Tinoco Gómez, O. y Vizarreta Chía, R. (2014). Extensión universitaria, proyección social y su relación con la investigación y formación profesional en el marco del proceso de acreditación universitaria en la FII. *Industrial Data*, 17(1),39-45. <https://tinyurl.com/2p8uze62>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE. <https://tinyurl.com/phx8jsuy>
- Tommasino, H., y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, 1(1), 9-23. <https://tinyurl.com/3eevdk6>

- Tommasino, H., y Cano, A. (2020). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
<https://tinyurl.com/5h8wnsev>
- Tünnermann C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural*.
<https://tinyurl.com/9uasjbmb>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia] (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113. <https://tinyurl.com/4234cbam>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia] (2018). Plan de Acción 2018-2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. <https://tinyurl.com/4y6c9ake>
- Unideusto (s.f.). *Tuning Educational Structures in Europe*. <https://www.unideusto.org/tuningeu/>
- URSULA [Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana] (2021). Declaración de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana. *6º Foro Internacional URSULA-UNED*, 24-26 de noviembre de 2021. <https://tinyurl.com/2p9cee6z>
- UPC (2018a). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://tinyurl.com/2fu4mx57>
- UPC (2018b). *Enfoque Pedagógico*. <https://tinyurl.com/vpv53m6t>
- UPC (2019). *Documento Propuesta Política de Proyección Social Versión 0.6*.
<https://tinyurl.com/5ddw2zvh>
- Valenzuela Tovar, S. y del Campo Machado, R.M. (comps.) (2021). *Los caminos de la Extensión en Colombia*. ULEU-ASCUN.
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117.
<https://tinyurl.com/yckuru9a>

- Vallaes, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), 93-116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19442>
- Vallaes, F., de La Cruz, C., y Sasía, P.M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. McGraw Hill - BID.
- Valles, M. S. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Trotta

Anexos

Anexo I. Casilleros tipológicos de entrevistas

Tabla 6

Casillero tipológico de entrevistas a docentes

Identificador ¹⁷	Colectivo	Programa	Nº de personas
EN-DO-AA/1	Docente	Administración Ambiental	1
EN-DO-AA/2	Docente	Administración Ambiental	1
EN-DO-AE/1	Docente	Administración Empresarial	1
EN-DO-AE/2	Docente	Administración Empresarial	1
EN-DO-AR/1	Docente	Arquitectura	1
EN-DO-AR/2	Docente	Arquitectura	1
EN-DO-CP/1	Docente	Contaduría Pública	1
EN-DO-CP/2	Docente	Contaduría Pública	1
EN-DO-DE/1	Docente	Diseño de Espacios y Escenarios	1
EN-DO-DE/2	Docente	Diseño de Espacios y Escenarios	1
EN-DO-DG/1	Docente	Diseño Gráfico	1
EN-DO-DG/2	Docente	Diseño Gráfico	1
EN-DO-EC/1	Docente	Economía	1
EN-DO-EC/2	Docente	Economía	1
EN-DO-IC/1	Docente	Ingeniería Civil	1
EN-DO-IC/2	Docente	Ingeniería Civil	1
EN-DO-IF/1	Docente	Ingeniería Financiera	1
EN-DO-IF/2	Docente	Ingeniería Financiera	1

¹⁷ Conviene aquí señalar las notaciones empleadas para identificar grupos y participantes. Esto aplica para todas las tablas de los anexos. En lo relativo a la técnica, se emplea GD o EN, en función de si se trata de un Grupo de Discusión o una Entrevista. A continuación, se añade una mención al colectivo abordado: DO (docente), ES (estudiantado) o EG (egresadas/os). Seguidamente se incorpora una indicación sobre el pregrado, atendiendo a las siguientes abreviaturas: AE (Administración de Empresas), AA (Administración Ambiental), AR (Arquitectura), CP (Contaduría Pública), DE (Diseño de Espacios y Escenarios), DG (Diseño Gráfico), EC (Economía), IC (Ingeniería Civil), IF (Ingeniería Financiera), IM (Ingeniería Mecatrónica), IS (Ingeniería de Sistemas), IT (Ingeniería de Telecomunicaciones), MA (Marketing), NI (Negocios Internacionales) y PS (Psicología). En el caso de repetir la aplicación de una técnica con un mismo colectivo, se añade un número para poder diferenciar las dos aplicaciones.

Tabla 6

Casillero tipológico de entrevistas a docentes (cont.)

