



Revista Venezolana de Gerencia





Desafíos de la responsabilidad social territorial en educación superior*

Ceballos Betancur, Wilfer Arley**
Llanos Redondo, Andrés***
Portilla Portilla, Edwin Mauricio****

Resumen

El objetivo de este artículo es establecer convergencias y divergencias de las modalidades y prácticas de responsabilidad social territorial desarrolladas por siete instituciones de educación superior del departamento de Antioquia, Colombia, seis públicas y una privada. A partir de un enfoque cualitativo integrado, con método hermenéutico y técnicas de entrevista semiestructurada y grupos focales, se realiza bajo la estrategia metodológica de clasificación tipológica de resultados a partir de las categorías y subcategorías previas y emergentes. Los resultados denotan que convergen diversas concepciones de responsabilidad social territorial, que se plantean la necesidad de interacción con entes, organizaciones, grupos de interés y comunidad por fines esenciales a su desarrollo. En conclusión, existe una fuerte convergencia en torno a la articulación estratégica con entidades, organizaciones y grupos de interés en contextos y una participación protagónica de docentes investigadores en el liderazgo de estos proyectos; y se denotan posturas divergentes sobre las concepciones de asistencia y apoyo en los territorios con relación a los fines más constructivos con las comunidades.

Palabras clave: convergencias; divergencias; responsabilidad social territorial; instituciones de educación superior; responsabilidad social.

Recibido: 05.08.25

Aceptado: 22.10.25

* Este trabajo hace parte de la tesis de doctorado denominada "Modalidades y prácticas transformativas de responsabilidad social territorial de instituciones de educación superior".

** Doctor en Educación y Estudios Sociales, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Sociólogo. Docente titular de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia. Email: wceballos@tdea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9514-5397>

*** Doctor en Fonoaudiología, Magíster en Salud Pública, Especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula, Fonoaudiólogo. Docente de la Universidad de Pamplona. Email: andres.llanos@unipamplona.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7860-8935>

**** Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación, Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria, Fonoaudiólogo. Docente de la Universidad de Pamplona. Email: edwin.portilla@unipamplona.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5444-2459>

Challenges of territorial social responsibility in higher education

Abstract

The objective of this article is to establish convergences and divergences in the modalities and practices of territorial social responsibility developed by seven higher education institutions in the department of Antioquia, Colombia—six public and one private. Using an integrated qualitative approach, a hermeneutic method, and semi-structured interview and focus group techniques, the methodological strategy is based on the typological classification of results based on the previous and emerging categories and subcategories. The results denote the convergence of diverse conceptions of territorial social responsibility, which raise the need for interaction with entities, organizations, interest groups, and communities for essential purposes for their development. In conclusion, there is a strong convergence around strategic articulation with entities, organizations, and interest groups in contexts and a leading role of professor-researchers in the leadership of these projects. Diverging positions are noted regarding conceptions of assistance and support in the territories in relation to the most constructive purposes for the communities.

Keywords: convergences; divergences; territorial social responsibility; higher education institutions; social responsibility.

1. Introducción

La responsabilidad social territorial (RST) es un enfoque de la responsabilidad social (RS), que se define como las acciones que múltiples actores conformados por organizaciones, entidades, grupos de interés y comunidad en general, realizan en un espacio geográfico denominado territorio, a partir de problemáticas y soluciones compartidas. (Benitez, Campos y Vidal, 2015; Calvo y Carvallo, 2015; Grimaldo, 2017; Calvo, Pérez y Romero, 2020). En la RST se presentan posturas conceptuales y metodológicas, entre ellas, las que consideran que se requieren contextos físicos objetivos para identificar y describir acciones;

las que plantean la necesidad de la interacción horizontal de organizaciones con y sin ánimo de lucro, de entes del Estado, de grupos de interés y de la misma comunidad; las que la definen como acciones pertinentes para la administración pública en el marco de desarrollo de los contextos; y las que concluyen que con ella se mitigan, solucionan y construyen oportunidades democráticas para el beneficio de quienes habitan los territorios y para el territorio en sí mismo.

Este artículo es resultado de una tesis de doctorado que busca como propósito central analizar las modalidades y las prácticas transformativas de responsabilidad social territorial que realizan instituciones

de educación superior del departamento de Antioquia, Colombia. Por ello, para el presente artículo, como resultado de uno de sus objetivos específicos, se describe la caracterización de las convergencias y divergencias de responsabilidad social territorial desarrolladas por instituciones de educación superior.

La caracterización se realiza con base en siete instituciones de educación superior (IES) del departamento de Antioquia (Colombia), seis públicas y una privada, con presencia en varias de las nueve subregiones, a partir de las voces de siete directivos de docencia, investigación y extensión así como 18 docentes o administrativos de estas instituciones. La diferenciación se realiza en clave de perspectiva tipológica, como alternativa metodológica cualitativa que busca pasar de las concepciones a los datos y realizar las clasificaciones que permitan dar cuenta de su diversidad a partir de las puestas en común. (Cohen, Gómez y Riveiro, 2019).

Una modalidad se entiende como una forma de ser, hacer o manifestarse algo mediante una acción en condiciones de contexto y que persigue un fin particular (Ceballos y Ocampo, 2017). Interesa caracterizar esas convergencias y divergencias, que se asumieron como formas afines, diferenciadas y alternativas, en torno a esos modos de ser y hacer que se encuentran formalizados o que se desarrollan intencionalmente y que hacen parte de un conjunto de acciones que tienen fines concretos al interior de las IES.

Modos y acciones en general que develen esas apuestas institucionales por la RS, en especial por su acercamiento a los territorios, dado que esto hace parte de los entramados difusos de las oportunidades ocasionales o de los

acuerdos circunstanciales, más que de las planificaciones que se establecen en las IES a mediano y largo plazo. Pero que, conforme a lo hallado, buscan cambios transformativos, entendidos estos como aquellos que estimulan movimientos que se proyectan a largo plazo en el conjunto de los sistemas sociotécnicos de un contexto determinado con fines de sostenibilidad (Colciencias, 2018).

En suma, es una apuesta por develar los significados que se construyen sobre la RS y sobre la RST, que enriquece la teoría al respecto que considera la importancia en torno a la construcción de definiciones latinoamericanas que se basen en la participación en el desarrollo territorial (Vallaes y Álvarez Rodríguez, 2018; Sanabria Martínez, 2017). En el marco de las diferencias organizacionales y las autonomías universitarias (Ley 30 de 1992), así como por reconocer las estrategias de gestión de estas instituciones a partir de los requerimientos legalmente constituidos con los entes gubernamentales de educación y las oportunidades de intervención social para afianzar sus fines misionales y fungir liderazgos sociales por la transformación de los territorios, en algunos casos, con organizaciones, entidades y grupos de interés. (Rivera, 2022; Barrientos-Ramos, Barrientos-Salazar y Arone-Chcaltana, 2024).

2. Enfoque metodológico del estudio

El enfoque desarrollado en el presente documento es el cualitativo integrado, el cual considera que el fin del proceso investigativo son las cualidades de los fenómenos y que lo cuantitativo hace parte integral de estos (Martínez, 2017). Se usó el método hermenéutico clásico, desde el cual se buscó el

descubrimiento de los significados de las expresiones humanas desde su complejidad, mediado por la técnica del Círculo Hermenéutico, buscando con ello un proceso de ampliación del significado (Gadamer, 1960), con ejercicios cíclicos de interpretación, comprensión y empatía con los sujetos y sus expresiones y apreciaciones. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista semiestructurada y el grupo focal, entendida la primera como el proceso mediante el cual se identifican de forma controlada las cualidades sobresalientes de un fenómeno en particular y el segundo como el escenario de reflexión conjunta en torno a categorías de análisis correspondientes a los propósitos de investigación (Martínez, 1999).

La fuente de información para las entrevistas semiestructuradas fueron siete directivos de docencia, investigación y extensión de siete instituciones de educación superior (IES) del departamento de Antioquia (Colombia), seis públicas y una privada, cuyo criterio de inclusión se soporta en el diligenciamiento previo

de un cuestionario descriptivo y, para los grupos focales, docentes y administrativos afines a los proyectos de RST y/o a la gestión de la educación superior. Se hace uso de la convención D para directivos, S para sujetos y GF para grupos focales. Bajo esta perspectiva, el análisis de los datos cualitativos se hace a través de procesos de categorización de convergencias y divergencias, con resultados emergentes, donde se evidencian seis categorías y catorce subcategorías, con sus respectivas tipologías de análisis diferencial. Las categorías y subcategorías deductivas se erigieron a partir del marco teórico previo, el cual permitió el planteamiento de las preguntas y objetivos de investigación, conforme lo recomienda Cisterna (2005); y las inductivas o emergentes complementaron las anteriormente establecidas, posibilitando hallazgos sobre nuevas formas de abordar el fenómeno a partir de los resultados del trabajo de campo (Galeano, 2012). Las categorías y subcategorías se describen en el cuadro 1.

Cuadro 1
Relación de categorías, subcategorías

Categorías	Subcategorías
Factores y atributos diferenciadores (Hall, 1983).	Concepción de asistencia e incidencia
	Estrategias para el abordaje de la RST en el territorio
	Compromiso social de educación superior
	Focalización de la RST de acuerdo con instituciones
Implementación de la RST (Boisier, 1993).	Estrategias para la implementación de la RST
	Focalización de la RST de acuerdo con instituciones
	Capacidad instalada y áreas encargadas
Seguimiento de la RST (Calvo y Carvallo, 2015).	Planeación y estrategias de gestión de la RST
	Criterios éticos para la actuación en la RST
Retroalimentación institucional (Schejtman y Berdegú, 2004)	Retroalimentación curricular e institucional
	Críticas a la retroalimentación institucional
Rol de grupos de interés en los proyectos de RST (Schejtman y Berdegú, 2004)	Postura ante entes y grupos de interés
	Estrategias hacia los entes y los grupos de interés

Cont... Cuadro 1

Apropiación, transferencia e innovación en proyectos RST (Carayannis, Barth, y Campbell, 2012; Boisier, 1999, 2009)	Principios de apropiación, transferencia e innovación en proyectos RST
	Articulaciones y estrategias de apropiación, transferencia e innovación en proyectos RST

3. Modalidades y prácticas transformativas de Responsabilidad Social Territorial: convergencias y las divergencias

El análisis tipológico permite dar cuenta de la diversidad cualitativa de los fenómenos mediante ejercicios de identificación, clasificación, diferenciación y distinción de las partes que conforman un todo (Cohen, Gómez y Riveiro, 2019), es por eso por lo que en el texto que se presenta a continuación se realizan múltiples clasificaciones tipológicas para dar cuenta de las modalidades y las prácticas transformativas de RST presentadas entre las IES del departamento de Antioquia. Los resultados se presentan a partir de la descripción y caracterización de las convergencias y las divergencias en torno a las categorías y subcategorías halladas en cada una de las entrevistas y los grupos focales, para luego dar paso a la discusión de éstas con base en los soportes teóricos planteados.

3.1. Factores y atributos que diferencian a las instituciones de educación superior con relación a su responsabilidad social territorial

En esta categoría se desarrollan las subcategorías: Concepción de asistencia e incidencia social, modalidades de asistencia como atributo diferenciador, estrategias para el

abordaje de la RST, compromiso social de la educación superior y focalización de la responsabilidad social territorial de acuerdo con instituciones.

Entre aquellas concepciones y modalidades de asistencia que las IES conciben, según sus directivos de docencia, investigación y extensión, se encuentran las que identifican la gestión administrativa de la RS de la educación superior en torno al apoyo de las personas para su alimentación o carencias personales; las que enfocan su accionar en atender a la población a partir de subsidios, o articulaciones con otras entidades, para el apoyo financiero en la matrícula, transporte u otros aspectos a los estudiantes; y las que la conciben como una articulación interadministrativa en la que hay un contrato de por medio para “impactar” a una población en el territorio mediante proyectos sociales o la oferta de programas educativos.