Identificador	Colectivo	Programa	Nº de personas
EN-DO-IM/1	Docente	Ingeniería Mecatrónica	1
EN-DO-IM/2	Docente	Ingeniería Mecatrónica	1
EN-DO-IS/1	Docente	Ingeniería de Sistemas	1
EN-DO-IS/2	Docente	Ingeniería de Sistemas	1
EN-DO-IT/1	Docente	Ingeniería de Telecomunicaciones	1
EN-DO-IT/1	Docente	Ingeniería de Telecomunicaciones	1
EN-DO-MA/1	Docente	Marketing	1
EN-DO-MA/2	Docente	Marketing	1
EN-DO-NI/1	Docente	Negocios Internacionales	1
EN-DO-NI/2	Docente	Negocios Internacionales	1
EN-DO-PS/1	Docente	Psicología	1
EN-DO-PS/2	Docente	Psicología	1
			30

Tabla 7

Casillero tipológico de entrevistas a estudiantes

Identificador	Colectivo	Programa	Nº de personas
EN-ES-AA/1	Estudiantado	Administración Ambiental	1
EN-ES-AA/2	Estudiantado	Administración Ambiental	1
EN-ES-AE/1	Estudiantado	Administración Empresarial	1
EN-ES-AE/1	Estudiantado	Administración Empresarial	1
EN-ES-AR/1	Estudiantado	Arquitectura	1
EN-ES-AR/2	Estudiantado	Arquitectura	1
EN-ES-CP/1	Estudiantado	Contaduría Pública	1
EN-ES-CP/2	Estudiantado	Contaduría Pública	1
EN-ES-DE/1	Estudiantado	Diseño de Espacios y Escenarios	1
EN-ES-DE/2	Estudiantado	Diseño de Espacios y Escenarios	1
EN-ES-DG/1	Estudiantado	Diseño Gráfico	1
EN-ES-DG/2	Estudiantado	Diseño Gráfico	1
EN-ES-EC/1	Estudiantado	Economía	1
EN-ES-EC/2	Estudiantado	Economía	1
EN-ES-IC/1	Estudiantado	Ingeniería Civil	1
EN-ES-IC/2	Estudiantado	Ingeniería Civil	1
EN-ES-IF/1	Estudiantado	Ingeniería Financiera	1
EN-ES-IF/2	Estudiantado	Ingeniería Financiera	1
EN-ES-IM/1	Estudiantado	Ingeniería Mecatrónica	1
EN-ES-IM/2	Estudiantado	Ingeniería Mecatrónica	1
EN-ES-IS/1	Estudiantado	Ingeniería de Sistemas	1
EN-ES-IS/2	Estudiantado	Ingeniería de Sistemas	1
EN-ES-IT/1	Estudiantado	Ingeniería de Telecomunicaciones	1
EN-ES-IT/2	Estudiantado	Ingeniería de Telecomunicaciones	1
EN-ES-MA/1	Estudiantado	Marketing	1
EN-ES-MA/2	Estudiantado	Marketing	1
EN-ES-NI/1	Estudiantado	Negocios Internacionales	1
EN-ES-NI/2	Estudiantado	Negocios Internacionales	1
EN-ES-PS/1	Estudiantado	Psicología	1
EN-ES-PS/2	Estudiantado	Psicología	1
			30

Anexo II. Casilleros tipológicos de grupos de discusión

Tabla 8

Casillero tipológico de grupos de discusión con docentes

Codificación	Colectivo	Programas	Nº de personas
GD-DO-AA/AR/DE/DG/PS-1	Docente	Administración Ambiental Arquitectura Diseño de Espacios y Escenarios Diseño Gráfico Psicología	5
GD-DO-AA/AR/DE/DG/PS-2	Docente	Administración Ambiental Arquitectura Diseño de Espacios y Escenarios Diseño Gráfico Psicología	5
GD-DO-AE/EC/CP/IF/MA-1	Docente	Administración Empresarial Economía Contaduría Pública Ingeniería Financiera Marketing	5
GD-DO-AE/EC/CP/IF/MA-2	Docente	Administración Empresarial Economía Contaduría Pública Ingeniería Financiera Marketing	5
GD-DO-IC/IM/IS/IT/NI-1	Docente	Ingeniería Civil Ingeniería Mecatrónica Ingeniería de Sistemas Ingeniería de Telecomunicaciones Negocios Internacionales	5
GD-DO-IC/IM/IS/IT/NI-2	Docente	Ingeniería Civil Ingeniería Mecatrónica Ingeniería de Sistemas Ingeniería de Telecomunicaciones Negocios Internacionales	5