Por su parte, se hallan tres modalidades de incidencia social que las IES desarrollan en el marco de su RS: la primera, orientada a la “*formación de personas buenas*” o “*ciudadanos idóneos*” (D2), bajo la consigna de la necesidad de “*educar al pueblo*” (D2); la segunda, orientada a un asunto de transmisión de conocimientos y, con ello, la “*generación de personas*” (D4); y la tercera, orientada a la generación de “*bienestar en el entorno social*” (D6). Visiones que se desarrollan como modalidades entre sí, que no se contraponen necesariamente, dado que

los directivos coinciden en que estas se presentan en el contexto interno de las instituciones, así como en sus proyectos sociales.

Como estrategia se presenta la investigación aplicada en algunos proyectos de RST que se erigen al interior de las instituciones, dado que otros se gestan por sus planes de desarrollo, o por la articulación con otros entes públicos o privados, como los gubernamentales u organizaciones con o sin ánimo de lucro. De esta forma, se halla una modalidad en la que los docentes investigadores de educación superior deben *“abocarse a las subregiones del departamento”* (D1) para hacer investigación pertinente y aplicada para resolver problemas de los contextos sociales; en tanto, se presenta otra que considera pertinente resolver problemas y necesidades del mercado laboral, en alianza con otros actores de orden empresarial.

Se hallan dos justificaciones esenciales por las que las IES se involucran de forma decidida en la solución de problemas de los contextos sociales territoriales de las subregiones del departamento: en primer lugar, debido a la diversidad poblacional de las subregiones al interior de la misma institución, soportada en las estrategias diferenciadas de admisión e ingreso a los procesos académicos y a la diversidad social, étnica y geográfica existente en el departamento; y en segundo lugar, dada la articulación del plan de desarrollo de las instituciones a las soluciones sociales o de educación que se requieren en los contextos, por demanda de los planes de desarrollo municipal o departamental y de proyectos del gobierno nacional, consecuente con ello, el acceso a recursos económicos, humanos y administrativos.

Como compromiso social de las

IES, se presentan dos modalidades orientadas al reconocimiento de las diferencias socioculturales y territoriales, que no son excluyentes entre sí: la primera hace una afirmación a la diversidad étnica, social, racial y geográfica de la población del departamento y, por ende, ratifica su compromiso con ella; la segunda marca su propósito incluyente en sus estatutos, con enfoque de desarrollo humano y territorial, integrando un enfoque rural y campesino.

Para algunas IES se focaliza la idea de la responsabilidad social desde su organización administrativa, sobre todo si la institución tiene un acercamiento a las subregiones y tiene declarado por escrito el compromiso que implica la actuación en ellas; de esta forma puede identificarse que muchos actores administrativos y docentes investigadores conciben como lógico el hecho de ser responsables desde el sector con relación a la diversidad de contextos socioculturales. En tanto otras instituciones, sin que esto excluya lo anterior, conciben que se hace determinante nombrar y significar la RS y generarle un espacio en la existencia administrativa.

En el marco de la anterior tipología, las IES presentan desafíos para la puesta en escena de los proyectos de RST. Se encuentran, en primer lugar, una cantidad de normas que se diseñan a nivel institucional, sobre todo si se cuenta con múltiples sedes y una cantidad considerable de profesionales y funciones por desarrollar, ocasionando confusión entre los actores involucrados; en segundo lugar, se hace manifiesta la falta de declaración de la RS, que puede generar ideas vagas sobre ella y falta de significados; y en tercer lugar, se considera que es un enorme reto la

creación y puesta en escena de una política específica sobre la RS, debido a las implicaciones administrativas para su gestión y al trabajo de empoderamiento de la comunidad.

Por tanto, las IES presentan múltiples posibilidades para su accionar en los territorios, por lo que hay instituciones que dimensionan la vulnerabilidad existente en las subregiones para acceder a la educación superior, y ante ello buscan generar programas diferenciales que lleguen a estos territorios; también hay otras que se encuentran en “procesos de expansión para impactar a las subregiones” (D4), asunto que realizan de la mano de los entes gubernamentales; sin embargo, hay algunas pocas IES que consideran que su actuación debe restringirse a una u otra subregión, dependiendo de su capacidad instalada y de determinaciones estatutarias.

3.2. Implementación de la responsabilidad social territorial (RST)

En esta categoría se desarrollan las subcategorías: *Estrategias para la implementación de la responsabilidad social territorial (RST)*, *focalización de la responsabilidad social territorial (RST) de acuerdo con instituciones y capacidad instalada y áreas encargadas de la responsabilidad social (RS)*.

Las IES desarrollan diferentes estrategias para implementar la RST; entre ellas se hallan el diseño y gestión de proyectos de investigación focalizados y desarrollados en los territorios; las contrataciones con las alcaldías municipales (locales), consideradas como “clientes” (D2) para atenderles sus necesidades territoriales;

y la inserción gradual en los territorios, ofertando y desarrollando programas académicos y “abriendo el abanico” (D2) de actuaciones de forma gradual.

Focalizan diversas prácticas y estrategias de articulación con los territorios, los entes y sus grupos de interés; dentro de estas encontramos: la articulación de múltiples investigadores en diferentes territorios para proyectos de inversión e influencia en las regiones; la articulación con las alcaldías locales a partir de los recursos existentes; la contratación de docentes universitarios que habitan en las subregiones para una acción contextualizada; y la articulación con el sector productivo a partir de semilleros de investigación, para el desarrollo de ideas de emprendimiento empresarial con docentes y estudiantes.

Las IES conciben la organización interna administrativa de la RS de forma diferenciada de acuerdo a su capacidad administrativa instalada; entre ellas se encuentran las que la consideran un asunto organizacional transversal a todas las funciones misionales con entes que cumplen funciones específicas; las que la delegan a un comité de extensión en el que intervienen múltiples actores institucionales; o las que diseñan una política institucional y un ente administrativo con personal y recursos para su respectivo seguimiento.