Tabla 9

Casillero tipológico de grupos de discusión con estudiantado

Identificador	Colectivo	Programas	Nº de personas
GD-ES-AA/AR/DE/DG/PS-1	Estudiantado	Administración Ambiental Arquitectura Diseño de Espacios y Escenarios Diseño Gráfico Psicología	5
GD-ES-AA/AR/DE/DG/PS-2	Estudiantado	Administración Ambiental Arquitectura Diseño de Espacios y Escenarios Diseño Gráfico Psicología	5
GD-ES-AE/EC/CP/IF/MA-1	Estudiantado	Administración Empresarial Economía Contaduría Pública Ingeniería Financiera Marketing	5
GD-ES-AE/EC/CP/IF/MA-2	Estudiantado	Administración Empresarial Economía Contaduría Pública Ingeniería Financiera Marketing	5
GD-ES-IC/IM/IS/IT/NI-1	Estudiantado	Ingeniería Civil Ingeniería Mecatrónica Ingeniería de Sistemas Ingeniería de Telecomunicaciones Negocios Internacionales	5
GD-ES-IC/IM/IS/IT/NI-2	Estudiantado	Ingeniería Civil Ingeniería Mecatrónica Ingeniería de Sistemas Ingeniería de Telecomunicaciones Negocios Internacionales	5

Tabla 10

Casillero tipológico de grupos de discusión con egresadas/os

Identificador	Colectivo	Programas	Nº de personas
GD-EG-AA/AR/DE/DG/PS-1	Egresadas/os	Administración Ambiental Arquitectura Diseño de Espacios y Escenarios Diseño Gráfico Psicología	5
GD-EG-AA/AR/DE/DG/PS-2	Egresadas/os	Administración Ambiental Arquitectura Diseño de Espacios y Escenarios Diseño Gráfico Psicología	5
GD-EG-AE/EC/CP/IF/MA-1	Egresadas/os	Administración Empresarial Economía Contaduría Pública Ingeniería Financiera Marketing	5
GD-EG-AE/EC/CP/IF/MA-2	Egresadas/os	Administración Empresarial Economía Contaduría Pública Ingeniería Financiera Marketing	5
GD-EG-IC/IM/IS/IT/NI-1	Egresadas/os	Ingeniería Civil Ingeniería Mecatrónica Ingeniería de Sistemas Ingeniería de Telecomunicaciones Negocios Internacionales	5
GD-EG-IC/IM/IS/IT/NI-2	Egresadas/os	Ingeniería Civil Ingeniería Mecatrónica Ingeniería de Sistemas Ingeniería de Telecomunicaciones Negocios Internacionales	5

Anexo III. Guiones de entrevista

Figura 6

Guion de entrevista a estudiantado

ESCENARIOS DE FORTALECIMIENTO DE LAS ACCIONES DE PROYECCIÓN SOCIAL: UNA MIRADA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LOS PREGRADOS DE LA UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA				
Instrumento: guion de entrevista		Colectivo: estudiantado actual		
Identificador:	Cód. Entrevistador/a:	Lugar de realización:	Hora de inicio-fin:	
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y CONTEXTUALES				
Rango de edad	18-24 ☐ 25-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ 46-50 ☐ 51-60 ☐ +60 ☐			
Género:	Formación en Educación Superior previa:			
Experiencia laboral:				
Programa:		Semestre:		
Formación específica en Proyección Social / Extensión / RSU:				
Experiencia específica en Proyección Social / Extensión /RSU:				
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS		
I. RSU- Extensión- Proyección Social	I.1. Conceptualización: modelos, rasgos generales y definiciones diferenciales	Por favor, describa en sus propias palabras, qué es la <i>Proyección Social</i> en las universidades colombianas.		
		¿Conoce otras denominaciones afines? ¿Cuáles?		
		Si es así, ¿cuáles cree que son sus rasgos definitorios?		
		De entre las afirmaciones que se mencionan en la tarjeta siguiente, escoja todas aquellas que considere que se asocian con la Proyección Social. [Presentar tarjeta 1] [figura 8, anexo IV]		
		I.2. Acciones y escenarios	¿A través de qué acciones y en qué contextos identifica la implementación de la Proyección Social en la Universidad Piloto de Colombia?	
		I.3. Actores	¿Quiénes protagonizan dichas acciones?	
		I.4. Objetivos	A su juicio, ¿cuáles son las finalidades de la Proyección Social promovida por la Universidad Piloto de Colombia?	
		I.5. Personas y comunidades destinatarias	En su opinión, ¿quién cree que se beneficia de las acciones vinculadas a la proyección social?	
	¿Considera que deberían ser otras personas o colectivos quienes fuesen los principales destinatarios de las actividades? ¿Quiénes?			

Figura 5

Guion de entrevista a estudiantado (cont.)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
II. Competencias para la formación integral en Educación Superior como articulación del diseño curricular y la proyección social	II.1. Concreción curricular a nivel de programa	En su opinión, ¿cuáles son las competencias que fomenta el programa que está cursando?
		¿Por medio de qué actividades se desarrollan?
	II.3. Vínculos entre competencias y proyección social	¿Cómo considera que se relacionan estas competencias con la proyección social?
	II.4. Conceptualización de formación integral	De entre las siguientes competencias identifique las que considera que contribuyen a la formación integral del alumnado universitario. [Presentar tarjeta 2] [figura 9, anexo IV]
	II.5. Propuestas y expectativas	¿A través del desarrollo de qué competencias cree usted que se podría contribuir desde las diferentes asignaturas del programa que cursa a fortalecer la Proyección Social en la Universidad Piloto de Colombia?
		¿Qué ajustes curriculares considera que deberían hacerse en los programas de las asignaturas para que las competencias que se trabajan puedan contribuir al fortalecimiento de la Proyección Social en la Universidad Piloto de Colombia?

Observaciones:

Figura 7

Guion de entrevista a personal del Área de Proyección Social

ESCENARIOS DE FORTALECIMIENTO DE LAS ACCIONES DE PROYECCIÓN SOCIAL:			
UNA MIRADA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LOS PREGRADOS			
DE LA UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA			
Instrumento: guion de entrevista		Colectivo: personal del Área de Proyección Social	
Identificador:	Cód. Entrevistador/a:	Lugar de realización:	Hora de inicio-fin:

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y CONTEXTUALES	
Rango de edad	20-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ 46-50 ☐ 51-55 ☐ 56-60 ☐ +60 ☐
Género:	Años de experiencia: Docencia ☐ Investigación ☐ Gestión ☐
Formación:	
Formación específica en Proyección Social / Extensión / RSU:	
Experiencia específica en Proyección Social / Extensión /RSU:	
Categoría:	Antigüedad en el cargo:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
I. RSU-Extensión-Proyección Social	I.1. Conceptualización: modelos, rasgos generales y definiciones diferenciales	¿Cómo definiría la Proyección Social en el contexto de las universidades colombianas?
		¿Conoce otras denominaciones afines? ¿Cuáles?
		Si es así, ¿cuáles cree que son sus rasgos definitorios?
		De entre las afirmaciones que se mencionan en la tarjeta siguiente, escoja todas aquellas que considere que se asocian con su percepción acerca de la Proyección Social-RSU-Extensión [Presentar tarjeta 1] [figura 8, anexo IV]
	I.2. Acciones y escenarios	¿A través de qué acciones y en qué contextos identifica la implementación de la Proyección Social en la Universidad Piloto de Colombia?
	I.3. Actores	¿Quiénes protagonizan dichas acciones?
	I.4. Objetivos	A su juicio, ¿cuáles son las finalidades de la Proyección Social promovida por la Universidad Piloto de Colombia?
	I.5. Personas y comunidades destinatarias	En su opinión, ¿quién cree que se beneficia de las acciones vinculadas a la proyección social?

Figura 7

Guion de entrevista a personal del Área de Proyección Social (cont.)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
I. RSU-Extensión-Proyección Social (cont.)	I.5. Personas y comunidades destinatarias (cont.)	¿Considera que deberían ser otras personas o colectivos quienes fuesen los principales destinatarios de las actividades? ¿Cuáles?
II. Competencias para la formación integral en Educación Superior como articulación del diseño curricular y la proyección social	II.1. Concreción curricular a nivel de programa	En su opinión, ¿cuáles son las competencias que fomentan los programas de pregrado de la Universidad Piloto de Colombia?
	II.6. Concreción curricular a nivel del área de Proyección Social	¿Y cuáles son las que se promueven desde el área en la que usted se desempeña?
	II.3. Vínculos entre competencias y proyección social	¿Cómo se relacionan estas competencias con la proyección social?
	II.4. Conceptualización de formación integral	De entre las siguientes competencias identifique las que considera que contribuyen a la formación integral de los/as participantes en las acciones de proyección social promovidas por esta área. [Presentar tarjeta 2] [figura 9, anexo IV]
	II.5. Propuestas y expectativas	¿A través del desarrollo de qué competencias cree usted que se podría contribuir desde los programas de pregrado de la Universidad Piloto de Colombia al fortalecimiento de la Proyección Social de la institución?
		¿Y qué competencias, desarrollables por el área de Proyección Social, podrían contribuir a este mismo propósito?
		¿Qué ajustes curriculares considera que deberían hacerse en los programas de pregrado que ofrece la institución para que las competencias que se trabajan puedan contribuir al fortalecimiento de la Proyección Social en la Universidad Piloto de Colombia?