Consecuente con lo anterior, los proyectos de RST que se diseñan obedecen a condiciones específicas de acuerdo con los propósitos perseguidos; algunos los trazan a nivel interno institucional y los gestionan de forma autónoma en los territorios de cobertura; en tanto, otros integran equipos con aliados estratégicos que comparten objetivos en común, como entes del Estado, para la “diversificación de ingresos” (D3) u otras razones. Sin

embargo, cabe resaltar que todos los proyectos se diseñan y ejecutan en el marco de requerimiento de evidencias institucionales de calidad de los programas académicos y de la misma institución. (Decreto 1330, 2019; CNA, 2022).

Por ello, frente a la evaluación y rendición de cuentas de los proyectos de RST, las IES en su conjunto consideran que sus procesos van en mejora y que la cualificación técnica se gestiona de acuerdo con los requerimientos de los entes del Estado; y que sus planes de gestión se soportan en indicadores planificados organizacionalmente desde los procesos misionales, los cuales tienen su respectivo informe por periodo.

3.3. Seguimiento de la responsabilidad social territorial (RST)

En esta categoría se desarrollan las subcategorías: *Planeación y estrategias de gestión de la responsabilidad social territorial (RST), criterios éticos para la actuación en la responsabilidad social territorial.*

Las IES se organizan internamente de forma diferenciada para la planeación y la gestión estratégica; entre sus modalidades se encuentran las que asumen el liderazgo desde un ente específico, que integra a otros entes administrativos; las que buscan la articulación de dependencias institucionales con grupos de interés; y las que conforman grupos interdisciplinarios de *“expertos en temáticas específicas”* (S6), que posibilitan una capacidad instalada para el diseño y gestión de proyectos.

Se plantean diversas estrategias para asumir los criterios éticos en

los proyectos de RST; entre ellas se encuentran el establecer comités encargados para esos fines específicos, con un enfoque de *“transparencia”*; asumir los principios institucionales fundamentales para los proyectos, *“impacto, eficiencia financiera y una empatía con el entorno”* (S4-GF1); y/o manejar acuerdos previos con otras organizaciones, entidades o grupos de interés, que permitan delimitar objetivos, fines y estrategias.

3.4. Retroalimentación institucional frente a la responsabilidad social territorial (RST)

En esta categoría se desarrollan las subcategorías: *Retroalimentación institucional y críticas a este proceso.*

Sobre las interpretaciones que los directivos manifiestan sobre la retroalimentación curricular e institucional en las IES, consideran que esta se puede estar dando desde un *“flujo de información”* (D1) de la articulación entre docencia, investigación y extensión; por ende, que los docentes vinculados a los proyectos *“deberían de manera espontánea nutrir los procesos curriculares”* (D3). De esta forma, los coordinadores de los proyectos adquieren estatus de articuladores de retroalimentación con los territorios, las organizaciones y los grupos de interés, lo que puede redundar en ocasiones en que se dé un proceso lento y gradual que tiende a no obedecer a las necesidades del contexto. Con relación a esto, los directivos de las IES manifestaron algunas críticas sobre la retroalimentación institucional, como la necesidad de medir lo que se haga para poderlo mejorar e intervenir la lentitud

de los procesos administrativos de las instituciones en general.

3.5. Rol de grupos de interés en los proyectos de responsabilidad social territorial (RST)

En esta categoría se desarrollan las subcategorías: Postura ante entes y grupos de interés y estrategias hacia entes y grupos de interés

Los entes y grupos de interés en los proyectos de RST son la esencia misma de los proyectos; sobre su participación se encuentran las siguientes consideraciones o posturas planteadas por los directivos entrevistados: se plantea que el principal mecanismo de vinculación de los estudiantes son los proyectos o los semilleros, específicamente de investigación aplicada a los contextos. Se considera, a su vez, que a las comunidades se les debe vincular desde un inicio del proceso para acertar en sus necesidades, mediante el trabajo que hacen los docentes-investigadores, quienes son los “expertos” del diseño de los proyectos. De esta forma, se concluye que se hace determinante para el ingreso a los territorios establecer vínculos efectivos y de calidad con las autoridades institucionales, así como con empresarios, emprendedores y grupos de interés que retroalimenten a la institución.

Se presentan diversas estrategias hacia entes y grupos de interés que hacen parte de los proyectos de RST; entre estas se encuentran aquellas que, desarrolladas por los docentes “expertos”, incluyan en sus fases a actores primarios de las comunidades. De esta forma, se establecen diversas

estrategias para la interacción con las comunidades y sus grupos de interés, como grupos focales, entrevistas a actores clave o talleres de proyección. Sin embargo, también se presentan proyectos que vinculan parcialmente a las comunidades y a los grupos de interés, bien sea como beneficiarios o evaluadores de un servicio brindado. Esto último se presenta principalmente en el marco de la ejecución de contratos interadministrativos con el Estado, el cual desarrolla planes, programas o proyectos derivados de sus planes de desarrollo y se articula con IES que tengan intereses afines en las temáticas, brindando lineamientos y recursos para su ejecución. Es la puesta en marcha de ideas preconcebidas para una temporalidad, razón por la que los denominados “expertos diseñadores” no son tan requeridos y el componente decisorio de las comunidades se ve limitado.

3.6. Apropiación, transferencia e innovación en proyectos RST

En esta categoría se desarrollan las subcategorías: *Principios de apropiación, transferencia e innovación en proyectos RST y articulaciones y estrategias de apropiación, transferencia e innovación en proyectos.*

Con relación a los principios de apropiación, transferencia e innovación en proyectos RST, los directivos de las IES tienen diversas posturas, todas ellas que manifiestan el beneficio a los entes o grupos de interés. Algunas consideran que estos fines deben desarrollarse concibiendo a los otros como pares, desde una articulación respetuosa, “no invasiva”, en busca de la comprensión

y el respeto de las comunidades y sus cosmovisiones, dado que es un trabajo que no se desarrolla en el corto plazo, sino que *“es una trayectoria que implica la verificación de los impactos en el tiempo”* (GF5). Otras, a diferencia, consideran al ente “empresa” como el impulsor de las ideas que permiten resolver las problemáticas sociales y territoriales para beneficio del colectivo.

Finalmente, los directivos de las IES plantean que las articulaciones y las estrategias para este propósito deben darse desde la planeación conjunta entre investigadores que realizan proyectos de territorio, acompañados por directivos institucionales, quienes los dinamizan con otros entes y partes interesadas. De esta forma, un proyecto territorial puede tener articulación endógena, es decir, con múltiples actores y entes de la comunidad y del territorio, así como exógena, con actores de otros territorios de orden nacional e internacional. Se reitera que, para todos los directivos, los entes gubernamentales y las organizaciones con y sin fines de lucro son esenciales para la gestión de los proyectos en los territorios, tanto por los fines compartidos como por los recursos requeridos, debido a que los resultados de estos son un bien común compartido que puede ser replicado como innovación a otros contextos.

4. Convergencia-divergencia en la responsabilidad social territorial: Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos de las entrevistas a los directivos de IES del Departamento de Antioquia, se hallan diversas convergencias y divergencias que llaman la atención en torno a las modalidades

y prácticas transformativas de RST. Con relación a los factores y atributos diferenciadores de RSU, como asunto preliminar de la RST, se denota una divergencia marcada desde aquellas que dan a entender que su actuar se enfoca en lo asistencial orientado a resolver problemas mediante la entrega de subsidios, conocimientos o productos; a diferencia de otras que conciben la construcción de lo social a partir de un ejercicio permanente de interacción con los demás.

Lo anterior permite comprender la actuación organizacional desde dos ópticas. Hall (1983) clasifica las organizaciones en dos tipos, uno burocrático, que es vertical por sus intereses como organización o por su incapacidad de construcción de sentido común, y uno colectivista y democrático, a la que se le presenta el desafío permanente de construir su gestión de forma horizontal con los demás.

Por ello, cuando los procesos tienden a tecnificarse de forma exponencial, o hay intereses de orden burocrático o político, la opinión de los colectivos puede pasar a un segundo plano. Por otra parte, se desarrolla una concepción técnica instrumental, si se aborda el territorio desde prácticas asistenciales y unidireccionales, propias de una regulación vertical dada por un funcionalismo muy propio de la industrialización exógena (Boisier, 2009), asunto que para Boisier no es propio de la organización de las sociedades territoriales antiguas, y que desestabiliza las relaciones co-constructivas endógenas, las que se dan en el plano político, las que posibilitan su capacidad propia de toma de decisiones, entre ellas, la negociación; las que se manifiestan en el plano económico, como proceso de apropiación y proyección de los bienes

para su economía; las que pertenecen a un plano tecnológico para pensarse en su transformación territorial; y las que se relacionan con su cultura como identidad colectiva socioterritorial (Boisier, 1993).

Esas diversas modalidades y prácticas asistenciales y unidireccionales que se observaron transversalmente en todas las categorías trivializan e instrumentalizan a las comunidades de los territorios hasta volverlas un producto técnico de las sociedades desarticuladas modernas.

Otro de los resultados hallados es que la mayoría de las instituciones no definen la RS, puesto que la conciben “muy natural” a los fines misionales que desarrollan, cuestión que enrarece su existencia y no permite su focalización pese a la urgencia en significarla y construirla (Ceballos et al., 2020). Aun así, para todas las instituciones es común hacer presencia en varios territorios. Sin embargo, para Schejtman y Berdegú (2004), las acciones desarrolladas en y para el territorio deben corresponder a proyectos definidos y concertados socialmente, para que adquieran una identidad colectiva. De esta forma, se concibe que no basta con desear proyectos de RS y de RST; es imprescindible definirlos previamente al interior de cada ente, para luego redefinirlos y co-construirlos mediante mecanismos de diálogo y acción colectivos. (Calvo y Carvallo, 2015).

Solo dos directivos mencionan que su institución, una de las siete, tiene política de RSU y que hace trabajos orientados a su empoderamiento, en tanto todos los demás mencionan que realizan RSU y RST porque les es propio al sector. De igual forma, se concibe en general que la RS no se encuentra explícita y que sus significados pueden variar en el tiempo.

Con relación a la implementación de la RST, se concibe que esta se presenta mediante las investigaciones en los territorios, las contrataciones con las alcaldías y con otros entes estatales, como las modalidades más frecuentes para hacer presencia en las subregiones, por lo que buscan diferentes estrategias como la contratación de articuladores expertos que permitan un diálogo con actores de los grupos de interés y la conformación de comités con los diferentes entes que participan. Asunto que se desarrolla para el diseño, no necesariamente co-creación, gestión y evaluación de los proyectos y su respectiva rendición de cuentas, los cuales se hacen en el marco de los requisitos demandados a la educación superior. Asunto que cuestiona la gobernanza en los territorios, puesto que si los entes del Estado y las IES, entre otros entes y grupos de interés, se asocian solo para dar cuenta de una gobernanza institucionalizada en los proyectos preconcebidos, o concebidos entre “expertos”, lo que impacta es en la gobernanza de la dimensión vertical del más alto nivel, que se encarga de la gestión y la cooperación para la ejecución de los proyectos, asunto que no desciende a dimensiones horizontales de participación de los colectivos.

Por ende, según Farinós (2008) y De la Rosa et al. (2019), no se lograría un satisfactorio conjunto sistémico de las dimensiones, los principios y una educación para el desarrollo territorial sostenible, donde la educación superior asuma e integre un papel transformativo y sensible para la transformación de los territorios (Morin, 2001; Grimaldo, 2017; Iglesias, 2022).

Las IES públicas normativamente evalúan sus proyectos de RST en el marco de la denominada rendición

de cuentas (Ley 1757 de 2015, art. 48), con base en informes de gestión administrativos que deben presentar ante sus órganos colegiados (Congreso de la República de Colombia 1992, art. 63), y ante los entes de control y supervisión nacional como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) o el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), los cuales se enfocan en la calidad del servicio —véase el Decreto 1330 de 2019, que regula los programas y las gestiones de la educación superior en Colombia, el cual menciona 118 veces la palabra calidad en 32 páginas—. Por lo anterior, las IES tienen como referencia las indicaciones determinadas por estos entes oficiales para la cualificación de los sistemas de evaluación de los procesos, las cuales demandan en la actualidad una transformación de su gestión administrativa para la acreditación de su calidad a informes mediados por indicadores de impacto (CESU, 2020).

Por tanto, las IES derivan sus esfuerzos principalmente a cumplir las continuas exigencias administrativas que los entes del Estado les presentan para su existencia, generando en ellas una focalización en la instrumentalización de sus procesos para la rendición de cuentas ante el sistema burocrático-normativo.

La planeación y estrategias se realizan con el liderazgo de varias oficinas encargadas de las IES, con protagonismo de planeación, docencia y extensión, entes que son los encargados del planteamiento de indicadores para la evaluación de los proyectos en un marco de cualificación de la estrategia de evaluación de impacto. Cabe resaltar algunos criterios que se tienen en cuenta, como son la transparencia normativa, la eficiencia financiera, la articulación social y, en particular, la

empatía con el entorno. Este último criterio mencionado por varios directivos refleja uno de los principales desafíos de las sociedades contemporáneas, el que corresponde, según Iglesias (2022), a la “sensibilidad para el desarrollo” (p.2), es decir, a enfatizar todos los procesos multidimensionales que demandan la reorganización y continua reorientación de aquellos sistemas económicos y sociales, que demandan un conjunto de estructuras que son de carácter institucional, político y administrativo, todos ellos con un único y especial objetivo, “lograr el bienestar humano” (p.2). (Iglesias, 2022).

En la categoría de retroalimentación institucional se hace referencia a la importancia de cualificar la información y comunicación para que existan beneficios entre las partes; de esta forma se presenta una autocrítica frente a las diferencias que se encuentran entre las entidades de educación superior, con otro tipo de organizaciones, con entidades del estado y con la sociedad en general. Siendo este uno de los ejercicios más fundamentales para el desarrollo institucional, desde su denominado capital institucional (Boisier, 1999), puesto que debe enriquecer su capacidad de toma de decisiones a partir de los aprendizajes obtenidos en sus contextos, que le permita aumentar su nivel de maleabilidad o adecuación, resiliencia, virtualidad o ubicación en distintos escenarios de las subregiones, e inteligencia como organización. Dado que una región que no logre tener organizaciones, en particular las IES, que aumenten su capital institucional, no podría tener capital sinérgico desde su desarrollo endógeno.

Los grupos de interés y los entes u organizaciones tienen diversos comportamientos a partir de la

interpretación que hacen los directivos entrevistados, se concibe la participación de los estudiantes como “invitados” a los proyectos; a docentes investigadores, como “expertos” que dinamizan su gestión y que son transversales en toda su dinámica; a los representantes de las comunidades como “*convidados de piedra*” (S3-GF5) para el desarrollo, la recepción de beneficios o la resolución de inquietudes de los actores de los entes; a las autoridades territoriales, como entes interesados en el desarrollo de su plan de gestión y, por ende, con interés de articulación con las IES; y a los empresarios y emprendedores, como artífices de acciones intencionadas con fines preconcebidos.

Los grupos de interés deberán desarrollar, según Boisier (1999), capital cívico, es decir, un nivel progresivo de confianza en las instituciones que no sea comprometido por la instrumentalización de su actuar, dado que como consecuencia se presentaría desconfianza en la labor legítima de los entes y las partes que actúan, y por ende un alto grado de insatisfacción en la participación social. Los procesos de construcción de la gobernanza de los territorios, en el marco de la gestión de los proyectos de RST, deben responder a las expectativas de los actores, los entes y las organizaciones en correspondencia con las intenciones compartidas (Calvo, Pérez y Romero, 2020), como unas hélices que rotan el motor del desarrollo (Carayannis, Barth y Campbell, 2012).

Se considera que de esta forma las IES deben perfeccionar sus procesos de interacción social con los entes y grupos de interés de una forma horizontal, que permita la construcción de proyectos con sentido y beneficio social, en el que se presenten unas prácticas de aprendizaje en doble vía, lo cual permita,

a su vez, repensar y redefinir el deber emancipador de la universidad en el mundo contemporáneo (Morin, 2001; De Sousa, B., 2007) y de esta forma superar esa visión instrumental de la calidad como fin último (Garzón, C. (2019). De acuerdo con la opinión de un directivo, “... *venimos a llevarles unos conocimientos, pero también a adquirir unos conocimientos que ellos tienen...*” (D4). Muy propio esto de los nuevos modos de producción de conocimiento (Gibbons *et al.*, 1994; Etzkowitz and Leydesdorff, 2000; Colciencias, 2018). Prácticas que se consoliden como modalidades que integren y cualifiquen la planeación conjunta entre los actores de los entes y los grupos de interés, que posibiliten el cambio de paradigmas; de esta forma se considera que, según otro directivo, “...*Cambiamos un poquito el enfoque, para solucionar problemas...*” (D2), y finalmente, sean “...*las comunidades las que las gozan (gocen) y beben (beban) de sus desarrollos...*” (D4).

Por último, con relación a la apropiación, transferencia e innovación en proyectos RST, se presenta el desafío para las IES de poder trabajar en conjunto por la construcción de un tejido social que implique el reconocimiento de los otros y de lo otro, como algo complementario para lo propio; es un desafío dado el rol asumido por el sector de la educación superior, donde el saber disciplinar y las estructuras institucionales terminan asumiendo posición dominante sobre cualquier otro tipo de saber, desconociendo la valía, el simbolismo y el sentido de los saberes tradicionales y de las posiciones críticas a su sistema (Bourdieu, 1997). Los directivos entrevistados manifestaron en su conjunto la importancia de una estructura horizontal con entes y grupos

de interés, la importancia de asumir el respeto entre las comunidades y la debida articulación entre las partes, lo que implica un senti-pensar-actuar no hegemónico en conjunto (Sandoval, 2021), un desafío para el sector.

Ahora bien, este desafío no es metafórico y lo deben asumir todos los actores que integran los grupos de interés, principalmente los docentes como eje de los proyectos de RST en las IES, quienes son legítimamente los articuladores de las múltiples partes que interactúan. Pero cabe aclarar en este asunto, como lo menciona el S1 del Grupo Focal 6, que *“los cargos directivos deberán estar desempeñados precisamente por los mejores docentes, los de mejor y mayor preparación, con una amplia experiencia investigativa y académica, y con una gran capacidad de negociación y de gestión”* (GF6), con otros entes y grupos de interés. Los docentes que desde una postura desafiante y disruptiva son quienes pueden propiciar desde su legitimidad académica las ideaciones y co-construcciones sociales que se requieren en las instituciones, los entes, los grupos de interés y, por ende, en los territorios. El docente es el verdadero gestor de la *“Unitas Múltiple”* (Morin, 1990) y del poder simbólico (Bourdieu, 1997) en los proyectos de RST, dado que, siendo una parte independiente de todas las demás, busca sistémicamente que las otras partes se integren e interactúen en un todo altamente complejo, sin que ese todo termine determinando a cada una de esas partes.

5. Conclusiones

A partir del trabajo realizado se obtienen múltiples resultados que permiten diferenciar esas modalidades y

prácticas de RST que realizan las IES del departamento de Antioquia, resultados en los que es común, desde la concepción de los directivos entrevistados, que las instituciones realicen actividades y proyectos asistencialistas de forma independiente y en asocio con entes del Estado, teniendo en cuenta la complejidad de los fenómenos sociales en los que se intervenga. Por tanto, existe una línea difusa entre responsabilidad social, asistencialismo poblacional y ejecución de proyectos con otros entes, dado que las instituciones no realizan estas claridades, puesto que todo ello es considerado una práctica de responsabilidad social. La idea de asistencia es entendible, sobre todo si la interacción de los proyectos de RST se realiza con población en condición de vulnerabilidad, pero en sí misma no es responsabilidad social, sino que es asistencia social oficial o privada a una población específica.

La modalidad de ejecución de proyectos con otros entes es difusa para su clasificación; en tanto, debe ser evaluada de forma particular para reconocer su constitución y desarrollo. De esta forma, si la IES actúa como un operador de un contrato, que no se encuentra en el marco de sus fines teleológicos, que técnicamente se opera con propósitos financieros, como ocurre ocasionalmente entre las IES y los entes del Estado, así tenga una relación directa en el contexto con grupos de interés y en especial comunidades, no necesariamente es responsabilidad social. La RST se configuraría si las IES integran este proyecto en sus proyecciones y documentos institucionales, y si aportan elementos adicionales a los que otros entes puedan entregar.

Los docentes, directivos y

estudiantes de las IES se constituyen en actores esenciales de los proyectos de RST, en tanto su gestión de forma permanente puede estar centrada en la ideación, diseño, co-creación, gestión y evaluación de estos.

Varios desafíos se presentan al respecto para que se perfeccionen los procesos, el primero, es el debido empoderamiento a los docentes de las instituciones, mediante contrataciones adecuadas que les demande, adicional a sus cargas de docencia e investigación, el constituir procesos que impliquen una lectura y un trabajo con los entes y los grupos de interés en y de los contextos; el segundo, articular a estudiantes, currículos y propósitos institucionales en estos, mediante la adecuación de estrategias de trabajo que permitan la integración de otros actores, pero también en el diseño de las fundamentaciones teóricas y metodológicas que los sustenten; el tercero, los directivos deben ser también docentes de alto nivel de formación, con una experiencia amplia en la gestión de proyectos de investigación aplicada y de extensión social y con una alta capacidad de relacionamiento y negociación.

En este sentido, estos deben constituirse en viabilizadores de los procesos que se dispongan en la institución y de las acciones que emprendan, articulada y autónomamente. Los docentes y directivos interactúan como “expertos”, valorando y diseñando los preproyectos, que se dinamizan con los distintos entes y grupos de interés de la misma IES, que cuentan con fines y recursos diferenciados, y que interactúan en conjunto con los grupos de interés mediante diversas estrategias para la puesta en escena de los proyectos.

Los directivos, docentes y administrativos que participaron en

la investigación representaban a instituciones muy diferentes entre sí, y, aunque de las siete, seis eran IES públicas, todas ellas tenían procesos ampliamente particulares por su constitución formal, siendo así dependientes de entes municipales, departamentales o estatales; por su desarrollo histórico diferenciado, que les trae experiencias a partir de la puesta en escena de normas y prácticas, que de acuerdo a condiciones les han posibilitado resultados específicos; por su dimensión física y administrativa, que las hace ser y actuar de acuerdo a su capacidad instalada, articulaciones y personal académico y administrativo; y, quizás, el asunto más determinante, por sus estatutos, normas y planes de desarrollo, que les dimensionan las formas de concebir la investigación en el marco de procesos de RST, o de articulación con organizaciones con fines de lucro, o la interacción con actores y entes nacionales e internacionales para la puesta en escena de sus proyecciones.

Es por ello que la diferenciación que se ha hecho en el presente estudio requiere comprender los procesos graduales de desarrollo que han tenido las IES a través de su historia, razón por la que toda inquietud específica sobre su RS implicaría un nuevo marco de investigación al respecto. Muchas instituciones se encuentran en un proceso expansivo de sus prácticas, posibilitadas por un plan de desarrollo que lo permite, en tanto otras tienen sedes en múltiples regiones y sus procesos se encuentran respaldados por recursos suficientes para poder actuar. Por ello, se habla de articulación de investigadores con territorios, de acuerdos con alcaldías para realizar “avanzadas”, de docentes que habitan los mismos contextos de los proyectos, de creación de semilleros

de investigación, de alianzas con el sector privado, con entes locales y con organizaciones internacionales para fines específicos, dando con ello la configuración de múltiples modalidades y prácticas diferenciadas para el desarrollo de proyectos de RST.

Referencias

- Arone-Chcaltana, F., Barrientos -Salazar, P., & Barrientos-Ramos, V. (2024). Responsabilidad social universitaria en los alumnos del XI ciclo de medicina humana de la UNICA. *Revista Médica Panacea*, 13(1), 59-61. <https://doi.org/10.35563/rmp.v13i1.572>
- Benitez, C., Campos, M., & Vidal, J. (2015). Responsabilidad social territorial: Ejemplo de gobernanza innovadora y competitiva en Alcalá de Guadaira. *Revista Atlántica de Economía*, (1), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5318378>
- Boisier, S. (1993). Desarrollo regional endógeno en Chile. ¿Utopía o necesidad? En: *Ambiente y Desarrollo*, 9(2), 42-45. CIPMA, Santiago de Chile. <https://es.scribd.com/document/220443510/Boisier-Desarrollo-Regional-Endogeno-en-Chile-Utopia-Ou-Necessidade>
- Boisier, S. (1999). El desarrollo territorial a partir de la construcción de capital sinérgico. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, (2), 39-53. <http://dx.doi.org/10.22296/2317-1529.2000n2p39>
- Boisier, S. (2009). Sinergia e innovación local. *Semestre Económico*, 12(24), 21-35. <https://www.redalyc.org/pdf/1650/165013125001.pdf>
- Bourdieu, P. (1997). *Symbolic power. Critique of Anthropology*. Sage Publications.
- Calvo G., Pérez O., & Romero A. (2020). Miradas cruzadas sobre el enfoque territorial de la responsabilidad social, la gobernanza y la sostenibilidad. Editores invitados. *OPERA*, (26), 3-14. <https://doi.org/10.18601/16578651.N26.02>
- Calvo, G., & Carvallo, P. (2015). De la responsabilidad social a la responsabilidad territorial empresarial [Conferencia]. 3ra International Conference On Social Responsibility in Mining. https://ifsra.org/wp-content/uploads/2018/06/Articulo-RTE_SRmining-VF_Esp.pdf
- Carayannis, E., Barth, T., & Campbell, D. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/2192-5372-1-2>
- Ceballos, W. A., Ocampo, H. M., Portocarrero, L., Muñoz, A. D. J., Herrera, C., & Bermeo, H. (2020). *Diseño de una línea base para un modelo de Responsabilidad Social Universitaria [RSU] con enfoque Transformador Sistémico – Complejo [TS y C]*. Editorial Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. https://tdea.edu.co/images/tdea/galeria/ebooks_sello_editorial/rsu.pdf
- Ceballos, W., & Ocampo, H. (2017). *Casos transformadores de responsabilidad social universitaria (RSU) de instituciones de educación superior (IES) de la ciudad de Medellín -Colombia-, que más se destacan en cuanto a proximidad con la línea base del modelo transformador sistémico – complejo moriniano*. Editorial Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en

- investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Cohen, N., Gómez, G., & Riveiro, M. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Teseo. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190823024606/Metodologia_para_que.pdf
- Colciencias. (2018). *Libro Verde 2030. Política Nacional de Ciencia e Innovación para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.minciencias.gov.co/sites/default/files/libroverde2030-5julio-web.pdf>
- Ley 30 de 1992. *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Congreso de la República de Colombia. https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación - CNA. (2022). *Actualización de los aspectos por evaluar para la autoevaluación con fines de acreditación en alta calidad de las instituciones de educación superior*. Ministerio de Educación Nacional.
- Consejo Nacional de Educación Superior – CESU. (2020). *Acuerdo 02 de 2020. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. <https://www.unbosque.edu.co/centro-informacion/noticias/alta-calidad-segun-el-acuerdo-02-de-2020-del-consejo-nacional-de#:~:text=El%20Acuerdo%2002%20que%20actualiza,din%C3%A1micas%20sociales%2C%20culturales%2C%20cient%C3%ADficas%2C>
- de la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentia, P., & de la Calle Maldonado, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, (25), 179–202. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2709>
- De Sousa, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. CIDES-UMSA ASDI Plural ed. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- 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. (25 de julio de 2019). *Diario Oficial*, (40.923). https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The Dynamics of Innovation: From National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Research Policy*, 29(2). [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Farinós, J. (2008). Gobernanza territorial para el desarrollo sostenible: estado de la cuestión y agenda. *Boletín de la A.E.*, (46). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2686501>
- Gadamer, H. (1960). *Verdad y Método*. Sígueme.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. La Carreta Editores. <https://luisdoubtrontg.school.blog/wp-content/uploads/2021/04/galeano-m.-2004.-estrategias-de-investigacion-social-cualitativa.pdf>
- Garzón, C. (2019). ¿Colombia responde a las exigencias de la calidad en la educación superior como pilar de crecimiento? *Revista Boletín Redipe*, 8(1). <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i1.679>
- Gibbons, M., et al. (1994). *The New*

Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. SAGE Publications.

- Grimaldo, H. (2017). La Responsabilidad Social Territorial: aprendizaje, armonización y transformación. *Educación Superior y Sociedad*, 26, 1-39. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/73>
- Hall, R. (1983). *Organizaciones, estructura y proceso*. Editorial Dossat.
- Iglesias, D. (2022). Ampliación discursiva del desarrollo sustentable: una aportación desde la ciencia económica. *Regiones y Desarrollo Sustentable*, 22(43). <http://www.elcoltlax.edu.mx/openj/index.php/ReyDS/article/view/212/pdf>
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. (28 de diciembre de 1992). *Diario Oficial*, (40.700). https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-391237_Ley_30.pdf
- Ley 1757 de 2015. Por la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática. (06 de julio de 2015). *Diario Oficial*, (49.565). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=65335>
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. Trillas.
- Martínez, M. (2017). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas. https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguel_PDF
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2001). De la Reforma Universitaria. *Uni-pluri/diversidad*, 1(2), 74-79. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12260>
- Rivera Bustamante, L. M. R. del R. (2022). La investigación científica universitaria y la aplicación de la metodología ABP. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 4886-4908. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2982
- Sanabria, M.J. (2017). La responsabilidad social universitaria: un reto para la academia del siglo XXI. *Negonotas Docentes*, (9), 61-75. <https://doi.org/10.52143/2346-1357.414>
- Sandoval, E. (2021). *Sentipensar intercultural y metodología para la sustentabilidad de desarrollos otros*. Ediciones de la Universidad Autónoma Indígena de México.
- Schejtman, A., & Berdegué, J. (2004). *Desarrollo territorial rural*. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (rims).
- Vallaeys, F., & Álvarez, J. (2018). Hacia una definición latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.19442>