Observaciones:

Anexo IV. Material de apoyo para entrevistas

Figura 8

Tarjeta 1 para entrevistas a docentes, estudiantado y personal del área de Proyección Social

ESCENARIOS DE FORTALECIMIENTO DE LAS ACCIONES DE PROYECCIÓN SOCIAL: UNA MIRADA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LOS PREGRADOS DE LA UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA TARJETA 1 <table border="1"> <tr> <td> La Proyección Social-RSU-Extensión es una muestra del compromiso y la responsabilidad de las instituciones educativas en la búsqueda de soluciones a los retos sociales. </td> </tr> <tr> <td> La Proyección Social-RSU-Extensión se relaciona fundamentalmente con las labores filantrópicas y solidarias a las que una IES está obligada. </td> </tr> <tr> <td> Las actividades de voluntariado de estudiantes y docentes asociadas a las necesidades de colectivos vulnerables y con necesidades constituyen la principal acción de la Proyección Social-RSU-Extensión. </td> </tr> <tr> <td> La Proyección-Social-RSU-Extensión debe articularse con la docencia y la investigación para lograr una gestión eficaz de la transferencia bidireccional –Universidad-Sociedad– del conocimiento. </td> </tr> <tr> <td> No tengo claro el significado y la función de la Proyección Social-RSU-Extensión. </td> </tr> </table>	La Proyección Social-RSU-Extensión es una muestra del compromiso y la responsabilidad de las instituciones educativas en la búsqueda de soluciones a los retos sociales.	La Proyección Social-RSU-Extensión se relaciona fundamentalmente con las labores filantrópicas y solidarias a las que una IES está obligada.	Las actividades de voluntariado de estudiantes y docentes asociadas a las necesidades de colectivos vulnerables y con necesidades constituyen la principal acción de la Proyección Social-RSU-Extensión.	La Proyección-Social-RSU-Extensión debe articularse con la docencia y la investigación para lograr una gestión eficaz de la transferencia bidireccional –Universidad-Sociedad– del conocimiento.	No tengo claro el significado y la función de la Proyección Social-RSU-Extensión.
La Proyección Social-RSU-Extensión es una muestra del compromiso y la responsabilidad de las instituciones educativas en la búsqueda de soluciones a los retos sociales.					
La Proyección Social-RSU-Extensión se relaciona fundamentalmente con las labores filantrópicas y solidarias a las que una IES está obligada.					
Las actividades de voluntariado de estudiantes y docentes asociadas a las necesidades de colectivos vulnerables y con necesidades constituyen la principal acción de la Proyección Social-RSU-Extensión.					
La Proyección-Social-RSU-Extensión debe articularse con la docencia y la investigación para lograr una gestión eficaz de la transferencia bidireccional –Universidad-Sociedad– del conocimiento.					
No tengo claro el significado y la función de la Proyección Social-RSU-Extensión.					

Figura 9

Tarjeta 2 para entrevistas a docentes, estudiantado y personal del área de Proyección Social

**ESCENARIOS DE FORTALECIMIENTO DE LAS ACCIONES DE PROYECCIÓN SOCIAL:
UNA MIRADA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LOS
PREGRADOS DE LA UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA**

TARJETA 2

Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
Capacidad creativa
Capacidad para tomar decisiones
Responsabilidad social y compromiso ciudadano
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
Capacidad de comunicación oral y escrita
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
Capacidad para actuar en nuevas situaciones
Habilidades interpersonales
Habilidad para trabajar en forma autónoma
Compromiso ético
Compromiso con la calidad
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Compromiso con su medio socio-cultural
Capacidad para organizar y planificar el tiempo
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
Capacidad de comunicación en un segundo idioma
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
Compromiso con la preservación del medio ambiente
Capacidad de investigación
Capacidad para formular y gestionar proyectos
Capacidad crítica y autocrítica
Habilidad para trabajar en contextos internacionales
Capacidad de trabajo en equipo
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes