

**DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
UNIDAD IZTPALAPA
POSGRADO EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES**

**“Intervención estratégica organizacional desde la innovación
social universitaria: MIPYME vs COVID en AL, una experiencia
digital”.**

Tesis que presenta:

LESLIE CECILIA BRIDSHAW ARAYA
Matricula: 2221801496
leslie.bridshaw@uv.cl

Para obtener el grado de
Maestra en Estudios Organizacionales

Director de tesis
Dr. Oscar Lozano Carrillo Jurado

Presidente
Dr. Oscar Lozano Carrillo
Secretaria

Dra. Yadira Zavala Osorio Vocal
Vocal

Dr. Juan Cayetano Niebla Zatarain

Vo. Bo.

Vo. Bo.



Dr. Oscar Lozano Carrillo
Director de tesis



Dra. María Teresa Magallón Diez
Coordinadora del Posgrado en
Estudios Organizacionales

Iztapalapa, Ciudad de México, a 29 de octubre de 2024.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Posgrado en Estudios Organizacionales

“Intervención estratégica organizacional desde la Innovación Social Universitaria:

MIPYME vs COVID en AL, una experiencia digital”

Comunicación de resultados que presenta Leslie Bridshaw Araya para obtener el grado de Maestra en Estudios Organizacionales

Asesor: Dr. Oscar Lozano Carrillo

México, D.F., septiembre, 2024.

Contenido

INTRODUCCIÓN	6
1. Planteamiento del problema.....	6
2. Preguntas de investigación.....	11
3. Objetivo Central de la investigación	13
3.1. Objetivos Específicos	13
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	14
1 Sociedad del Conocimiento.....	14
2 La teoría de las N- Hélices para el modelo de Innovación	19
3 La Universidad Emprendedora	27
4 La <i>Tercera Misión</i> de las universidades.....	30
5 Innovación Social Universitaria.....	36
5.1 Innovación Social	36
5.2 Evolución de la Innovación Social.....	38
5.3 Aplicación disciplinar de la Innovación Social	41
5.4 Reseña histórica de la Función Social Universitaria en América Latina	43
5.5 Innovación Social Universitaria Responsable	45
5.6 Conceptos asociados a la Innovación Social en la universidad	47
5.6.1 Marco Cultural: Cultura de Innovación de las universidades.....	48
5.6.2 Marco Cultural: Ecosistema de Innovación	50
5.6.3 Marco Cultural: Responsabilidad Social Universitaria	52
54	
5.6.4 Marco Cultural: Compromiso Social o Compromiso Ciudadano.....	56
5.6.5 Marco Cultural: Impacto Social de la Innovación Universitaria.....	59
5.6.6 Herramienta: Innovación Abierta	61
5.6.7 Herramienta: Interdisciplinaridad	64
5.6.8 Herramienta: Transferencia de Conocimiento.....	66
5.6.9 Herramienta: Extensión Universitaria a la Proyección Social.....	69
5.6.10 Método: Emprendimiento Social	71
5.6.11 Método: Investigación Acción Participativa	72
5.6.12 Método: Aprendizaje más Servicio (ApS).....	76
5.6.12.1 Aprendizaje servicio virtual (ApSv).....	79
5.6.12.2 Estudios empíricos sobre el impacto de la metodología APS en la RSU.....	81
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	83
1 Presentación de la Investigación: Antecedentes y Contexto	83

2	Competencias Genéricas o Transversales	86
3	Programa <i>MIPYME vs COVID</i>	87
4	Objetivo General.....	89
5	Técnicas de Recogida y Análisis de Información	90
6	Instrumentos de la Investigación Cualitativa	91
6.1.	Técnicas de recogida, análisis de información y validación del instrumento	92
6.2.	Validación del Instrumento	93
6.3.	Instrumento: Encuesta de Valoración de la Percepción de Estudiantes	94
6.4.	Grupos de Discusión.....	96
7	Muestra.....	97
	CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	98
1.	Cuestionarios de autoevaluación de estudiantes: Resumen de los Hallazgos sobre la Percepción de su Aprendizaje.....	99
2.	Evaluación de la Actividad de Aprendizaje-Servicio.....	106
2.1.	Validación del Instrumento.....	106
2.1.1.	Dimensión N°1: Conocimiento e Intención atribuida.....	107
2.1.2.	Dimensión N°2: Valoración de la Utilidad Atribuida	108
2.1.3.	Dimensión N°3: Valoración del Proceso.....	109
2.1.4.	Dimensión N°4: Proyección Social.....	110
2.1.5.	Análisis Global del Instrumento	111
2.2.	Análisis Estadístico por cada Dimensión	113
2.2.1.	Dimensión N°1: Conocimiento e Intención Atribuida.....	113
2.2.2.	Dimensión N°2: Valoración de la Actividad ApS.....	116
2.2.3.	Dimensión N°3: Valoración del Proceso.....	119
2.2.4.	Dimensión N°4: Proyección de la Actividad.....	122
	124	
3.	Entrevistas en Profundidad.....	126
4.	Grupos de discusión	129
	CONCLUSIONES	140
1.	Resultados del Programa MIPYME vs COVID.....	141
2.	Respuesta a los Objetivos de la Investigación	142
3.	Respuesta a las Hipótesis:	144
4.	Desafíos Futuros para la Investigación	146
	BIBLIOGRAFÍA.....	147
	ANEXOS.....	156
	ANEXO 1: Cuestionario de encuesta aplicado a estudiantes de Chile.....	156
	ANEXO 2: Guía de grupo focal para alumnos participantes del programa.....	159
	ANEXO 3: Guía de entrevista para docentes gestores del programa	161

ANEXO 4: Encuesta de Autoevaluación Competencias Genéricas	162
ANEXO 5: Análisis de la significancia estadística de cada dimensión	164

Tablas, Figuras y Gráficos

Tabla 1 Autores y Aportes Fundamentales a la Sociedad del Conocimiento	16
Tabla 2 Evolución de la Triple Hélice: Autores y Planteamientos	20
Figura 1 Modelo de la Triple Hélice: Categorización de Agentes y Roles	23
Figura 2 Modelo de la Cuarta Hélice: Categorización de Agentes y Roles	25
Figura 3 Modelo de la Quinta Hélice: Categorización de Agentes y Roles	26
Figura 4 Características de la Universidad Emprendedora.....	28
Figura 5 Triángulo de la Sociedad del Conocimiento.....	32
Figura 6 Ejes Estratégicos de Desarrollo e Innovación de la Tercera Misión de la Universidad	34
Figura 7 Caracterización de la Innovación Social Universitaria	48
Figura 8 Modelo URSULA de Responsabilidad Social Universitaria.....	54
Tabla 3 Definición Integrada de Innovación Social Universitaria	60
Figura 9 Cuadrantes del Aprendizaje y Servicio	78
Tabla 4 Competencia Genérica: Demostrar Capacidad de Comportamiento Ético y Social acorde a Principios y Valores declarados: Trabajo en Equipo y Liderazgo Efectivo	85
Tabla 5 Competencias Genéricas o Transversales (Tuning Latinoamérica)	87
Tabla 6 Relación y Técnicas de Recogida de Información, Objetivos e Informantes	93
Tabla 7 Relación de Dimensiones y Sub Dimensiones de Análisis.....	96
Tabla 8 Principales Aprendizajes Declarados asociados a Competencias Tuning	102
Tabla 9 Resultados de Cuestionario de Autoevaluación de Competencias	104
Tabla 10 Cálculo de Alfa de Cronbach, KMO y Bartlett para Dimensión N°1.....	108
Tabla 11 Cálculo de Alfa de Cronbach, KMO y Bartlett para Dimensión N°2.....	109
Tabla 12 Cálculo de Alfa de Cronbach, KMO y Bartlett para Dimensión N°3.....	110
Tabla 13 Cálculo de Alfa de Cronbach, KMO y Bartlett para Dimensión N°4.....	111
Tabla 14 Cálculo de Alfa de Cronbach, KMO y Bartlett para el Instrumento Global.....	111
Tabla 15 Matriz Anti-Imagen del Instrumento	112
Gráfico 1 Respuesta a Sub Dimensiones del Conocimiento e Intención Atribuida.....	113
Tabla 16 Estadísticos de Dispersión de Dimensión N°1	114
Gráfico 2 Estudiantes Mujeres: Sub Dimensión del Conocimiento e Intención Atribuida	115
Gráfico 3 Estudiantes Hombres: Sub Dimensiones del Conocimiento e Intención Atribuida.....	115
Gráfico 4 Valoración de la Sub Dimensión Actividad Aprendizaje Servicio.....	116
Tabla 17 Estadísticos de Dispersión Dimensión N°2.....	118
Gráfico 5 Valoración por Mujeres Sub Dimensión Actividad Aprendizaje Servicio	118
Gráfico 6 Valoración por Hombres Sub Dimensión Actividad Aprendizaje Servicio	118
Gráfico 7 Valoración de la Sub Dimensión Proceso de la Actividad de Aprendizaje Servicio	119
Tabla 18 Estadísticos de Dispersión Dimensión N°3.....	120
Gráfico 8 Valoración por Mujeres Sub Dimensión Proceso de la Actividad Aprendizaje Servicio	121
Gráfico 9 Valoración por Hombres Sub Dimensión Proceso de la Actividad de Aprendizaje Servicio.....	121
Gráfico 10 Valoración de la Sub Dimensión Proyección de la Actividad Aprendizaje Servicio.....	122
Tabla 19 Estadísticos de Dispersión de Dimensión N°4	124
Gráfico 11 Valoración de Mujeres a Sub Dimensión Proyección de la Actividad	124
Gráfico 12 Valoración de Hombres a Sub Dimensión Proyección de la Actividad	124

INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del problema

El desarrollo de la sociedad moderna, caracterizada por la sociedad del conocimiento y la hiperconectividad, plantea nuevas demandas hacia las instituciones (PNUD, 2009). Estas demandas incluyen una reconfiguración de las relaciones institucionales, pasando de relaciones unilaterales a demandas de mayor simetría. Los colectivos informados exigen una mayor participación en la definición de los intercambios, incluso pudiendo bloquear o dificultar su continuidad.

La universidad, además de la formación de los estudiantes, debe contribuir a su formación ciudadana e implicarse en los retos que plantea la sociedad. “Una universidad de calidad y de servicio público es aquella que hace más digna la sociedad, convirtiendo a sus estudiantes tanto en excelentes profesionales, como en ciudadanos y ciudadanas cada vez más cultos y críticos” (Martínez, 2006, p.89).

Para la Educación Superior ha significado asumir institucionalmente una *Tercera Misión* como triángulo del conocimiento desde dos grandes objetivos: por un lado, la responsabilidad social institucional de la universidad; y, por otro, el compromiso de transformar el conocimiento en valor económico, incidiendo en la competitividad y facilitando la innovación, la creatividad y el desarrollo cultural, social, científico y tecnológico. La educación, la innovación y la investigación se relacionan en la universidad y la transferencia de conocimiento creado en la universidad se convierte en objetivo estratégico (Touriñán, 2021).

La *Tercera Misión de las Universidades* se refiere comúnmente a un concepto que va más allá de la enseñanza e investigación tradicional, incluyendo la extensión universitaria y la

transferencia de conocimiento a la sociedad. Implica la participación activa de las universidades en la comunidad, contribuyendo al desarrollo económico, social, emprendedor, cooperativo y cultural. Busca aplicar los conocimientos generados en la academia para resolver problemas concretos y contribuir al desarrollo social y económico.

Lo que se tematiza y pone en tensión esta informalidad de la tercera misión es la relación que establecen las instituciones universitarias con su entorno, que se refiere a lo que suele denominarse como Vinculación con el Medio.

Las actividades asociadas a la Tercera Misión, incluyen programas de extensión, colaboración con la industria, transferencia de tecnología, divulgación científica, y otras iniciativas que buscan aplicar el conocimiento generado en la academia para beneficio de la sociedad en general.

La relación entre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y la Tercera Misión es estrecha, ya que ambos conceptos se centran en la contribución activa de las universidades a la sociedad. La RSU implica que las universidades asumen un compromiso ético y social con su entorno, busca que las instituciones educativas no solo se enfoquen en la formación académica, sino que también se involucren en el desarrollo sostenible y en la mejora de la calidad de vida de la comunidad a la que sirven; e incluyen aspectos como la ética, la equidad, la inclusión social y la promoción de valores ciudadanos.

Para Vallaey (2009), la RSU es “una política institucional integral que se encarga de la gestión de todos los impactos sociales (internos y externos) que la universidad genera, en diálogo participativo con los diversos grupos de interés (internos y externos) que pueden ser afectados por dichos impactos” (pp. 23-24).

Es así que la Tercera Misión y la RSU se relacionan en cuanto a que ambos conceptos se centran en la interacción activa entre la universidad y la sociedad. Por un lado, la RSU establece principios éticos y sociales que deben guiar la actuación de la universidad, mientras que la Tercera Misión se traduce en acciones concretas que llevan esos principios a la práctica que benefician a la sociedad.

Una metodología educativa que contribuye al cumplimiento de la RSU, al conectar a la universidad con la sociedad, promoviendo tanto la formación integral de los estudiantes como su compromiso con el entorno social, y que combina el aprendizaje académico es el Aprendizaje-Servicio (ApS). La metodología de aprendizaje y servicio es “una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes” (Tapia, 2008, p. 43).

La metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS), al igual que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), sostiene que la educación superior debe ir más allá de la mera adquisición de conocimientos teóricos, promoviendo también la formación de ciudadanos comprometidos y responsables. La RSU puede incorporar el ApS como una herramienta para poner en práctica sus valores y principios, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales mientras contribuyen al bienestar de la sociedad.

En resumen, la tercera misión universitaria con práctica en la Responsabilidad Social Universitaria puede *capturar* mediante la metodología educativa activa del Aprendizaje-Servicio aquello que resulta sustantivo y característico de la vinculación con el medio, por cuanto el enfoque pedagógico del ApS busca la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje en el que pueden trabajar para fortalecer la conexión entre la

educación superior y la comunidad, fomentando el desarrollo personal y social de los estudiantes mientras generan un impacto positivo en la sociedad.

La cooperación requerida con los agentes privados y públicos para el cumplimiento de la *Tercera Misión* lo sostiene el enfoque de la *Triple Hélice* (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000), mediante la colaboración entre la universidad, las empresas y las administraciones públicas. Ahora bien, si el objetivo es el desarrollo del entorno más próximo, debería ampliarse a una *Cuádruple Hélice* (Carayannis y Campbell, 2009), incorporando al modelo un nuevo actor: la sociedad civil.

En los contextos latinoamericanos, los proyectos de Vinculación con la Sociedad que implementan las universidades tienen como objetivo dar soluciones a las problemáticas de naturaleza social, cultural y empresarial de sus territorios o entornos, jugando un rol fundamental en ellos la sociedad civil.

En el contexto educativo de la vinculación con el medio generada a partir de las metodologías de ApS significan una relación bidireccional, activa y recíproca entre la institución educativa y su entorno, donde ambas partes se benefician mutuamente a través de un intercambio de recursos, conocimientos y experiencias.

Sin embargo, la bidireccionalidad en la vinculación con el medio en contextos de educación puede presentar diversas dificultades al momento de medirla. Algunos desafíos que las dificultades presentan incluyen:

1. Definición clara de la bidireccionalidad: La bidireccionalidad implica una interacción recíproca entre la institución educativa y su entorno. Sin una definición clara de este concepto, puede resultar complicado establecer criterios de medición consistentes.

2. Indicadores cuantificables: En la medición de la bidireccionalidad, es esencial identificar indicadores específicos que puedan cuantificarse. Estos indicadores podrían incluir la participación de la comunidad en actividades educativas o el impacto de las acciones educativas en el entorno.
3. Contextualización: La bidireccionalidad puede variar en función del contexto educativo y social. Medir esta interacción requiere tener en cuenta las características particulares de cada entorno, lo que puede complicar la generalización de los resultados.
4. Recopilación de datos: La obtención de datos precisos sobre la bidireccionalidad puede ser desafiante. Se requieren métodos de recopilación de datos efectivos que permitan capturar tanto las acciones de la institución educativa como las respuestas y contribuciones de la comunidad.
5. Evaluación de impacto: Medir el impacto real de la bidireccionalidad en la calidad de la educación y en la mejora de la comunidad puede ser un proceso complejo. Se necesitan métodos de evaluación que permitan determinar si la vinculación con el medio está generando beneficios tangibles y sostenibles.

Al abordar estas dificultades, se puede desarrollar un marco de medición más sólido que refleje de manera más precisa la bidireccionalidad en la vinculación con el medio en contextos educativos.

Ante este panorama de tanto esfuerzo y dificultades cabría preguntarse cómo medir la calidad de las acciones de vinculación a través de actividades de ApS. Por una parte, si los estudiantes se sienten satisfechos con el aprendizaje *capturado* mediante la experiencia de

la metodología y, si la comunidad se siente satisfecha con la utilidad de la transferencia recibida.

Descubrir la percepción que estudiantes y comunidad tienen sobre la calidad del servicio de educación permitirá tomar correctivos para mejorar con el fin de crear un óptimo posicionamiento y una mayor diferenciación en momentos de tanta competencia como los actuales. En otras palabras, las opiniones de los estudiantes y la comunidad se vuelven más importantes a medida que el ambiente académico se torna más competitivo.

A través de la experiencia del *Programa Mipyme vs COVID en Latinoamérica*, se plantea analizar y medir los impactos de esta experiencia en su concepción organizacional, pero también en su práctica del tipo *Cuádruple Hélice* al pretender con la implementación de asistencias universitarias vinculadas a sus entornos económicos, aportar al desarrollo socioeconómico de entornos territoriales concretos.

La medición de la bidireccionalidad de la metodología de ApS y la importancia de la percepción, de estudiantes y comunidad, nos lleva a plantearnos el cómo la implementación de estos proyectos contribuye a entender las problemáticas de la ciudadanía, entre ellas las virtuales, la concepción del aprendizaje y una aproximación a la educación en valores.

2. Preguntas de investigación

¿Cuál es el impacto del Programa de Aprendizaje Servicio MIPYME vs COVID en la formación de competencias genéricas de los estudiantes y cómo se evalúa la efectividad de la intervención estratégica organizacional desde la Innovación Social Universitaria como estrategia de vinculación bidireccional en los procesos formativos e inclusivos, tanto en el ámbito organizacional como social, en América Latina?

Las preguntas que se desprenden de la principal son:

1. ¿Cómo ha influido la participación en el Programa de Aprendizaje Servicio *MIPYME vs COVID* en el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes, a través de metodologías de aprendizaje basado en la experiencia?
2. ¿Cuál es el impacto de la intervención estratégica organizacional del Programa *MIPYME vs COVID* desde la perspectiva de la Innovación Social Universitaria en términos de su efectividad como estrategia de vinculación entre la universidad y la sociedad?
3. ¿Cuáles son los beneficios y desafíos asociados con el uso de experiencias digitales en el desarrollo de competencias genéricas y específicas a través del Programa *MIPYME vs COVID* en América Latina?
4. ¿Qué buenas prácticas y lecciones aprendidas pueden extraerse del Programa *MIPYME vs COVID* como modelo de intervención universitaria en contextos de crisis para fortalecer futuras iniciativas de aprendizaje-servicio e innovación social en educación superior?

De las preguntas de investigación planteadas, se derivan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: La participación en el Programa de Aprendizaje Servicio *MIPYME vs COVID* ha influido positivamente en el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes, a través de metodologías de aprendizaje basado en la experiencia, contribuyendo a mejorar habilidades como el trabajo en equipo, liderazgo, y responsabilidad social.

Hipótesis 2: La intervención estratégica organizacional del Programa *MIPYME vs COVID* es efectiva como una estrategia de vinculación entre la universidad y la sociedad, desde la perspectiva de la Innovación Social Universitaria, fortaleciendo la relación bidireccional y promoviendo el impacto positivo en los contextos sociales y organizacionales involucrados.

3. Objetivo Central de la investigación

Analizar el impacto en la formación de competencias genéricas de los estudiantes que participaron en el Programa de Aprendizaje Servicio *MIPYME vs COVID* y evaluar la efectividad de la intervención estratégica organizacional desde la Innovación Social Universitaria como estrategia de vinculación bidireccional en los procesos formativos e inclusivos, tanto en el ámbito organizacional como social, utilizando el caso del Programa *MIPYME vs COVID* en América Latina como una experiencia digital.

3.1. Objetivos Específicos

1. Evaluar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes que participaron en el Programa de Aprendizaje Servicio *MIPYME vs COVID* mediante la aplicación de metodologías de aprendizaje basado en la experiencia.
2. Analizar el impacto de la intervención estratégica organizacional de *MIPYME vs COVID* desde la perspectiva de la Innovación Social Universitaria, considerando su efectividad como estrategia de vinculación entre la universidad y la sociedad.
3. Determinar los beneficios y desafíos del uso de experiencias digitales en el desarrollo de competencias genéricas y específicas a través del Programa “*MIPYME vs COVID*” en América Latina.
4. Identificar buenas prácticas y lecciones aprendidas de *MIPYME vs COVID* como modelo de intervención universitaria en contextos de crisis, con el fin de fortalecer futuras iniciativas de aprendizaje-servicio e innovación social en educación superior.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1 Sociedad del Conocimiento

La sociedad es cambiante y ha experimentado transformaciones a lo largo de la historia, pasando de la sociedad feudal a la sociedad preindustrial, luego a la sociedad industrial, la sociedad de la información y actualmente la sociedad del conocimiento.

La sociedad de la información comenzó en los años setenta con la emergencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). En este tipo de sociedad, se valora la importancia de los datos y se utilizan las TIC para buscar, organizar, almacenar y aplicar dichos datos en diferentes situaciones de la vida cotidiana (Tobón, Guzmán, Silvano & Cardona, 2015).

La sociedad del conocimiento, en cambio, se enfoca en que los ciudadanos conformen comunidades en las cuales trabajen de manera colaborativa para gestionar, construir y aplicar el conocimiento en la resolución de problemas locales con una visión global, con sentido crítico y compromiso ético, apoyándose en las tecnologías de la información y la comunicación.

Para la UNESCO (2005), el concepto pluralista de sociedades del conocimiento va más allá de la sociedad de la información ya que apunta a transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable, rechaza la idea de un modelo único, valora la diversidad cultural y lingüística en los cambios actuales, y reconoce la importancia que diferentes formas de conocimiento contribuyan a la formación de las sociedades, incluso aquellas influenciadas por el progreso científico y técnico.

“No se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación

nos conduzca –en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista– a prever una forma única de sociedad posible” (UNESCO, 2005, p.17). Mientras que la sociedad de la información se basa en los avances tecnológicos, las sociedades del conocimiento abarcan dimensiones sociales, éticas y políticas más amplias.

El concepto de la sociedad del conocimiento fue popularizado por Peter Drucker (1969) y profundizado por la UNESCO a través del informe "Aprender a ser el mundo de la educación hoy y mañana" elaborado en 1972. Desde los años sesenta hasta la trilogía de Manuel Castells dedicada a la “era de la información”, quien a finales de los años noventa, sintetizó las transformaciones y tendencias descritas sobre la penetración del poder por la tecnología, la nueva economía del conocimiento científico y las mutaciones del trabajo (citado en UNESCO, 2015).

El concepto de la innovación en la sociedad del conocimiento (Stehr, 1994 y Mansell & Wehn, 1998, citado en Touriñan, 2021), hasta la actualidad, incorpora el pensamiento complejo, entendiendo a la sociedad como una unidad global que puede manifestar propiedades que no pueden ser explicadas a partir de sus componentes (Morín, 1994, citado por Barberousse, 2008), destacando la necesidad de abordar la complejidad y la incertidumbre en la comprensión de fenómenos sociales y en la toma de decisiones en la sociedad del conocimiento (Tabla 1).

Actualmente, la sociedad del conocimiento se define como un conjunto de comunidades que manejan, crean conjuntamente, socializan y aplican conocimientos en la identificación, interpretación, argumentación y resolución de los problemas del entorno, con una mentalidad crítica, trabajo en equipo, ética, capacidad de adaptación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Tobón, 2015).

Se destaca la importancia de abordar problemas reales en un contexto específico con un pensamiento global y sistémico, así como la necesidad de actuar con ética, se enfoca en producir, compartir y aplicar el conocimiento en la resolución de problemas; y, sobre la base de valores como la diversidad creativa, la educación permanente, la libertad de expresión la cooperación y la solidaridad digital.

Tabla 1

Autores y Aportes Fundamentales a la Sociedad del Conocimiento

Autores	Temas Claves
Drucker, 1969; Hutchins, 1969; Bell, 1973; Faure, 1973; Hu- sén,1978.	Sociedad Post Industrial, a la idea de sociedad del aprendizaje y a la idea aprender a ser y a la idea de sociedad educativa
Clark, 1998; Gibb, 1993; Gibbons otros, 1994; Morin, 1994; Ziman, 1994; Slaughter y Leslie, 1997.	Se incorpora a las universidades en las redes de emprendimiento. Definición y principios del pensamiento complejo. El contenido básico de la idea de sociedad del conocimiento quedaba establecido al incorporarse la idea de la universidad como agente con protagonismo especial en la relación universidad-empresa-estado-sociedad civil.
Castells, 2000; Lee & Yang, 2000; Tobón, 2001; Trejo, 2001; Colas Bravo, 2003; Mora, 2004; Krüger, 2006; UNESCO, 2005; Rosario, 2005; Bueno y Casani, 2007; Martín, 2007; Aubert, Flecha, García Yeste, Flecha & Racionero, 2008; Coll, Mauri & Onrubia, 2008; UNESCO, 1997 y 2011a; Comisión de las Comunidades Europeas, 2005a, 2005b, 2005c y 2009.	Conductismo, cognitivismo y constructivismo. Conectivismo. Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información, se incorpora la tecnología e internet como medio de comunicación y aprendizaje. Indicadores de una sociedad del conocimiento. Evaluación basada en el conocimiento. Cambio del modelo educativo: de la enseñanza al aprendizaje. La ciencia se convierte en cuestión de estado y la innovación y la educación son los fermentos de la nueva forma de relación.
Edgar Morín, 1993; Siemens, 2010; Larrea, 2012; De Freitas & Yáber, 2014; González Vergara, 2014; Mancini, 2014; Slater, 2014; Ugarte, 2014; Aubert, Bizkarra & Calvo, 2015; Abreu-Hernández & Cruz-Flores, 2015; Touriñán, 2016.	Gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo. Derechos de autor para la sociedad del conocimiento. La capacidad para la investigación, creativa, de liderazgo. Modelo de aprendizaje en la sociedad de la información. Sistema holístico de gestión del conocimiento en el nivel superior. Concepto de cultura ciudadana. Los dilemas del posgrado en la sociedad del conocimiento.

Nota. Fuente: Adaptado a partir de Touriñán López, J. M., 2021 y Tobón et al., 2015.

Los elementos centrales que definen la identidad del concepto de sociedad del conocimiento son:

- Gestión y co-creación del conocimiento: Se refiere a la capacidad de las personas y organizaciones para administrar y compartir el conocimiento de manera efectiva, promoviendo su crecimiento y desarrollo constante (Lee & Yang, 2000; Tobón, 2013).
- Trabajo colaborativo: Se caracteriza por fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, reconociendo que la suma de las capacidades individuales genera mejores resultados (Tobón, 2013).
- Gestión del cambio y adaptación a la incertidumbre: En este tipo de sociedad, el cambio y la incertidumbre son constantes. Por lo tanto, es esencial contar con habilidades y estrategias para gestionarlos de manera efectiva y adaptarse a ellos (Abreu-Hernández, L.F., & Cruz-Flores, G., 2015).
- Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): Elemento clave en la sociedad del conocimiento, ya que facilita la creación, acceso, almacenamiento y difusión del conocimiento de manera más rápida y eficiente (Rosario, 2005).

El concepto de sociedad del conocimiento, puede clasificarse en subclases o tipos de acuerdo con el área o campo de aplicación (Tobón, Guzmán, Eugenia, Silvano y Cardona, 2015):

1. Sociedad del conocimiento en la educación: busca que las personas formen parte de la sociedad del conocimiento a lo largo de toda su vida. Esto implica transformar la educación tradicional y enfocarse en formar individuos con pensamiento crítico. Para lograrlo, es necesario innovar los procesos educativos, como por ejemplo el postgrado, ya que actualmente la formación se basa en actividades lineales de aprendizaje centradas en contenidos disciplinares y se descuida el aspecto transformador del

individuo (Ugarte, 2014; Abreu-Hernández & Cruz-Flores, 2015).

2. Sociedad del conocimiento en las organizaciones: la gestión del conocimiento consiste en transformar las organizaciones en sociedades del conocimiento, fomentando el trabajo colaborativo y la resolución de problemas compartidos. Para ello, se proponen modelos sistémicos en el ámbito educativo. Es importante que las personas puedan organizar, almacenar, analizar y compartir el conocimiento de manera colaborativa para lograr beneficios organizacionales. Es necesario crear entornos que promuevan este proceso mediante una cultura de trabajo con proyectos (De Freitas & Yáber, 2014; Reaich, Gemino & Sauer, 2012; Slater, 2014; Del Moral, 2008).

Desde una perspectiva organizacional, la sociedad del conocimiento modifica sustancialmente la naturaleza de las empresas y organizaciones en general, al reconocer estas entidades como microcosmos que son producto, pero también reproducen el fenómeno social dinámicamente.

3. Sociedad del conocimiento y ciudadanía: implica poder actuar en la sociedad ejerciendo derechos y asumiendo compromisos y deberes, interactuando con los demás a través de los medios disponibles, contribuir a la convivencia pacífica mediante el diálogo y mejorar las condiciones de vida en colaboración con otros. Ser ciudadano también requiere apropiarse de comportamientos, conocimientos, valores (González, 2014), e interactuar con el apoyo de la tecnología. Sin embargo, también es importante que las personas puedan vivir en este entorno y lograr la realización personal. Para esto, se necesita un proceso educativo donde se aprenda a utilizar la tecnología para el desarrollo personal, las relaciones humanas y la cohesión social.
4. Sociedad del conocimiento en el campo ambiental: la sociedad del conocimiento debe

contribuir a generar un ambiente sustentable. La sustentabilidad en el ambiente implica proteger los sistemas biofísicos, usar de forma sostenible los ecosistemas y tener instrumentos y regulaciones para asegurar la sustentabilidad ambiental (Mansell & Wehn, 1998; Maldonado, 2014).

La relación entre la innovación, la productividad y el conocimiento favorece el carácter abierto de la sociedad del conocimiento, ya que ambas son formas de aplicar el saber al trabajo, lo que pone de manifiesto la importancia del sistema de investigación, desarrollo tecnológico e innovación (Tourinán, 2021).

Desde la perspectiva de la UNESCO (2005), se considera que el acceso a la educación, la información y la libertad de expresión son los pilares de la sociedad del conocimiento; y, el conocimiento un elemento fundamental de la vida humana, pues todas las actividades económicas, laborales, educativas, culturales y comunicativas requieren de ciertas competencias cognitivas y mentales.

Para Castells (1999) la capacidad de innovar es un rasgo distintivo de las sociedades del conocimiento, ya que la innovación impulsa el avance y la prosperidad en un entorno donde la información y la tecnología desempeñan un papel central.

2 La teoría de las N- Hélices para el modelo de Innovación

La teoría de las N-hélices para el desarrollo y fortalecimiento de la innovación propuesto por Etzkowitz y Leydesdorff (2020) en la llamada triple hélice, plantea que existe una relación virtuosa, capaz de generar e impulsar la innovación mediante la vinculación de tres sectores clave: el gobierno, la industria y la academia.

Se han propuesto diferentes modelos teóricos para explicar la integración y la relación entre las universidades, el gobierno y las empresas privadas. En este contexto, se han llevado a cabo varios estudios (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000; Castellanos et al., 2003) sobre las relaciones entre la universidad y su entorno, que han demostrado una conexión entre estas relaciones y la intensidad de las actividades de I+D+i (Tabla 2).

Tabla 2

Evolución de la Triple Hélice: Autores y Planteamientos

Autor	Modelo	Descripción del Modelo
Gibbons, et al., 1994.	Modelo lineal o modo 1	Las organizaciones regidas por normas científicas no son socialmente responsables, se expresan mediante publicaciones académicas y son validadas por la comunidad de especialistas.
Rosenberg (1976), Kline y Rosenberg (1986)	Modelo interactivo o modo 2	Énfasis del papel de la empresa en los procesos de innovación y la retroalimentación en sus diferentes fases, así como la interacción entre ciencia y tecnología para abordar problemas mediante nuevas investigaciones. Las empresas obtienen conocimiento de diversas fuentes, como universidades, otras empresas, ferias, patentes y bibliografía.
Sábato y Botana (1968)	Triángulo de Sábato	Política de desarrollo que permite, a países latinoamericanos, capacidad técnica y científica. Identifica a los actores que harán posible el desarrollo de la ciencia y tecnología en coordinación entre el gobierno, la estructura productiva y la infraestructura científico-tecnológica.
Freeman (1987); Lundvall (1985)	Sistemas de innovación	Integración de agentes de la innovación estructuras trans disciplinarias e interactivas complejas. Relaciones de largo plazo y condiciones económicas, jurídicas y tecnológicas para fortalecer la innovación productividad de una región o localidad. Los sistemas de innovación se han planteado a escala nacional, regional, local y sectorial.
Etzkowitz y Leydesdorff (2000)	Modo 3 - Triple Hélice	Propone revisión de las relaciones entre universidad, empresa y estado, basándose en la teoría general de la innovación. Ha evolucionado a través de tres versiones diferentes. La primera versión afirma que el gobierno dirige las relaciones entre la academia y la industria. La segunda versión separa las esferas institucionales y afirma su autonomía, pero se ve limitada por barreras entre ellas. La tercera promueve una colaboración estrecha y un intercambio mutuo en lugar de una administración unidireccional.

Carayannis y Campbell (2009) Carayannis y Rakhmatullin, (2014) García-Pérez de Lema, (2019)	Modo 4 Cuarta Hélice: Usuario	Proponen una cuarta hélice, se incorpora el usuario En este modelo centrado en el usuario se favorece el desarrollo de productos y servicios (innovaciones) que priorizan el interés de la sociedad. Se trata de una cuarta hélice formada por ciudadanos influenciados por los medios y la cultura. "Dimensión democrática" o "contexto democrático" en donde se expresa el conocimiento y la innovación.
Machado, H. V., Lazzarotti, F., & Bencke, F. F. (2018) Park, H. W. (2014)	Modo 5 Quinta Hélice Medio Ambiente	La innovación se preocupa de los entornos naturales de la sociedad. Nace así la necesidad de utilizar modelos de innovación destinados a resolver los desafíos del calentamiento global y el desarrollo sostenible.

Nota. Fuente: Elaborado a partir de Castillo et al., 2014. Y Castillo-Vergara*, Mauricio. (2020). La teoría de las N-hélices en los tiempos de hoy. Journal of technology management & innovation, 15(3), 3-5.

Las primeras conexiones entre la academia y su entorno se establecieron a través de un modelo llamado "modelo lineal" o "modo 1". Este modelo, no comercial, se caracteriza por desarrollarse desde el ámbito académico hacia el ámbito industrial, de forma disciplinaria, homogénea y jerárquica. Estas conexiones se llevaban a cabo únicamente en universidades y centros de investigación para satisfacer intereses académicos y disciplinarios.

En una etapa posterior, surgió el modo 2 o enfoque dinámico, el cual se caracteriza por promover una transferencia de conocimientos más transdisciplinaria y heterogénea, poniendo énfasis en la aplicabilidad y la utilidad social de la investigación en torno a un problema. Este enfoque dio lugar a modelos como el Triángulo de Sábato y Botana (1986, citado por Hernández et al., 2014), el de sistemas de innovación de Lundvall, 1985; Freeman, 1987 (citado por Hernández et al., 2014) y el de la triple hélice (Etzkowitz y Leydesdorff, 1995).

El triángulo de Sábato describe el papel interactivo de la universidad con su entorno y propone políticas que promueven el desarrollo de la capacidad técnico-científica de América Latina. Ofrece estrategias para regular la interacción del gobierno con otros actores públicos

y solucionar los problemas de concentración económica e insuficiente inversión en investigación y desarrollo. Por su parte, el modelo de los sistemas de innovación plantea la integración de diversos actores en estructuras complejas para fortalecer la innovación y la productividad en una región o localidad.

A continuación, la triple hélice, modelo desarrollado por Etzkowitz y Leydesdorff (1997), destaca la colaboración entre el gobierno, la industria y la academia como un enfoque integral para promover la innovación, el desarrollo y la productividad de una región. El gobierno proporciona el marco legal y la financiación, la industria aporta la perspectiva empresarial y la aplicación práctica del conocimiento, mientras que la academia contribuye con la investigación y la formación de recursos humanos. Uno de los objetivos es la búsqueda de un modelo que refleje la complejidad del concepto de vinculación, tomando en cuenta el entorno en el cual se fundamentan las relaciones entre los agentes de la vinculación.

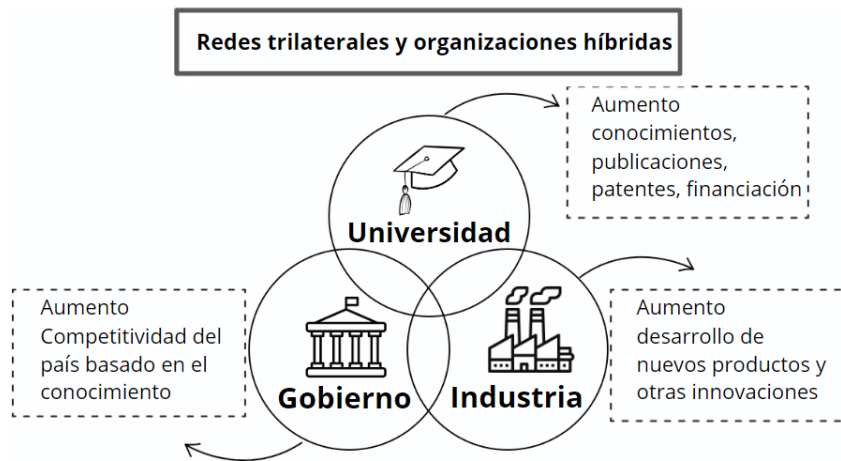
El modelo de la Triple Hélice ha pasado por tres etapas diferentes. En la etapa I, el estado abarca la industria y la academia y regula las relaciones entre las esferas institucionales. En la versión II, existe una separación de las esferas institucionales y se limitan las relaciones entre ellas. Por último, la versión III refleja la creación de una infraestructura de conocimiento mediante la interrelación de las esferas institucionales (Etzkowitz, et al., 2000).

Etzkowitz y Leydesdorff (2000) refieren que la versión III del modelo de la Triple Hélice, se centra en el análisis de las relaciones e interacciones mutuas entre las universidades y los entornos científicos como primera hélice, quienes deben contribuir a la producción, transmisión, transferencia del conocimiento, además de realizar actividades de formación, investigación y extensión. Las empresas e industrias como segunda hélice buscan mejorar la innovación a través de alianzas con otras entidades y la generación de nuevos

conocimientos; y las administraciones o gobiernos como tercera hélice, ellas tienen un rol estratégico en sus relaciones con la industria, eliminando las diferencias entre disciplinas y conocimientos (Figura 1).

Figura 1

Modelo de la Triple Hélice: Categorización de Agentes y Roles



Nota. Adaptado de *The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations*. Etzkowitz y Leydesdorff, 2000. *Research Policy*, 29(2).

El modelo de la Triple Hélice destaca el papel crucial que desempeña la universidad en la innovación, junto con la industria y el gobierno. Se fomenta la colaboración entre los sectores institucionales para impulsar la política de innovación, en lugar de imponerla de manera unilateral y cada sector institucional puede asumir roles de otros sectores, lo que implica que una universidad empresarial puede cumplir funciones tanto de la industria como del gobierno. En la definición de los componentes de los sistemas de triple hélice se realizan tres importantes distinciones:

- a. La innovación no se limita a la I+D, otras actividades también pueden aumentar la capacidad innovadora de una organización.

- b. Se diferencian las instituciones de esfera simple y las instituciones de esfera múltiple (híbridas) en función de su funcionamiento y relación con las esferas institucionales.
- c. Se reconoce la importancia de los individuos innovadores en los procesos institucionales.

En relación a las interacciones entre las diferentes esferas, estas pueden adoptar múltiples formas, reflejando los mecanismos sociales y económicos que promueven cambios en el régimen de la triple hélice. La moderación de conflictos y la colaboración son una forma específica de interacción entre entidades, que posee un gran potencial para transformar las tensiones y conflictos de intereses en una convergencia y coincidencia en torno a objetivos comunes y situaciones beneficiosas para todas las partes involucradas.

El modelo de triple hélice identifica los principales cambios en la producción, intercambio y uso del conocimiento. Se destacan cuatro procesos relacionados: la transformación interna de cada hélice, la influencia institucional, la creación de vínculos trilaterales y el efecto de las redes interinstitucionales en la sociedad.

En las últimas décadas, el modelo de colaboración entre universidad, gobierno y empresas ha evolucionado. Aparece el Modelo de Cuádruple Hélice que amplía el campo de Triple Hélice, enfocado al desarrollo económico, e incorporar al ciudadano como artífice de la realidad y no como un mero usuario. Las personas de la sociedad civil se convierten en el cuarto actor, lo que favorece el desarrollo de innovaciones con impacto social, como un elemento más del modelo.

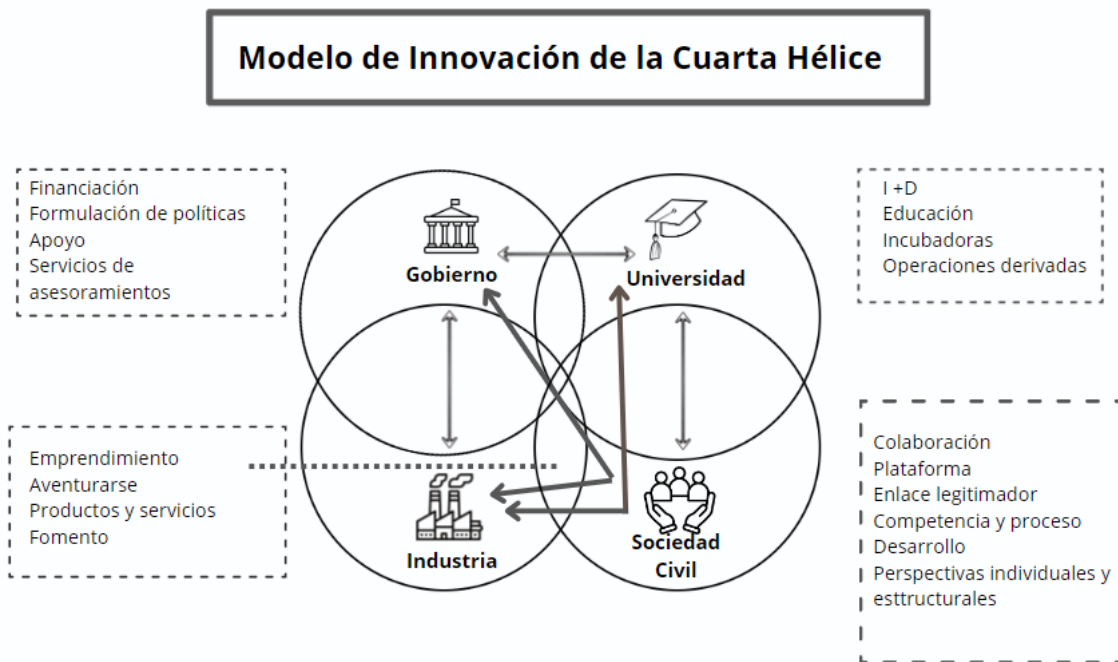
Los investigadores Carayannis y Campbell (2009); Carayannis y Rakhmatullin (2014), proponen un sistema que incluye una cuarta dimensión centrado en el usuario de la innovación que busca el desarrollo de productos y servicios que prioricen el interés de la

sociedad. Para García-Pérez-de-Lema (2019), los ciudadanos influenciados por los medios y la cultura, representan una *dimensión democrática* o *contexto democrático* donde se expresa el conocimiento y la innovación (citado por Castillo, 2020).

La Cuarta Hélice introduce un nuevo valor compartido a través del beneficio a la sociedad, que permite que la labor de las administraciones se adapte a las dinámicas ciudadanas, respondiendo a sus necesidades, personas como parte esencial del modelo, favoreciendo productos y servicios de interés para la sociedad; como agentes de priorización en beneficio de la sociedad civil; como agentes vinculados a los medios y a la cultura, o incluso como elemento fundamental para aportar al modelo dimensión democrática, de equidad, de inclusión o incluso justicia social (Figura 2).

Figura 2

Modelo de la Cuarta Hélice: Categorización de Agentes y Roles



Nota. Adaptado de *Construcción de teoría a partir de casos: oportunidades y desafíos*. Eisenhardt & Graebner, 2007. *Academy of Management Journal*, 50 (1), 25 - 32.

En 2012, Carayannis y colaboradores incorporan una quinta dimensión: el medio ambiente. Esta quíntuple hélice representa la interacción colectiva en cuanto a intercambio de conocimientos y sostenibilidad.

Aquí, la innovación se preocupa por los entornos naturales de la sociedad, surgiendo la necesidad de utilizar modelos de innovación destinados a abordar los desafíos del cambio climático y el desarrollo sostenible. La quíntuple dimensión representa una interacción colectiva, un intercambio de conocimiento que incluye cinco subsistemas o dimensiones: (1) Sistema Educativo; (2) Sistema Económico; (3) Entorno Natural; (4) el Sistema Público basado en los medios de comunicación y en la cultura y/o sociedad civil; y (5) el Sistema Político (Castillo, 2020).

Figura 3

Modelo de la Quinta Hélice: Categorización de Agentes y Roles



Nota. Adaptado de *La teoría de las N-hélices en los tiempos de hoy*. Castillo, 2020. *Journal of technology management & innovation*, 15(3), 3-5.

3 La Universidad Emprendedora

Desde una perspectiva institucional, los factores culturales, sociales, políticos y económicos, influyen en la capacidad emprendedora. La teoría económica institucional ha sido utilizada para estudiar el impacto del entorno en el emprendimiento, así como en los cambios en los sistemas terciarios de educación (Díaz et al., 2005) y su influencia en los sistemas regionales de innovación (Guerrero et al., 2012). Dentro de este marco, las universidades emprendedoras se consideran de gran relevancia.

El concepto de universidad emprendedora ha sido discutido por varios autores que analizan cómo las instituciones de educación superior pueden adaptarse a las demandas del mercado y fomentar una cultura de emprendimiento. Desde la década de 1980, un número creciente de universidades ha adoptado el desarrollo económico y social como parte de su misión. El concepto de Universidad Emprendedora fue popularizado por Clark (1998), definiéndolas como aquellas que buscan maximizar el potencial de comercialización de sus ideas y generar valor para la sociedad. Para esto, estas universidades adoptan una actitud flexible y se adaptan de manera coherente, estratégica y oportuna a las demandas del entorno, sin que esto suponga una amenaza para su misión académica tradicional.

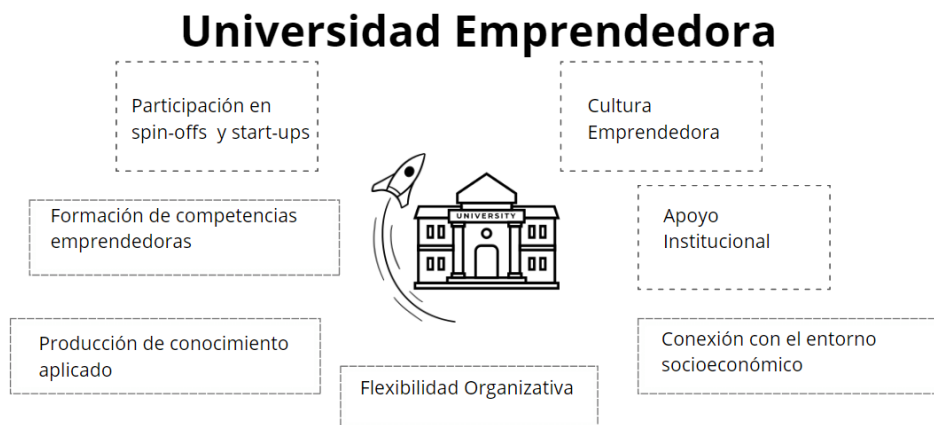
Las universidades emprendedoras incluyen una serie de características y estrategias que permiten a estas instituciones fomentar la innovación, el emprendimiento y la interacción con el entorno socioeconómico (Figura 4).

El desarrollo, promoción de una cultura de emprendimiento y el papel de las universidades en el fomento del espíritu empresarial, la necesidad de la transformación hacia instituciones más emprendedoras, sus estrategias y el campo de la educación emprendedora ha sido abordado a través de las últimas décadas (Audretsch, & Thurik, 2001; Clark, 1998; Breznitz

& Feldman, 2012; Sánchez, Hernández, & Flórez, 2017). De acuerdo con Philpott et al. (2011), el aporte de la universidad emprendedora al desarrollo de las sociedades no se limita solo a la transferencia universidad-industria, sino que también aporta a través de la formación de estudiantes con las habilidades demandadas por el mundo del trabajo.

Figura 4

Características de la Universidad Emprendedora



Nota. Adaptado de *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. Clark, 1998. Issues in Higher Education. Elsevier Science Regional Sales, 665 Avenue of the Americas, New York, NY.

Para Etzkowitz (1983), las universidades deben involucrarse activamente en el desarrollo económico, social de su entorno incorporando actividades como la transferencia de tecnología, la promoción del emprendimiento, la colaboración con la industria y el gobierno, y la participación en el desarrollo comunitario, que se suma a la misión y funciones tradicionales de docencia e investigación, orienta la planificación estratégica universitaria y posiciona a las universidades como socios en la relación mercado-estado.

Este modelo, centrado en la aplicación práctica y la resolución de problemas reales, resalta la importancia de la interdisciplinariedad y la colaboración, y plantea que las universidades deben adaptarse a estas nuevas demandas mediante un enfoque integrado en la investigación orientada a la innovación y el emprendimiento (Gibbons et al., 1994).

Existe consenso en considerar como elemento clave la relación gobierno-industria-universidad, ampliamente usado en los estudios de la innovación e impulsado por Etzkowitz y Leyersdorf (2000) orientada a la generación y transferencia de nuevos conocimientos que contribuyan al desarrollo económico regional y nacional. Este cambio en la producción de conocimiento también requiere una transformación en la estructura y cultura universitaria, promoviendo una mayor flexibilidad y apertura para interactuar con actores externos y adaptarse para fomentar una cultura de emprendimiento y colaboración (Clark,1998).

El modelo de Triple Hélice (Etzkowitz, 2000) de relaciones entre universidad, industria y gobierno, se centra en la idea de que las universidades no solo deben ser centros de enseñanza e investigación, sino también motores de innovación y emprendimiento en la sociedad; y, describe cómo las universidades pueden adoptar un papel más activo en la creación de empresas, la transferencia de tecnología y la promoción de una cultura emprendedora.

Para mejorar la transferencia de tecnología los autores Martin Kenney y Donald Patton (2009), han estudiado el papel de las universidades en la creación de nuevas empresas tecnológicas, el impacto de las políticas de propiedad intelectual en las universidades, alternativas para mejorar la transferencia de tecnología más efectiva y la creación de empresas derivadas (spin-offs). Destacan la importancia de las estructuras de apoyo dentro de las universidades, como las oficinas de transferencia de tecnología, las incubadoras y los programas de aceleración, para fomentar el emprendimiento y la innovación. Lo anterior no significa que la universidad pierda su orientación hacia la investigación, sino que la investigación y las actividades educativas se perciben como un capital a través del cual la universidad puede generar ganancias (Blenker et al., 2006).

Clark (1998) describe tres caminos organizacionales que las universidades pueden seguir para convertirse en instituciones emprendedoras:

1. **Reestructuración Organizacional:** Cambios en la estructura interna de la universidad para fomentar la innovación y la colaboración. Esto puede incluir la creación de nuevas unidades, como oficinas de transferencia de tecnología y la modificación de procesos administrativos para apoyar la actividad emprendedora.
2. **Reorientación Estratégica:** Esto implica alinear las estrategias de investigación y enseñanza con las necesidades del mercado y los desafíos sociales. Se refiere a cómo las universidades pueden incorporar diferentes disciplinas y enfoques académicos que promuevan la colaboración entre facultades y el sector privado.
3. **Cambio Cultural:** Transformar la cultura institucional para promover una mentalidad emprendedora que valore la innovación, el riesgo y la iniciativa empresarial. Esto incluye fomentar una mayor apertura al riesgo, la innovación y la colaboración entre diferentes departamentos y con actores externos, incluyendo el apoyo a los académicos y estudiantes para que desarrollen nuevas ideas y empresas.

4 La Tercera Misión de las universidades

La Triple Hélice (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000) plantea que las universidades, las industrias y las administraciones públicas deben trabajar conjuntamente para fomentar la innovación y el crecimiento regional. Este modelo reconoce que, en una economía basada en el conocimiento, las universidades desempeñan un papel central no solo en la educación y la investigación, sino también en la generación de nuevas ideas, tecnologías y empresas.

La Tercera Misión de las universidades se alinea con este enfoque al fomentar la transferencia de conocimiento, la innovación abierta, el emprendimiento y el desarrollo sostenible. Al asumir un rol más activo en la sociedad, las universidades facilitan la colaboración con empresas y gobiernos, desempeñando un papel clave como motores de cambio y crecimiento. Así, la Tercera Misión complementa y refuerza el modelo de la Triple Hélice, fortaleciendo la cooperación entre estos tres actores para lograr objetivos comunes de desarrollo socioeconómico y tecnológico (Figura 5).

En una sociedad del conocimiento, como la descrita en el informe de la Comunidad Europea (2006), las universidades desempeñan un papel fundamental como motores del desarrollo económico, social y cultural a través de la generación, difusión y aplicación del conocimiento. El informe también destaca la necesidad de que las universidades actúen como agentes activos de inclusión digital, ayudando a reducir las brechas tecnológicas y sociales, y promoviendo la igualdad y la conexión en la era digital. Asimismo, el documento propone que las universidades se conviertan en catalizadores de esta solidaridad digital, colaborando con comunidades y otros actores para desarrollar iniciativas que aseguren un acceso equitativo a la educación, los recursos tecnológicos y las oportunidades de innovación (Fonseca y Nieth, 2021).

La Tercera Misión de las universidades amplía su rol tradicional de enseñanza e investigación, orientándolas hacia una interacción más activa con la sociedad para contribuir al desarrollo social, económico, y cultural de su entorno (Laredo, 2007).

Esta misión se centra en la responsabilidad social institucional y en la transformación del conocimiento en valor económico (Touriñán, 2021). Además, busca fomentar la innovación abierta, el emprendimiento, la cooperación social, el desarrollo sostenible, la transferencia

de conocimiento y la formación continua. Las universidades asumen un rol activo en mejorar las condiciones sociales de su entorno, apoyando a empresas y organizaciones económicas mediante la colaboración con diversos agentes y partes interesadas (Gray y Purdy, 2018).

Figura 5
Triángulo de la Sociedad del Conocimiento



Nota. Adaptado de Comisión de las Comunidades Europeas, 2006 y 2009; UNESCO, 2005; Triviño, 2020.

Conceptualmente, la Tercera Misión de las universidades establece una triada entre Educación, Investigación y Desarrollo (I+D), e Innovación (I+D+i), donde los procesos de I+D son intrínsecamente cooperativos y colaborativos con diversos agentes del sistema. El éxito del desarrollo regional, como señala Bueno (2007), depende de alcanzar un nivel general de comprensión de la ciencia y la tecnología en la sociedad, lo que facilita la rápida y amplia difusión de innovaciones y nuevas tecnologías.

El concepto de la tercera misión en la sociedad y economía del conocimiento se explora a través de tres enfoques: primero, la transferencia de conocimiento y tecnología y la colaboración con agentes sociales para impulsar la innovación y el desarrollo tecnológico (Etzkowitz, 2000); segundo, el compromiso social que busca contribuir al desarrollo local y regional mediante programas de extensión, actividades culturales, servicios comunitarios y participación en políticas públicas para mejorar la calidad de vida (Molas-Gallart, 2005). En tercer lugar, la visión de una universidad emprendedora que se enfoca en la creación de spin-offs, startups y empresas derivadas de la investigación, además de generar ingresos mediante la comercialización de conocimientos, patentes y tecnologías (Clark, 1998).

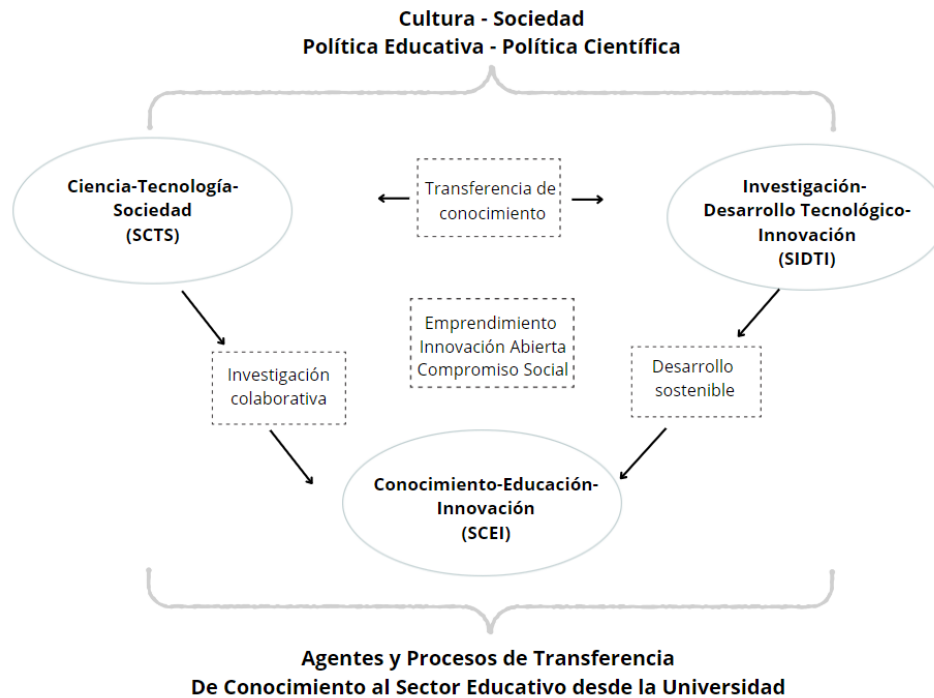
Touriñan (2016) identifica tres ejes estratégicos para el desarrollo de la innovación y la transferencia de conocimiento combinando el emprendimiento, cultura, sociedad, cooperación y sostenibilidad, por lo que las relaciones de cooperación y redes son clave para producir innovaciones a nivel territorial local, regional, nacional o internacional (Figura 6).

El eje Ciencia-Tecnología-Sociedad (SCTS) está referido a la transferencia para la innovación y desarrollo sostenible, centrado en la conexión entre investigación e innovación, fomentando la colaboración con actores del sistema de Ciencia, Tecnología, Sociedad para impulsar la innovación y el desarrollo sostenible del entorno económico.

El modelo de Conocimiento-Educación-Innovación (SCEI) enfatiza cómo la universidad genera valor, riqueza y empleo a través de la comercialización de tecnología, la creación de spin-offs académicos, y el fortalecimiento de relaciones para obtener ingresos adicionales. Por su parte, el modelo de Investigación-Desarrollo Tecnológico-Innovación (SIDTI) propone que la universidad extienda sus actividades más allá de la enseñanza e investigación, contribuyendo al desarrollo económico y social de la comunidad.

Figura 6

Ejes Estratégicos de Desarrollo e Innovación de la Tercera Misión de la Universidad



Nota: Adaptado de *La tercera misión de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento: una aproximación desde la pedagogía*. Touriñán, 2021. Contextos educativos: Revista de educación.

La Tercera Misión de las universidades se entiende como una estrategia de generación de ingresos, una vía para la comercialización tecnológica, o un compromiso social con las comunidades locales, cada una con sus propias implicaciones y objetivos. A este respecto Jordi Molas-Gallart (2002), señala que la implementación en las universidades enfrenta dificultades relacionadas con el desarrollo de un sistema para cuantificar y financiar las actividades derivadas de ella, debido a la diversidad de modalidades de compromiso entre distintas universidades y disciplinas. A estas dificultades se suma la desviación del rol fundamental de las universidades, provocada por la tendencia a priorizar actividades de comercialización de resultados de investigación, como patentes y la creación de empresas derivadas, en detrimento de otras formas de contribución social más amplias.

Las actividades universitarias se dividen en tres corrientes de ingresos (Clark, 1998): la

primera, proveniente de la financiación pública básica para la enseñanza; la segunda, de los fondos para la investigación de consejos y organizaciones públicas; y la tercera, de otras fuentes como fundaciones, corporaciones, empresas, estudiantes, y clientes gubernamentales. Clark define la *Universidad Emprendedora* como aquella que busca proactivamente la recaudación de fondos a través de diversas actividades como la investigación, consultoría, dotaciones privadas, nuevos cursos para estudiantes que pagan matrícula, y aportaciones de exalumnos.

En algunos contextos, como en el gobierno del Reino Unido, la tercera misión se interpreta como la comercialización de los recursos universitarios, como el conocimiento, habilidades e infraestructuras de investigación, para crear riqueza y beneficiar la economía local y nacional. Esta perspectiva se centra en actividades como la gestión de patentes, licencias, y la creación de empresas derivadas (spin-offs), lo que requiere que las universidades adopten un enfoque más comercial en sus relaciones con el sector privado (Gallart, 2002).

Desde un enfoque más social, como el promovido por Gibson (2012), la tercera misión de las universidades se entiende como un compromiso activo con sus comunidades locales, particularmente con los grupos más desfavorecidos. Este enfoque sugiere que las universidades deben centrarse en reclutar estudiantes de las comunidades locales, definir proyectos de investigación orientados a resolver problemas específicos de su entorno, y priorizar su función social por encima de la generación de ingresos. Este enfoque, aunque más limitado en alcance, suele depender del apoyo externo, principalmente gubernamental, para garantizar su sostenibilidad.

A pesar de sus diferencias, todos estos enfoques coinciden en que las universidades deben redefinir sus prioridades y expandir sus actividades más allá de la enseñanza y la

investigación tradicionales para conectar con las necesidades sociales y económicas. La definición de actividades de la tercera misión incluye cualquier acción que se relacione directamente con las demandas de actores sociales y económicos, o que ayude a dar forma a esas demandas, abarcando un amplio espectro de actividades, desde la comercialización hasta la colaboración con organizaciones sociales y políticas.

5 Innovación Social Universitaria

La innovación social se refiere a la creación e implementación de soluciones novedosas para abordar problemas sociales, económicos o ambientales de manera más efectiva y justa que los enfoques tradicionales, promoviendo el desarrollo de capacidades sociopolíticas y el empoderamiento ciudadano (Conejero, 2016; Moulaert et al., 2013; Mulgan, 2019). La innovación social universitaria, en este contexto, se enfoca en la contribución de las universidades al desarrollo de tales soluciones innovadoras mediante la investigación y el involucramiento activo de estudiantes y profesores en proyectos que generen un impacto social positivo, posicionando a las instituciones educativas como catalizadoras del cambio social (Abreu, 2011; Comisión Europea, 2011; Hernández et al., 2016).

5.1 Innovación Social

La innovación social es un fenómeno complejo y multidimensional que ha ganado relevancia en el discurso político-social, impulsado tanto por aportes académicos como por diversas prácticas innovadoras, como el emprendimiento social y la responsabilidad social corporativa (Abreu, 2011). Sin embargo, el concepto sigue siendo amplio y carece de consenso entre los estudiosos debido a sus múltiples definiciones, influenciadas por el contexto histórico y los valores de los agentes sociales.

La innovación tiene una perspectiva amplia, vinculada por autores como Durkheim, Weber y Marx al desarrollo de formaciones socioculturales, como el capitalismo. La sociología clásica examina cómo las sociedades transitan de la tradición a la modernidad y cómo se materializan las transformaciones sociales en cada contexto. Durkheim (1982) analizó los fenómenos económicos como hechos sociales, destacando la importancia de las nuevas condiciones sociales derivadas de la división del trabajo. Simmel (1986) como la necesidad de encontrar una fuente de ganancia todavía no agotada. Weber (1944) subrayó que tanto la acción social como las acciones individuales afectan las condiciones de vida, especialmente en términos económicos, viendo la innovación como resultado de la dinámica de interacción social.

El Manual de Oslo define a la innovación como la introducción de un bien o servicio que sea nuevo o significativamente mejorado, el desarrollo un proceso novedoso, o la implementación de un método innovador de comercialización o un nuevo enfoque organizativo en las prácticas empresariales, en la gestión del entorno laboral, o en las relaciones externas. (Manual de Oslo, citado por Echevarría, 2008, p 609).

La innovación es la “creación de valor social a través de soluciones novedosas a problemas sociales, que sean más efectivas, eficientes, sostenibles o justas que las actuales, y que estén orientadas a los intereses de la sociedad en su conjunto, en lugar de a intereses particulares” (Revista de Innovación Social de Stanford, citado por Hernández et al. 2016, p 175).

Según la Comisión Europea (2011), las innovaciones sociales son nuevas ideas, instituciones o métodos de trabajo que responden de manera más eficaz a las necesidades sociales que los enfoques existentes. A menudo, la innovación social implica la

reconstrucción o reutilización de ideas previas, ya sea mediante la aplicación novedosa de una idea antigua o la transferencia de una idea de un contexto a otro.

Por su parte, la CEPAL (2008) considera que la innovación incluye nuevos procesos, prácticas, métodos o sistemas para llevar a cabo tanto procesos tradicionales como tareas nuevas, siempre con la participación activa de la comunidad y de los beneficiarios. Esto abarca iniciativas originales que mejoran la eficacia de la acción pública, así como aplicaciones sociales de la innovación tecnológica, incluyendo la gestión del talento humano y la promoción de la participación ciudadana.

La innovación social se define como un proceso que busca satisfacer necesidades humanas no atendidas a través de la colaboración y la acción colectiva, generando cambios en las relaciones sociales, promoviendo el desarrollo de capacidades sociopolíticas y el empoderamiento ciudadano, y construyendo nuevas soluciones desde la base de la ciudadanía con principios éticos que guían el progreso humano de forma pragmática y holística (Conejero, 2016; Moulaert et al., 2013; Mulgan, 2019).

5.2 Evolución de la Innovación Social

La innovación social se ha desarrollado como un proceso dinámico que responde a los contextos sociales, culturales y económicos específicos de los territorios, para adaptarse a las necesidades sociales cambiantes. Este desarrollo refleja la capacidad de las comunidades y actores sociales para enfrentar desafíos contemporáneos mediante la creación de nuevas formas de organización, cooperación y participación.

Las etapas de la evolución de la innovación social muestran cómo este concepto ha cambiado en distintos contextos históricos, económicos, sociales y culturales. Desde la integración de innovaciones tecnológicas en el ámbito empresarial hasta su consolidación en

políticas públicas, pasando por su uso en la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), el liderazgo de organizaciones con fines sociales, y su desarrollo como proceso de transformación social impulsado por necesidades comunitarias, cada etapa refleja su creciente vínculo con la realidad social para generar soluciones sostenibles y significativas:

1. **Innovación social como aplicación de la invención técnica-científica:** Calderón (2008) describe una etapa inicial en la que la innovación social se centra en la integración de innovaciones tecnológicas en el ámbito empresarial. En esta fase, las invenciones científicas se aplican a procesos productivos y métodos organizativos, generando productos y servicios innovadores que ofrecen ventajas competitivas. Estas innovaciones trascienden el ámbito de la ciencia pura, extendiéndose a través del mercado y ejerciendo un impacto directo sobre el tejido social.
2. **Innovación social para el desarrollo de la sociedad a través de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC):** Asongu (2007) sugiere que, en esta fase, la innovación social se concibe como una herramienta esencial para promover el desarrollo social mediante la adopción de prácticas de Responsabilidad Social Corporativa (RSC). Estas prácticas buscan, de manera simultánea, crear valor social y generar beneficios empresariales, alineando objetivos sociales con estrategias de negocio para abordar necesidades sociales de forma eficaz.
3. **Innovación social liderada por organizaciones con fines sociales:** Lewis (2001) identifica una etapa de la innovación social caracterizada por la aparición de organizaciones no gubernamentales (ONG) que, ante la incapacidad del gobierno para satisfacer necesidades sociales, combinan recursos y esfuerzos para apoyar a los gobiernos en la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos. Esta etapa

promueve una colaboración efectiva entre diversos actores sociales.

4. **Innovación social como respuesta a necesidades específicas de las comunidades y transformación de estructuras sociales:** En esta etapa, la innovación social se concibe como un proceso que responde a necesidades sociales específicas a través de la participación activa de diversos actores sociales, transformando relaciones y estructuras sociales, culturales, gobernanza local, políticas y económicas (Moulaert et al., 2013; Mulgan, 2019; Nicholls & Murdock, 2012; Castells, 1999).

La innovación social se concibe como un proceso colaborativo y adaptativo que genera soluciones eficaces y sostenibles a problemas sociales y ambientales. Esta perspectiva resalta la importancia de la acción colectiva y la participación comunitaria en el desarrollo de innovaciones que benefician a la sociedad en su conjunto, promoviendo el bienestar colectivo y la sostenibilidad mediante nuevas formas de cooperación y gobernanza (Phills et al., 2008; Ostrom, 2009).

5. **Innovación social como integración en políticas públicas y estrategias empresariales:** Mulgan (2019) describe cómo la innovación social ha evolucionado desde iniciativas locales hasta convertirse en un componente clave de políticas públicas y estrategias empresariales, promoviendo la colaboración intersectorial y el cambio sistémico. Esta evolución refleja su transformación de la aplicación técnica a un proceso arraigado en contextos sociales, liderado por múltiples actores y orientado a la transformación de estructuras para lograr cambios sostenibles.

La innovación social no es simplemente una cuestión de avances técnicos, sino que se encuentra conectada con la sociedad y sus actores. Los autores proponen que es a través

del estudio y la comprensión de las dinámicas sociales que se pueden generar innovaciones efectivas y sostenibles, que transformen no solo los procesos y servicios, sino también las relaciones y estructuras sociales en su conjunto.

5.3 Aplicación disciplinar de la Innovación Social

La innovación social ha sido explorada desde diversas perspectivas disciplinarias, reflejando un enfoque interdisciplinario que se encuentra en estudios como "The International Handbook on Social Innovation" de Moulaert et al. (2013), el cual aboga por integrar múltiples enfoques (económicos, políticos, culturales, entre otros) para comprender este fenómeno. Las principales contribuciones de los enfoques se presentan desde las perspectivas económica, gerencial, política y administrativa, y organizacional.

Desde el **enfoque económico**, se busca comprender los ciclos y dinámicas económicas de la sociedad. Joseph Schumpeter abordó la innovación a través de su teoría de la "destrucción creativa", explicando cómo las innovaciones disruptivas impulsan el crecimiento económico (citado por Hernández et al., 2016); sin embargo, su análisis se centra más en la innovación tecnológica que en la social y ha sido criticado por simplificar los contextos sociales y culturales en los que las innovaciones ocurren. Según Castells (1999), aunque Harvey (como se cita en Castells, 1999) se enfoca principalmente en la innovación tecnológica, su análisis ha sido criticado por simplificar los contextos sociales y culturales en los que ocurren las innovaciones. Castells señala que, de acuerdo con Harvey, los enfoques económicos tradicionales tienden a ignorar los elementos culturales, sociales y organizacionales que también influyen en el desarrollo de innovaciones, limitando así su análisis al beneficio económico y privado.

El **enfoque gerencial** se profundiza en la creación de valor social a través de alianzas

público-privadas. Autores como Michael Porter y Mark Kramer han contribuido con su trabajo sobre "creación de valor compartido", destacando la alineación de objetivos sociales con estrategias de negocio y alianzas para generar impacto social positivo de las organizaciones. (Porter & Kramer, 2011).

El **enfoque de la ciencia política y administración pública** analiza las políticas públicas como herramientas para generar soluciones innovadoras que impliquen cambios institucionales significativos. Este enfoque destaca la importancia de empoderar a las comunidades locales a través de la participación ciudadana, promoviendo una administración pública que responda de manera efectiva a los desafíos sociales y ecológicos contemporáneos (Naredo, 2023; Subirats, 2011). Ambos autores subrayan la necesidad de redefinir conceptos tradicionales y prácticas convencionales para superar el statu quo y fomentar una gobernanza participativa.

Por último, **el enfoque organizacional y de las ciencias sociales** ve la innovación social como un proceso sistémico complejo, en contraste con la visión más lineal del enfoque económico-gerencial. Castells (1999) explora el impacto de la innovación en las dinámicas sociales y culturales dentro de redes globales, proponiendo un enfoque integrador que trasciende el análisis puramente económico. Por su parte, Subirats (2011) presenta una visión crítica de la innovación social, enfatizando su naturaleza multidimensional y sistémica en contraste con la perspectiva más lineal y gerencial de la economía tradicional. Subirats resalta la relevancia de los procesos participativos, la cooperación y la complejidad organizacional como elementos clave para la generación de innovaciones sociales sostenibles.

5.4 Reseña histórica de la Función Social Universitaria en América Latina

La noción de innovación en la educación se instala en la década del setenta, principalmente, a partir de una serie de declaraciones y trabajos publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En este sentido la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO en 1998, en su artículo 6.b señala:

La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados (UNESCO, 1998, p. 24).

En 2009, durante la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), se destacó que la educación superior debe promover, a través de la enseñanza, la investigación y la extensión, un enfoque interdisciplinario que fortalezca la autonomía institucional y la libertad académica. Este enfoque tiene como objetivo fomentar el pensamiento crítico y la participación ciudadana, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz, el bienestar, y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género.

La evolución de la innovación en América Latina, la noción de vinculación de la educación superior con el medio, la sociedad y las empresas a través de la extensión universitaria se relaciona con procesos de transformación político-social. Esta vinculación responde a las demandas de movimientos estudiantiles y académicos, así como a las reflexiones teóricas sobre la misión de la universidad en la docencia e investigación para el desarrollo social. De

este modo, la educación superior promueve un enfoque interdisciplinario que fortalece la autonomía institucional y fomenta el pensamiento crítico y la participación ciudadana, contribuyendo al desarrollo sostenible, la paz, el bienestar y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género.

Pensar en la innovación social responsable desde la universidad nos remite a procesos históricos que comenzaron hace casi un siglo, con el movimiento estudiantil de Córdoba en 1918, que impulsó la reforma universitaria en Argentina y cuyos ideales se extendieron por toda América Latina (Villa, 2013). Este movimiento influyó en otros países como Perú, donde, en 1919, los estudiantes de la Universidad San Marcos adoptaron los principios de Córdoba. Posteriormente, en 1920, durante el Congreso Nacional de Estudiantes en Cuzco, se fundó la primera universidad popular, la Universidad Popular González Prada.

En Chile se funda en 1906 la primera Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, que surge como un movimiento juvenil con ánimo de construir una reforma universitaria que fuera capaz de acercar el conocimiento a los obreros que incluían la extensión universitaria, concebida como la manera de difundir el quehacer universitario y la cultura de la sociedad.

En Colombia, los estudiantes proclamaron la reforma en Medellín, en 1922 y en Bogotá, en 1924, poniéndola al servicio de la raza, del pensamiento y de la vida. En septiembre de 1921, con motivo del primer centenario de la Independencia, se celebra en México el Primer Congreso Internacional de Estudiantes, bajo la presidencia del rector José Vasconcelos, al que concurren delegados de universidades de América Latina, Europa y Asia.

En las décadas de los 60 y 70, la extensión universitaria comenzó a ser un componente de la acción política estudiantil latinoamericana y gradualmente se integró en los años 80 y 90, siendo objeto de planificación estratégica (Domínguez, 2009).

A partir de mediados de los años sesenta, las universidades católicas latinoamericanas comenzaron a adaptarse a nuevas demandas sociales, marcadas por la declaración de principios de reforma "La Misión de la Universidad Católica en América Latina," realizada en el Seminario de Buga, Colombia, en 1967. Esta evolución se profundizó en 2007, durante el Congreso Internacional de Rectores Latinoamericanos y caribeños en Belo Horizonte, Brasil, donde se debatió el compromiso social universitario, cristalizado en iniciativas como el Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria (ORSU). Paralelamente, el Foro Internacional de Innovación Universitaria impulsó la innovación social universitaria promoviendo la reflexión y el intercambio de experiencias entre las universidades iberoamericanas (Villa, 2013).

Tomando en cuenta la experiencia europea del Plan Alfa Tuning, se desarrolló el Modelo de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR), que ofrece un marco para entender cómo la innovación, en sus diversas formas, se integra en todas las funciones clave de la universidad (Villa, 2013). Este modelo complementa los esfuerzos de las universidades latinoamericanas por responder a nuevas demandas sociales, consolidando la idea de responsabilidad social y el compromiso con la comunidad, como se evidenció en iniciativas previas como el Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria (ORSU) y las actividades promovidas por el Foro Internacional de Innovación Universitaria.

5.5 Innovación Social Universitaria Responsable

La innovación social universitaria considera los esfuerzos y proyectos innovadores llevados a cabo por instituciones educativas superiores con el objetivo de abordar y resolver problemas sociales mediante enfoques creativos y sostenibles. Este tipo de innovación implica la colaboración entre la comunidad universitaria, incluyendo estudiantes, profesores

y personal, con actores externos como comunidades locales, empresas y organizaciones sin fines de lucro.

La innovación social en el ámbito universitario ha orientado su quehacer desde diversos enfoques y modelos influenciados por disciplinas como la economía, sociología, administración pública, entre otras. Esto ha resultado en múltiples prácticas innovadoras tales como emprendimientos sociales, economía, responsabilidad social, solidaria, innovación social, gerencia social (Villa, 2013).

Las iniciativas de innovación social universitaria pueden abordar una amplia variedad de desafíos sociales, como la pobreza, la educación, la salud, la sostenibilidad ambiental y más. Estos proyectos no solo buscan generar soluciones prácticas, sino también fomentar el aprendizaje experiencial y la participación activa de los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real.

Varios autores han aportado definiciones de innovación educativa. Entre ellos está Jaume Carbonell (2001) quien define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas, destacando a la innovación como un proceso que implica una intervención deliberada y, en consecuencia, evidencia que ha de ser planificado (Carbonell, 2001, citado por Villa, 2013). Por su parte, Francesc Imbernón (1995), afirma que la innovación educativa tiene una dimensión colectiva fundamental, que le da el sustento y apoyo para que se consolide.

Para Domic, Goles y Music (2022) la innovación social es una estrategia para la vinculación con el medio, en tanto promueve el análisis sistémico de los problemas complejos contemporáneos y recoge dos de los atributos más significativos de la vinculación con el

medio: la bidireccionalidad, como co-construcción del conocimiento y el logro de impactos positivos para la institución y la comunidad.

Aunque la innovación implica cambio, los diferentes autores están de acuerdo en que no todos los cambios son considerados como innovación. La innovación implica una transformación, un cambio cualitativo importante en los componentes o estructuras esenciales del sistema o proceso educativo.

No se trata simplemente de innovar por el hecho de innovar, sino de generar cambios sociales a través de la educación. En este sentido, surge la noción de "innovación social responsable" en el debate académico, adquiriendo un significado específico.

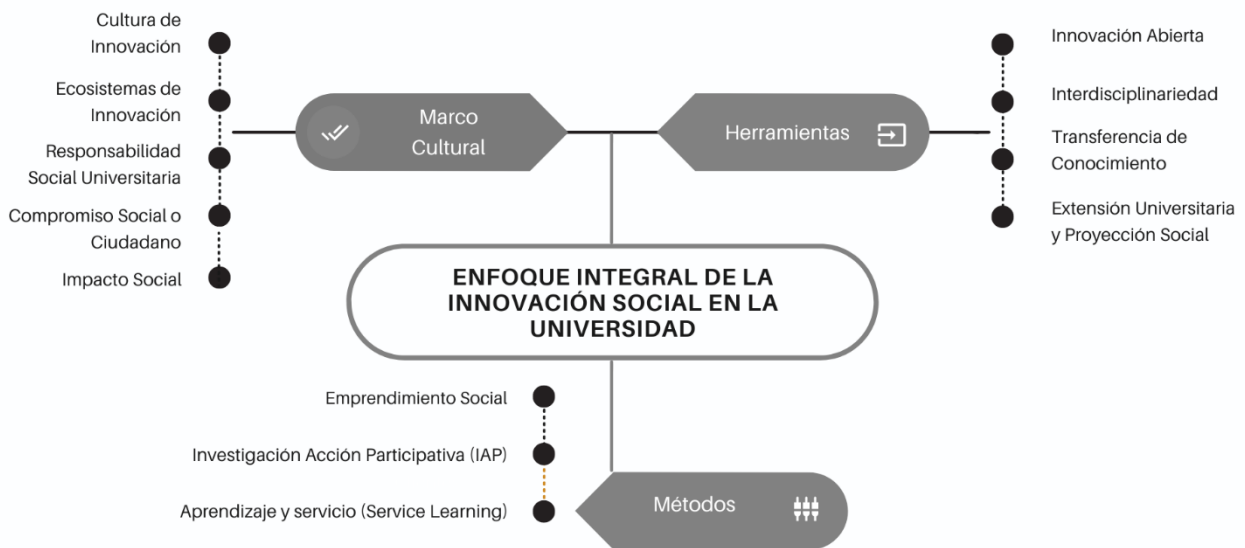
La innovación social universitaria responsable en la universidad se entiende como una competencia organizativa desde sus ámbitos sustantivos (docencia, investigación, extensión y gestión), basados en valores sociales concretos, para promover soluciones al entorno social y global. Estas respuestas novedosas se construyen con la participación de sujetos y actores sociales, y con características de rapidez, pertinencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad y justicia generando prioritariamente valor y transformación social (Alfa Tuning, 2011).

5.6 Conceptos asociados a la Innovación Social en la universidad

Conocer e identificar los conceptos asociados a la innovación social en la universidad permite comprender cómo las instituciones académicas pueden contribuir al desarrollo social. Estos conceptos facilitan la integración de la innovación en todas las funciones universitarias (docencia, investigación y extensión), promoviendo una mayor responsabilidad social, la colaboración con la comunidad y el sector empresarial, y la capacidad de adaptarse a las demandas sociales emergentes, potenciando su impacto positivo en la sociedad.

Para comprender y aportar una visión global de la innovación social universitaria, los conceptos que la caracterizan se categorizan en el marco cultural y estructural, las herramientas y los métodos específicos que impulsan la innovación social en el ámbito universitario (Figura 7). El enfoque integral se explica a continuación.

Figura 7
Caracterización de la Innovación Social Universitaria



Nota. Fuente: Elaboración propia.

5.6.1 Marco Cultural: Cultura de Innovación de las universidades

En el ámbito universitario, la cultura de innovación se concibe como un conjunto de valores, prácticas y comportamientos que impulsan la creatividad, el cambio y la experimentación (Tidd & Bessant, 2013). Esta cultura implica la integración de la innovación en todas las actividades educativas, de investigación y de extensión, fomentando el pensamiento crítico, la interdisciplinariedad y la colaboración en proyectos con impacto social.

Marcet (2015) sugiere que las universidades, al igual que otras organizaciones, pueden crear

entornos que favorezcan la creatividad, el aprendizaje continuo y la adaptación al cambio. En este sentido, el liderazgo, la colaboración y la experimentación son fundamentales para construir una cultura de innovación efectiva, entendida no solo como una cuestión de tecnología, sino como un proceso que involucra personas y métodos para materializar ideas.

Por su parte, Mora (2015) destaca que las universidades pueden actuar como motores de innovación mediante la gestión del conocimiento, la transferencia de tecnología y la interacción con su entorno socioeconómico. Es esencial que estas instituciones se adapten a un contexto global en constante cambio, desarrollando estrategias que integren la investigación, la docencia y la vinculación con la comunidad, para responder a las demandas sociales y económicas contemporáneas.

Tomàs-Folch y Feixas (2011) coinciden en la necesidad de una cultura organizacional que favorezca la innovación, señalando que las universidades deben ajustarse a los cambios sociales y económicos mediante estrategias que promuevan la aceptación del cambio, el interés por la mejora y la colaboración entre los actores académicos.

En la misma línea, Fuentes y Borrell (2015) enfatizan que la innovación universitaria no es únicamente un proceso técnico, sino también social y cultural, y que para construir una cultura de innovación sólida es esencial involucrar a todos los miembros de la comunidad universitaria en un proceso continuo de aprendizaje y adaptación. Finalmente, Castro (2017) añade que fomentar la interdisciplinariedad y la colaboración entre diferentes áreas del conocimiento es clave para crear una cultura de innovación transformadora.

Así, el desarrollo de una cultura de innovación en las universidades requiere un cambio profundo en la forma en que se gestionan y organizan, los autores proponen un enfoque integrador que combine la necesidad de transformación organizacional con el desarrollo de

nuevos valores, liderazgo, estrategias de adaptación, y un compromiso colectivo de toda la comunidad educativa.

5.6.2 Marco Cultural: Ecosistema de Innovación

Los ecosistemas de innovación se entienden como redes colaborativas que integran universidades, gobiernos, empresas y organizaciones de la sociedad civil, trabajando conjuntamente para fomentar la innovación social (Cooke, Uranga, & Etxebarria, 1997). En este sentido, las universidades desempeñan un papel crucial al facilitar la creación de estos ecosistemas a través de alianzas estratégicas, espacios de co-creación, laboratorios de innovación y proyectos conjuntos. Estos ecosistemas se caracterizan por ser entornos dinámicos en los que diversos actores (universidades, Estado, sociedad civil e industria) interactúan para generar soluciones innovadoras a problemas sociales, promoviendo una interacción bidireccional con el contexto social, económico y ambiental (Gatica, Soto, & Vela, 2015).

Desde una perspectiva más general, la innovación en las universidades debe ser entendida como un ecosistema que promueve la interdisciplinariedad y la colaboración entre distintas áreas del conocimiento. Según Tomàs et al. (2009), es esencial fomentar equipos multidisciplinarios y proyectos conjuntos que impulsen tanto la innovación social como académica, considerando no solo la infraestructura y la tecnología, sino también las personas, los procesos y una cultura que aliente la experimentación y el intercambio de ideas. Además, el éxito de una universidad innovadora radica en su capacidad para equilibrar elementos tradicionales con nuevos modelos de gestión y organización, respaldados por un liderazgo comprometido y una estructura flexible (Cuenca et al., 2007).

De manera más específica, Gatica, Soto y Vela (2015) identifican seis elementos

fundamentales que caracterizan los ecosistemas de innovación social en el ámbito universitario: (1) la motivación de profesores y estudiantes; (2) la experiencia teórica y práctica del profesorado; (3) la inclusión de la innovación social como un componente transversal en la formación de los estudiantes; (4) los lineamientos estratégicos de la comunidad universitaria; (5) la infraestructura adecuada y los recursos disponibles; y (6) la interacción y la generación de redes entre actores relevantes. Para desarrollar una cultura de innovación continua, es crucial que todos los miembros de la comunidad universitaria, desde estudiantes hasta profesores y administrativos, estén comprometidos con el cambio y la mejora, anclados en valores como la creatividad, la apertura al cambio y la disposición a asumir riesgos (Tomàs et al., 2009).

Asimismo, para fortalecer estos ecosistemas de innovación, se proponen varias recomendaciones estratégicas, como la alineación de los directivos para que la innovación social sea un eje transversal de la universidad, la conexión de la universidad con la realidad nacional para incrementar la relevancia y el impacto de sus iniciativas, y la colaboración con actores clave del ecosistema, incluyendo la industria, el Estado y la sociedad civil (Gatica et al., 2015). La interacción con estos actores externos es esencial para enriquecer la innovación social y asegurar el éxito de los ecosistemas universitarios (Gatica et al., 2015; Tomàs et al., 2009).

Un liderazgo efectivo es fundamental para impulsar y gestionar la innovación dentro de las universidades. Este liderazgo debe integrar nuevos valores de gestión con los valores académicos tradicionales, creando un entorno propicio para la innovación y movilizándolo a toda la comunidad universitaria en torno a objetivos comunes de transformación.

5.6.3 Marco Cultural: Responsabilidad Social Universitaria

En la economía del conocimiento y la sociedad de la información, la responsabilidad social de las universidades adquiere una importancia creciente en cuanto a la producción y difusión del conocimiento que generan (UNESCO, 1998). Este contexto obliga a las instituciones de educación superior a prestar más atención a las demandas de la sociedad, estableciendo uno de los primeros antecedentes formales para la implementación de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

La RSU se define como el compromiso integral de las universidades de actuar como agentes de cambio social, promoviendo la transformación y mejora del entorno a través de planes de estudio, investigación y acciones culturales que respondan a necesidades tanto locales como globales (Cuenca et al., 2007). Este compromiso implica crear relaciones dinámicas con el sistema educativo y diversas organizaciones sociales y culturales, y fomentar la participación activa de la comunidad universitaria en la toma de decisiones mediante mecanismos de gobernanza inclusiva, asegurando transparencia, rendición de cuentas y participación democrática de todos los actores involucrados.

Según Vallaey (2008), la RSU es un enfoque en el que las instituciones de educación superior reconocen su compromiso con la sociedad, buscando contribuir al bienestar de la comunidad en la que operan mediante una relación directa y fluida entre la universidad y sus miembros (docentes, estudiantes, personal administrativo) y la sociedad. Sin embargo, Bastidas (2018) aclara que no todas las actividades universitarias son necesariamente de responsabilidad social; para que lo sean, deben trascender a toda la organización e involucrar a todos sus grupos de interés, tanto internos como externos, a través de las actividades de extensión.

Este enfoque de la RSU va más allá del ámbito tradicional de la instrucción y la investigación, involucrando a las universidades en acciones concretas para enfrentar desafíos sociales, económicos y ambientales (Méndez, 2010). La RSU se fundamenta en la integración de valores y principios de responsabilidad social en la misión y visión de la universidad, de manera que se convierta en un componente central de su identidad y propósito institucional, no como un complemento o actividad voluntaria (Larrán, 2016).

Las universidades que adoptan la RSU se comprometen a abordar los desafíos de la sociedad y promover el desarrollo sostenible, considerando tanto aspectos económicos como la inclusión y la justicia social (Espinoza & Guachamín, 2017). Esto se logra mediante la construcción de relaciones sólidas con la comunidad local y la colaboración con partes interesadas externas para abordar problemas y necesidades específicas. Esta estrategia no solo beneficia a la universidad y su entorno, sino que también refuerza su papel como agente social (Pérez, 2009).

Cada universidad debe diseñar su propio enfoque de responsabilidad social considerando su contexto específico, no es un modelo uniforme, deben adaptar sus políticas y prácticas para que reflejen su misión, visión y valores únicos (De la Cruz & Sasía, 2008).

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) ha desempeñado un papel fundamental en la definición y promoción de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Su rol ha sido clave para establecer un marco conceptual y normativo que orienta a las instituciones de educación superior (IES) en la integración de la RSU en sus funciones académicas, investigativas y de extensión.

La responsabilidad social de las instituciones de educación superior exige una nueva relación con la sociedad y postula una transformación innovadora de la educación

superior. El enfoque limitado de proyección social y extensión universitaria, que les visualiza como apéndices de la función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, debe superarse cualitativamente e identificar el compromiso social de la educación superior consistentemente con las nuevas realidades de la sociedad (UNESCO-IESALC, 2018, p17).

Esta definición es también promovida por la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA), una red que agrupa a más de 180 universidades de 14 países de América Latina creada en 2016 por iniciativa del Banco de Desarrollo de América Latina (Figura 8).

Figura 8

Modelo URSULA de Responsabilidad Social Universitaria



Nota. Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores. Vallaeys, 2021.

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018) desempeñó un papel fundamental en la definición y posicionamiento de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina. Organizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la

Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), la conferencia impulsó la transformación institucional de las universidades para alinear sus actividades con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promoviendo la equidad, la inclusión social y la sostenibilidad. Además, fomentó la colaboración regional e internacional, alentó la evaluación del impacto social de las universidades, y abogó por políticas públicas que apoyen el papel de las universidades en la promoción de la RSU (Vallaey, 2018).

La CRES 2018 consolidó la RSU como una función esencial de las universidades en América Latina, distinguiéndola claramente de la Extensión y la Proyección Social, y orientándolas hacia un rol activo en la transformación de la sociedad. Este reconocimiento subraya la necesidad de que las universidades se comprometan con la promoción del bienestar social, la equidad y la sostenibilidad.

Durante la pandemia de COVID-19, varios autores han reflexionado sobre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y su adaptación a los desafíos emergentes y nuevas necesidades sociales. Vallaey (2020) destaca que la pandemia ha puesto de manifiesto la necesidad de que las universidades asuman un papel más proactivo en la promoción del bienestar social, la equidad y la sostenibilidad. Argumenta que la RSU debe trascender las respuestas inmediatas a la emergencia sanitaria, abarcando una gestión integral de los impactos educativos, sociales y económicos. Además, Vallaey enfatiza que las universidades deben colaborar activamente con gobiernos y organizaciones para mitigar tanto los efectos de la crisis sanitaria como las desigualdades sociales y económicas que la pandemia ha exacerbado, desarrollando capacidades institucionales para enfrentar estos desafíos globales.

Por su parte, José Ginés Mora (2020) subraya el rol central que deben desempeñar las

universidades en la gestión del conocimiento y la transferencia de tecnología durante la pandemia. Mora resalta la importancia de que las universidades integren la educación, la investigación y el servicio comunitario en sus respuestas a emergencias y a los profundos cambios en su entorno, utilizando su capital humano y recursos para contribuir a la solución de problemas críticos, como el desarrollo de tecnologías de diagnóstico, la investigación en tratamientos y el apoyo a la recuperación económica.

La pandemia ha revelado la necesidad de reevaluar la función docente en las universidades, impulsando una mayor integración de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en todas las actividades académicas para contribuir al bienestar social y al desarrollo sostenible en tiempos de crisis. Rojas, Martínez y Vivas (2021) reflexionan sobre cómo la RSU ha cobrado mayor relevancia durante la pandemia, destacando la importancia de que las universidades asuman un papel activo en la promoción del bienestar social, la equidad y la inclusión. Subrayan que la responsabilidad social de las universidades no debe limitarse únicamente a la función académica, sino que debe abarcar también una gestión integral de los impactos sociales y económicos en la comunidad.

Para fortalecer la RSU en este contexto, los autores proponen mejorar la formación de los docentes en habilidades digitales, promover el trabajo colaborativo, y fomentar la investigación y la extensión universitaria que aborden los problemas sociales derivados de la crisis sanitaria (Rojas, Martínez, & Vivas, 2021).

5.6.4 Marco Cultural: Compromiso Social o Compromiso Ciudadano

Pérez, Rotstein, Lakonich y Cecchi (2009) realizan una reflexión crítica sobre el compromiso social de las universidades latinoamericanas, subrayando la necesidad de pasar del debate teórico a la implementación de acciones concretas que aborden los desafíos sociales,

económicos y culturales de la región. Argumentan que el compromiso social de las universidades no debe limitarse a declaraciones o políticas institucionales, sino manifestarse en prácticas cotidianas que respondan a problemas reales, como la pobreza, la desigualdad y la sostenibilidad. Según los autores, las universidades deben desempeñar un papel proactivo como agentes de transformación social, promoviendo el desarrollo humano, la justicia social y la sostenibilidad en todas sus funciones académicas, de investigación y extensión.

En un enfoque más global, el compromiso ciudadano y el compromiso social son conceptos interrelacionados que implican la participación activa y responsable de los individuos en la sociedad. Mientras el compromiso ciudadano se enfoca en la implicación de los ciudadanos en asuntos comunitarios y gubernamentales —como el ejercicio de derechos civiles y la participación en actividades cívicas—, el compromiso social abarca acciones más amplias dirigidas a enfrentar problemas sociales, como la participación en organizaciones sin fines de lucro y la promoción de cambios positivos (Macfarlane, 2005, citado por Villa, 2014).

En el contexto universitario, Naval, García-López, Puig y Santos (2011) destacan que el compromiso ciudadano se fundamenta en la formación ético-cívica, la participación activa de los estudiantes mediante el aprendizaje-servicio, y el papel de las universidades en promover una cultura de participación y responsabilidad social. Estos autores subrayan la importancia de fomentar valores democráticos, apoyar la responsabilidad cívica, y promover una cultura de respeto y tolerancia.

De manera similar, Tomàs et al. (2009) resaltan la misión cívica de las universidades como conciencia crítica de la sociedad. Proponen que las universidades deben promover el voluntariado, la ciudadanía activa y la colaboración comunitaria para generar un impacto

social positivo. También enfatizan la necesidad de establecer vínculos con actores externos para fomentar redes de cooperación, e integrar la ciudadanía en la innovación social a través de prácticas de enseñanza, investigación y extensión orientadas a necesidades sociales.

Pulgarín (2021) añade que la pandemia ha intensificado la necesidad de que las universidades adopten un enfoque más humanista y comprometido con su entorno, promoviendo la innovación social, la sostenibilidad y la resiliencia comunitaria. Destaca, además, la importancia de formar ciudadanos responsables y críticos capaces de contribuir a la recuperación y transformación social en tiempos de crisis.

En conjunto, estos autores coinciden en que las universidades deben asumir un papel central en la formación de ciudadanos comprometidos y en la promoción del desarrollo social, económico y cultural. Esto implica no solo la transferencia de conocimientos, sino también un compromiso activo en la solución de problemas sociales mediante la colaboración con la comunidad (Pérez, Rotstein, Lakonich y Cecchi, 2009). La educación superior, por tanto, juega un papel esencial en la transformación hacia una sociedad más inclusiva, cohesionada y equitativa (Martínez, 2008, citado por Villa, 2013).

Finalmente, la Coalition for Civic Engagement and Leadership (2005, citado por Gibson, 2012) identifica tres factores clave para fortalecer el compromiso social universitario: la integración de la universidad con la comunidad, un enfoque integral en la docencia, investigación y servicio, y una colaboración recíproca que beneficie a ambas partes. Así, el compromiso social y ciudadano es esencial no solo para la formación de profesionales competentes, sino también para la creación de una sociedad más justa, equitativa y democrática.

5.6.5 Marco Cultural: Impacto Social de la Innovación Universitaria

La innovación social universitaria se define como un enfoque integral mediante el cual las universidades utilizan su capacidad de generación y transferencia de conocimiento para abordar desafíos sociales, económicos y culturales, promoviendo un impacto positivo en las comunidades a través de soluciones creativas y colaborativas. Este proceso implica la integración de la enseñanza, la investigación y la extensión con la finalidad de fomentar el desarrollo sostenible, la justicia social, la equidad y la inclusión, y se fundamenta en la participación activa de estudiantes, docentes y diversos actores sociales.

Desde una perspectiva global, este concepto abarca la transformación de las universidades en nodos de innovación y agentes de cambio social, como plantea Castells (2001), conectando su misión educativa con los desafíos locales y globales y colaborando con gobiernos, empresas y organizaciones sociales. Castells argumenta que las universidades deben actuar como agentes de cambio social y desarrollo sostenible, conectando su misión educativa con los desafíos locales y globales. Sostiene que la transferencia de conocimiento —tanto en la educación formal como en colaboración con gobiernos, empresas y organizaciones sociales— es fundamental para generar un impacto significativo, fomentando la justicia social y la cohesión comunitaria.

Vallaey (2008, 2018) amplía esta idea al proponer que la innovación social debe integrar la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en todas las funciones de la universidad para crear metodologías y enfoques que incluyan valores como la justicia social, la equidad, la inclusión y la sostenibilidad. Para Vallaey, la innovación social universitaria implica crear nuevas soluciones, metodologías o enfoques que vayan más allá del desarrollo tecnológico, integrando valores como la justicia social, la equidad, la inclusión y la sostenibilidad. Resalta

la importancia de que las universidades colaboren con actores sociales y gubernamentales para co-crear soluciones a desafíos locales y globales.

En el contexto de América Latina, Tapia (2012) introduce una perspectiva práctica, subrayando el aprendizaje-servicio como una metodología clave para involucrar a las universidades en proyectos que generen un impacto tangible en la justicia social y el desarrollo comunitario. Vicerra y Bárcena (2017) destacan la necesidad de que la innovación social universitaria esté orientada a resolver problemas específicos de las comunidades locales mediante la colaboración intersectorial, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En conjunto (Tabla 3), la innovación social universitaria es un proceso dinámico que implica la transformación de las funciones tradicionales de la universidad para responder eficazmente a los problemas contemporáneos, no solo a través de la transmisión de conocimientos académicos, sino también mediante la construcción de comunidades más justas, equitativas e inclusivas, y el impulso hacia un desarrollo sostenible.

Tabla 3
Definición Integrada de Innovación Social Universitaria

Enfoque	Descripción
Enfoque Integral y Transformador	Que atraviese todas las funciones de la universidad — docencia, investigación y extensión— para que estas actúen como agentes de cambio social. Las universidades deben utilizar su capacidad de generación de conocimiento para desarrollar soluciones innovadoras que aborden problemas reales de la sociedad, como la pobreza, la desigualdad y la sostenibilidad (Vallaey, 2008, 2018).
Motor de Cambio Social	promover el desarrollo humano y la justicia social. Esto implica su participación en redes globales de conocimiento y colaboración para maximizar su impacto transformador (Manuel Castells, 2001).

Metodologías Participativas y Compromiso con la Comunidad	Caracterizada por una fuerte conexión con la comunidad, transformando la educación superior en una herramienta de compromiso social y responsabilidad cívica (Tapia, 2012).
Desarrollo Sostenible y Colaboración Intersectorial	Las universidades deben actuar como nodos de innovación que conecten actores diversos —gobiernos, empresas, organizaciones civiles— para co-crear soluciones que impacten positivamente en el bienestar de las comunidades (Gonzalo T. Vicerra y Alicia Bárcena, 2017).
Evaluación y Medición del Impacto Social	Creación de mecanismos que midan los resultados de las iniciativas de innovación y garanticen que realmente contribuyan al bienestar social y a la mejora de las condiciones de vida de las comunidades (Vicerra y Bárcena, 2017).

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en Vallaeys (2008, 2018), Castells (2001), Tapia (2012), Gonzalo T. Vicerra y Alicia Bárcena (2017).

Una perspectiva crítica es la que ofrece Sousa Santos (2021), argumentando que las universidades latinoamericanas deben ser espacios de resistencia al neoliberalismo, promoviendo la justicia social y el desarrollo sostenible. Defiende la "descolonización" del conocimiento universitario mediante la inclusión de epistemologías del Sur, que integren saberes no académicos o fuera de los cánones tradicionales de la ciencia moderna. Sousa Santos aboga por una "universidad polifónica" que sea inclusiva y participativa, y resista las presiones del capitalismo global para avanzar hacia una reforma democrática y emancipadora.

5.6.6 Herramienta: Innovación Abierta

En las últimas décadas, el enfoque tradicional y centralizado de investigación y desarrollo (I+D) en muchas industrias se ha vuelto obsoleto. La democratización del conocimiento y la necesidad de aplicar ideas con rapidez han impulsado el modelo de "innovación abierta", que combina conocimientos y propuestas externas con la I+D interna. Este enfoque ofrece oportunidades significativas para crear valor; sin embargo, las empresas aún enfrentan el

reto de transformar los resultados prometedores de la investigación en productos y servicios que respondan efectivamente a las necesidades del cliente (Chesbrough, 2003; Carattoli et al., 2019).

La innovación abierta, concepto introducido por Henry Chesbrough en 2003, se define como el uso intencional de entradas y salidas de conocimiento para acelerar la innovación interna y expandir mercados a través de la integración del conocimiento externo. Este enfoque permite acceder a recursos que de otro modo serían inalcanzables, optimizando el proceso de innovación y mejorando la calidad de los productos y servicios (Chesbrough, 2003; citado en Carattoli et al., 2019). Las empresas que combinan ideas externas e internas para avanzar en sus negocios logran llevar sus innovaciones al mercado de manera más eficaz.

Aunque tanto las empresas como las universidades se involucran en actividades colaborativas abiertas para generar nuevos conocimientos e innovaciones, es necesario aclarar si el concepto de innovación abierta (IA) es realmente aplicable y significa lo mismo para ambas. Según Striukova (2015), la definición de Chesbrough (2003), que es un referente clave en los estudios de innovación abierta, se enfoca en el ámbito empresarial y no aborda explícitamente su aplicación en universidades. Desde la perspectiva académica, surgen conceptos relacionados, pero con identidad propia, como el de Ciencia Abierta, que se refiere a la producción científica desarrollada y comunicada de manera que permita la contribución y colaboración de otros en el proceso de investigación, con datos, resultados y protocolos accesibles de manera libre (RIN/NESTA, 2010).

La interrelación entre la innovación abierta y la ciencia abierta necesita ser analizada con mayor profundidad, ya que la participación activa de las universidades en redes de co-creación abierta podría implicar cambios significativos en los actores, las estructuras,

dinámicas y procesos de generación y difusión de conocimiento e innovaciones, superando barreras institucionales, disciplinarias y geográficas.

Aunque inicialmente centrada en el ámbito empresarial, la innovación abierta ha comenzado a extenderse a otros sectores, como el académico. En el contexto universitario, esta práctica ofrece nuevas oportunidades para que las universidades actúen como plataformas de co-creación de innovaciones (Raunio et al., 2018, citado por Carattoli et al., 2019). La innovación abierta fomenta la colaboración entre instituciones académicas, industrias y otros actores del ecosistema innovador, superando barreras institucionales y geográficas (Chesbrough, 2013; Moretti, 2018).

Las universidades tienen el potencial de convertirse en actores clave dentro de redes de co-creación de conocimiento. No solo deben proporcionar conocimiento y tecnologías, sino también facilitar la colaboración a través de plataformas de innovación abierta, comunidades en línea y centros de innovación física (Moretti, 2018; Carattoli et al., 2019). Sin embargo, la adopción de este enfoque presenta desafíos significativos, como la falta de confianza entre los actores, la resistencia a compartir propiedad intelectual y la dificultad para medir los efectos a largo plazo de las colaboraciones (Striukova y Rayna, 2015).

Además, la implementación de la innovación abierta requiere altos costos de reclutamiento de personal con competencias tanto académicas como empresariales, así como un esfuerzo considerable para crear un entorno colaborativo efectivo (Striukova et al., 2015). Diversos estudios subrayan que la capacidad de absorción y los recursos institucionales son factores críticos para fomentar la transferencia de conocimiento en este contexto (Marcolinet et al., 2017).

A pesar de estos desafíos, la innovación abierta redefine la relación entre universidades y

empresas, promoviendo la colaboración para desarrollar soluciones innovadoras. Las políticas públicas juegan un papel fundamental al facilitar estas interacciones, promover la confianza y apoyar las plataformas necesarias para una colaboración fluida entre todos los actores involucrados (Carayannis y Campbell, 2009).

Aunque la integración del conocimiento en el entorno universitario presenta obstáculos significativos, como la falta de infraestructura adecuada, la resistencia al cambio y los costos asociados, la adopción de la innovación abierta representa una oportunidad clave. Para aprovecharla, es esencial establecer políticas que faciliten la cooperación entre todos los actores del ecosistema innovador y promuevan un intercambio efectivo de conocimientos y recursos (Carayannis y Campbell, 2009).

5.6.7 Herramienta: Interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad en la innovación universitaria ha sido reconocida como una estrategia fundamental para abordar problemas complejos, integrando conocimientos, métodos y enfoques de diversas disciplinas para desarrollar soluciones más creativas y efectivas. El concepto de interdisciplinariedad permite a las universidades fomentar la colaboración entre distintos campos del conocimiento, lo cual es esencial en un mundo que enfrenta desafíos contemporáneos como el cambio climático, la salud global, la sostenibilidad y la transformación digital (Ostrom, 2014; Chesbrough, 2003; Etzkowitz & Leydesdorff, 1995).

Elinor Ostrom (2014) defendió la necesidad de enfoques interdisciplinarios para la gestión sostenible de los recursos comunes, subrayando la importancia de integrar conocimientos de economía, ciencias políticas, ecología, sociología y otras disciplinas. Según Ostrom, esta integración permite comprender y resolver problemas complejos relacionados con la gobernanza y la sostenibilidad de manera más efectiva y adaptativa.

Por otro lado, Henry Chesbrough, conocido como el creador del concepto de "innovación abierta," ha resaltado la importancia de la colaboración interdisciplinaria en la generación de innovaciones disruptivas. Según Chesbrough (2003), las innovaciones más disruptivas suelen surgir en la intersección de diferentes campos del conocimiento. Fomentar la colaboración entre diversas disciplinas dentro de las universidades permite catalizar nuevas ideas y enfoques que no habrían emergido dentro de los límites de una sola disciplina.

Henry Etzkowitz y Loet Leydesdorff, con su teoría de la "Triple Hélice" (1995), han destacado cómo la interacción entre universidades, industria y gobierno es esencial para la innovación. Este modelo interdisciplinario enfatiza que la colaboración entre diferentes actores y disciplinas fortalece la transferencia de tecnología y fomenta redes de colaboración más robustas, necesarias para abordar los desafíos globales.

Gibbons y sus colegas introdujeron el concepto de "Mode 2" de producción de conocimiento en su obra *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies* (1994). Este modelo destaca la creación de conocimiento interdisciplinario, orientado a resolver problemas y basado en la colaboración entre diversos actores, enfatizando la importancia de aplicar el conocimiento en contextos reales que combinen múltiples disciplinas.

Carayannis y Campbell (2009), en su obra *Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems*, amplían el enfoque de la "Triple Hélice" para incluir a la sociedad civil como un cuarto actor clave en el proceso de innovación. Argumentan que la interdisciplinariedad y la cooperación entre múltiples actores son esenciales para crear conocimiento que responda a desafíos sociales y económicos complejos.

La interdisciplinariedad no solo promueve la transferencia de conocimiento y tecnología entre

campos, acelerando la aplicación práctica de los descubrimientos académicos, sino que también facilita el desarrollo de competencias transversales en estudiantes e investigadores. Estas habilidades, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la resolución colaborativa de problemas, son altamente valoradas en el mercado laboral actual (Chesbrough, 2003; Etzkowitz & Leydesdorff, 1995).

Las universidades, al promover la interdisciplinariedad, fortalecen sus redes de colaboración, incluyendo asociaciones con industrias, gobiernos, organizaciones no gubernamentales y la comunidad. Esto resulta crucial para la co-creación de conocimiento y la implementación de soluciones innovadoras con impacto social real (Gibbons et al., 1994; Carayannis & Campbell, 2009).

Sin embargo, a pesar de los beneficios, existen barreras significativas para la adopción de la interdisciplinariedad, como la falta de confianza entre actores, la resistencia a compartir propiedad intelectual y los altos costos de reclutamiento de personal con competencias diversas. Además, es necesario tiempo y esfuerzo considerables para crear un entorno colaborativo efectivo (Striukova & Rayna, 2015; Jonsson et al., 2015).

5.6.8 Herramienta: Transferencia de Conocimiento

La relación entre la transferencia de conocimiento y la innovación en el contexto universitario es compleja y multifacética, caracterizada por una interacción bidireccional y mutuamente beneficiosa. Ambos procesos se complementan y potencian en la creación de nuevos productos, servicios, procesos y soluciones a desafíos complejos. Esta interdependencia se manifiesta en la manera en que la transferencia de conocimiento proporciona los insumos necesarios para la innovación, mientras que la innovación, a su vez, abre nuevas oportunidades para que el conocimiento sea aplicado, adaptado y ampliado en diferentes

contextos.

En primer lugar, la innovación se presenta como un resultado directo de la transferencia de conocimiento. Para que las innovaciones ocurran, es fundamental mover información, habilidades y competencias entre diferentes actores, como universidades, empresas, organizaciones gubernamentales y la sociedad civil. Este flujo de conocimiento permite que los descubrimientos científicos y tecnológicos generados en instituciones académicas o centros de investigación se apliquen en entornos empresariales y comunitarios, promoviendo el desarrollo de productos o servicios innovadores. Como señalan autores como Chesbrough (2003) y Etzkowitz y Leydesdorff (1995), la colaboración interdisciplinaria y la interacción entre diversos sectores son esenciales para crear valor a partir de nuevas ideas, tecnologías o procesos.

Por otro lado, la transferencia de conocimiento actúa como un facilitador de la innovación, permitiendo que las organizaciones accedan a conocimientos externos que no poseen internamente, amplíen su base de conocimientos y desarrollen nuevas capacidades. En este sentido, la transferencia de conocimiento no solo se refiere a la simple transmisión de información, sino también a la co-creación de conocimiento, la colaboración entre diferentes actores y la integración de nuevas competencias y tecnologías en el desarrollo de soluciones innovadoras (Chesbrough, 2003; Etzkowitz & Leydesdorff, 1995). Esta interacción es particularmente relevante en el ámbito universitario, donde la conexión con otros sectores y disciplinas permite enriquecer el proceso de innovación y generar resultados que tengan un impacto más significativo en la sociedad.

El concepto de "innovación abierta", propuesto por Chesbrough (2003), refuerza esta idea al destacar que las organizaciones deben utilizar tanto conocimientos internos como externos

para mejorar sus capacidades de innovación. La transferencia de conocimiento se convierte, en este contexto, en un mecanismo esencial para la innovación abierta, permitiendo que las empresas y otras instituciones aprovechen la investigación externa, colaboren con otras organizaciones y apliquen tecnologías o métodos desarrollados externamente para mejorar su propio rendimiento innovador. En este modelo, las universidades juegan un papel clave al actuar como plataformas de co-creación de innovaciones, facilitando la transferencia de conocimiento entre diversos actores del ecosistema innovador.

Sin embargo, a pesar de los beneficios evidentes de la transferencia de conocimiento para la innovación, también existen desafíos significativos que deben superarse. Entre ellos se encuentran la protección de la propiedad intelectual, la resistencia a compartir información, las diferencias culturales y organizativas, y la falta de confianza entre los actores involucrados (Striukova & Rayna, 2015). Estos obstáculos pueden dificultar la creación de un entorno colaborativo efectivo, limitando el potencial de la innovación abierta. No obstante, superar estas barreras puede fortalecer las redes de colaboración, mejorar la capacidad de absorción de conocimiento externo y aumentar la relevancia y el impacto de las innovaciones resultantes.

La relación entre la transferencia de conocimiento y la innovación universitaria es bidireccional y fundamental para desarrollar soluciones a los desafíos contemporáneos. Por un lado, la transferencia de conocimiento proporciona los insumos esenciales que impulsan la innovación, mientras que, por otro, la innovación abre nuevas oportunidades para que dicho conocimiento sea aplicado, adaptado y ampliado en diferentes contextos. En este marco, la innovación abierta y la colaboración interdisciplinaria desempeñan un papel clave en maximizar el potencial innovador de las universidades y en generar valor para la sociedad en su conjunto.

5.6.9 Herramienta: Extensión Universitaria a la Proyección Social

En las universidades latinoamericanas, los términos "Extensión Universitaria" y "Proyección Social" se utilizan comúnmente para referirse a sus modelos de innovación social, con "Extensión Universitaria" siendo el más frecuentemente empleado en documentos conceptuales, eventos y debates académicos. Según Domínguez (2009), esta función es crucial para la interacción de la institución con su entorno y su misión de contribuir al progreso social. Sin embargo, la extensión universitaria ha sido históricamente gestionada de manera unidireccional, centrada principalmente en la prestación de servicios y actividades culturales dentro del campus, como cine arte, museos y medios de comunicación, organizados por estudiantes y docentes (Domínguez, 2009).

La masificación estudiantil y la diferenciación institucional han impulsado un cambio en la realidad universitaria, haciéndola más exigente, competitiva, plural y menos elitista. No obstante, la extensión universitaria se ha reorientado hacia un enfoque más cerrado y politizado, convirtiéndose en una prestación de servicios que beneficia principalmente a los estudiantes y a la comunidad académica, sin lograr una gestión bidireccional efectiva que conecte a las universidades con su entorno social más amplio.

Con la democratización de las sociedades y la aparición de nuevas formas de expresión que incluyen la innovación, la inclusión social y la internacionalización, la concepción tradicional de la extensión universitaria se ha ido transformando. Existe una creciente necesidad de demostrar el impacto de la vinculación con la sociedad en las funciones académicas, lo que ha llevado a explorar nuevas formas de interacción que permitan que los resultados de estas relaciones influyan tanto en la enseñanza como en la investigación (Domic, Goles, & Music, 2020).

Por otro lado, la proyección social introduce una dimensión educativa más práctica, vinculada directamente al currículo universitario. Esta se enfoca en la aplicación de competencias y saberes prácticos para resolver problemas concretos, fomentando la retroalimentación y la praxis en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta orientación ha impulsado la incorporación de pasantías universitarias, tanto voluntarias como obligatorias, que en América Latina se asemejan a prácticas de colaboración y alternancia. Sin embargo, estas pasantías a menudo se perciben como formas de trabajo flexible o prácticas profesionales encubiertas, lo cual genera tensiones respecto a los derechos y deberes de los estudiantes, las leyes laborales y el ejercicio profesional.

La proyección social también está en proceso de redefinición en el contexto de un nuevo contrato social a escala global, que genera tensiones entre las universidades y las sociedades. Aunque puede implicar condiciones laborales precarias, debe ser reconocida tanto como trabajo académico como práctica solidaria. Esta modalidad no solo debería estar limitada a lo local, sino que también debería expandirse a través de programas de movilidad con pasantías internacionales.

En este contexto, términos como "vinculación", "extensión" o "proyección social" han sido interpretados de diversas maneras a lo largo de un siglo en las universidades latinoamericanas. Según Vallaey (2021), el problema fundamental de este modelo radica en que la misión social se ha concebido como una actividad separada de la formación y la investigación, estableciendo una relación unidireccional con la sociedad en lugar de una integración bi o multidireccional que ponga en igualdad de condiciones a todos los actores sociales.

Los proyectos sociales a pequeña escala, generalmente voluntarios y no curriculares, han

tenido un impacto limitado en la consolidación de un modelo de educación superior como agente de innovación social para el desarrollo territorial. Este diagnóstico resalta la necesidad de adoptar un enfoque más integrador, basado en la responsabilidad social de la educación superior, que logre una mayor vinculación de las funciones académicas con la realidad social y los desafíos del territorio.

En conclusión, aunque la extensión universitaria ha sido fundamental para establecer la relación entre las instituciones de educación superior y su entorno, es necesario desarrollar enfoques más integrados y multidimensionales que aborden de manera efectiva las necesidades de la sociedad y refuercen el papel de la universidad como agente de innovación social.

5.6.10 Método: Emprendimiento Social

Para Yunus (2010) (citado por Kicku, Terjesen y Bacq y Griffiths, 2012), una empresa social con impacto colectivo debiera estar sustentada en siete principios: el objetivo del negocio es superar la pobreza, o uno o más problemas intratables de la sociedad; debe ser financiera y económicamente sostenible; los inversores reciben un rendimiento de la inversión que no excede el monto de su inversión; los fondos son reembolsados por el prestatario, y los beneficios de la empresa son retenidos por la compañía para expansión y mejora adicionales; el negocio debe ser respetuoso con el medio ambiente; la mano de obra debe recibir salarios de mercado con mejores condiciones de trabajo; y debe realizarse con alegría. Y agrega una distinción entre el emprendimiento social de la empresa social.

La empresa social es un tipo de negocio con el objetivo de cambiar el mundo, impulsado por la creatividad y pasión en la resolución de problemas, no posee pérdidas ni dividendos, sus inversionistas pueden recuperar su capital de inversión, pero sin sacar ningún beneficio como

dividendos. Por otra parte, en el emprendimiento social si se reparten dividendos y se tiene la visión de obtener ganancias, según Yunus citado en Kickul et.al. (2012).

La educación empresarial social debiera cultivarse, para Yunus (2010), en las escuelas de negocio donde los educadores debieran preparar a los estudiantes para reconocer e implementar nuevas innovaciones sociales para sus comunidades. En este sentido, existen numerosas organizaciones educativas que tienen como objetivo la realización de talleres, creación de escuelas de negocios y centros de negocio social, involucrados en la implementación de estrategias sobre la educación social empresarial, que consideran la creación de negocios sociales y el desarrollo de innovaciones sostenibles. Sin embargo, Yunus (2010) señala, es importante distinguir entre negocios sociales y otras preocupaciones relacionadas, como emprendimiento social, responsabilidad social empresarial (RSE), empresa social, inversión social, no debe existir confusión entre el emprendimiento social con el negocio social.

Los desafíos involucrados en el modelo de negocio social de Yunus (2010) radican en el cambio de paradigma capitalista que domina en las escuelas de negocios occidentales hacia uno de enriquecimiento de la propia vida. Ayudando a otros, se podría reducir drásticamente la pobreza. Surge, una especial atención al rol de las universidades para reflexionar de manera crítica el modelo imperante e investigar los impactos de las propuestas innovadoras, en estos temas y otros de trascendencia transformadora. Existe la necesidad de fortalecer el papel de las universidades, derivado del creciente énfasis que se les está dando como motores del crecimiento económico regional.

5.6.11 Método: Investigación Acción Participativa

La Investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología de investigación que ha

ganado relevancia en diversos ámbitos debido a su capacidad para integrar conocimiento y acción en un proceso colaborativo y participativo. A diferencia de los enfoques tradicionales, la IAP busca no solo comprender la realidad, sino también transformarla mediante la participación activa de las comunidades involucradas en todas las etapas del proceso de investigación. En el contexto universitario, esta metodología se presenta como una herramienta poderosa para fomentar la innovación, reforzando el rol de las universidades como agentes de cambio social.

Los orígenes de la IAP se encuentran en el trabajo pionero de Kurt Lewin en la década de 1940, quien fue el primero en proponer un vínculo directo entre investigación y acción. Lewin (1946) estableció una base metodológica que combinaba avances teóricos con transformaciones sociales prácticas. Destacó la necesidad de que los procesos de investigación estuvieran estrechamente relacionados con la acción social, asegurando que los resultados de la investigación tuvieran un impacto directo en la resolución de problemas. Su enfoque de investigación acción incluía un ciclo continuo de planificación, acción y reflexión, sentando las bases para lo que hoy conocemos como IAP. Esta metodología es especialmente relevante en el ámbito universitario, ya que proporciona un marco para que las instituciones académicas utilicen la investigación no solo como una herramienta para generar conocimiento, sino también para promover cambios concretos en la sociedad.

En las décadas de 1960 y 1970, la IAP se expandió significativamente gracias a los trabajos de Paulo Freire y Orlando Fals Borda, quienes adaptaron esta metodología a contextos educativos y sociológicos. Paulo Freire, en su obra "Pedagogía del oprimido" (1970), propuso un enfoque educativo que integraba la investigación con la acción, promoviendo un proceso de aprendizaje participativo y crítico. Freire sostenía que la educación debía ser un proceso de liberación y transformación social, donde los educandos se convirtieran en agentes

activos de su propio aprendizaje y transformación. Esta visión influyó profundamente en el uso de la IAP en las universidades, promoviendo un enfoque más democrático e inclusivo tanto en la educación como en la investigación.

Orlando Fals Borda, uno de los principales defensores de la IAP en América Latina, desarrolló la idea de "investigación comprometida", en la que los investigadores colaboran con las comunidades para generar conocimiento útil y aplicable, destinado a enfrentar las injusticias sociales. Fals Borda promovió la participación activa de los actores sociales en la creación de conocimiento, desafiando las jerarquías tradicionales entre investigadores y sujetos de estudio (Fals Borda, 1986). Su trabajo ayudó a posicionar la IAP como un enfoque crucial para las universidades, especialmente en contextos que buscan la transformación social y la justicia.

Durante las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, la IAP ha surgido como una alternativa a los enfoques tradicionales de investigación social, los cuales estaban dominados por métodos cuantitativos y positivistas. Colmenares (2012) destaca que la IAP es especialmente relevante dentro del paradigma crítico-social, ya que integra valores explícitos y promueve el diálogo transformador. La autora subraya que la IAP no se limita a investigar para comprender la realidad, sino que también implica intervenir activamente para transformarla. En el contexto universitario, este enfoque ha permitido que las instituciones académicas conecten su investigación de manera más directa con las necesidades de las comunidades, promoviendo la co-creación de conocimiento y fortaleciendo su papel como agentes de cambio social.

Zapata y Rondán (2016) presentan la IAP como una metodología que integra investigación, acción y participación comunitaria para lograr el cambio social. Los autores destacan que la

IAP se diferencia de la investigación científica tradicional por su enfoque colaborativo, en el que la comunidad local se convierte en coinvestigadora, participando en todas las etapas del proceso. Este enfoque permite a las universidades combinar el conocimiento académico con las necesidades y perspectivas locales, promoviendo una investigación más inclusiva y orientada a la acción. En el ámbito universitario, la IAP facilita la transferencia de tecnología, la innovación social y el fortalecimiento de la resiliencia comunitaria.

La IAP aporta de manera significativa a la innovación universitaria, transformando la forma en que se produce el conocimiento y conectando a las universidades con las realidades y necesidades locales. Entre sus principales contribuciones se encuentra la promoción de la co-creación de conocimiento, que permite a las universidades colaborar directamente con comunidades locales, organizaciones sociales y otros actores para identificar problemas, generar conocimiento y desarrollar soluciones conjuntamente (Zapata & Rondán, 2016). Asimismo, la IAP fomenta la investigación aplicada y socialmente relevante, orientando los esfuerzos académicos hacia el impacto social directo y facilitando la aplicación del conocimiento en contextos reales (Zapata & Rondán, 2016).

Otro aporte significativo es el fortalecimiento del rol de las universidades como agentes de cambio social, posicionándolas como centros de innovación que promueven la transformación social y el empoderamiento de las comunidades (Colmenares, 2012). Además, la IAP facilita la integración de diversas fuentes de conocimiento, promoviendo el diálogo entre el conocimiento académico y los saberes locales o tradicionales, lo cual es esencial para abordar problemas complejos (Zapata & Rondán, 2016). También contribuye al desarrollo de competencias transversales en estudiantes e investigadores, como la reflexión crítica, el trabajo en equipo y el compromiso con la justicia social (Colmenares, 2012), y aumenta la legitimidad y relevancia de las universidades en sus comunidades,

fortaleciendo su rol como instituciones públicas al servicio de la sociedad (Zapata & Rondán, 2016).

La IAP se presenta como una metodología poderosa y transformadora que facilita a las universidades la generación de conocimiento relevante y la promoción de cambios sociales significativos. Al combinar investigación, acción y participación comunitaria, la IAP fortalece el papel de las universidades como agentes de innovación y desarrollo social, contribuyendo a una educación que es más inclusiva, participativa y alineada con las necesidades reales de la sociedad.

5.6.12 Método: Aprendizaje más Servicio (ApS)

La metodología de aprendizaje y servicio (ApS) es “una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes” (Tapia, 2008, p. 43).

La metodología de Aprendizaje y Servicio (ApS) es capaz de crear experiencias prácticas reales que cierran la brecha entre el aprendizaje y su aplicación en el mundo real, ofrece una apertura a los escenarios digitales, y genera impacto para el estudiante, otros actores involucrados y la universidad a través de la bidireccionalidad generada (Puig, Batlle, Bosch, Toledo, Castelló, Casares y Bernet, 2009; Rodríguez, 2014; Páez y Puig, 2013).

Esta metodología tiene una propuesta pedagógica y social que integra el servicio comunitario con enseñanza y reflexión (Martínez-Usarralde et al., 2019; Martínez, 2006). A través del ApS, los estudiantes no sólo adquieren conocimientos y habilidades, sino que también desarrollan un sentido de participación social y cívica. (Puig et al., 2009; Chiva, Peris y Piquer, 2018).

Es único en su enfoque dual, donde el aprendizaje y el servicio se entrelazan y se refuerzan mutuamente. Promueve el aprendizaje de los estudiantes a través de la participación en experiencias comunitarias con proyectos estructurados e intencionales (Puig et al., 2009).

Los estudiantes que participan en experiencias de servicio comunitario aplican los conceptos y habilidades que han aprendido en el aula para abordar problemas del mundo real y aprender lecciones importantes que enriquecen su vida mediante el aprendizaje académico (Puig et al., 2009; Folgueiras Bertomeu y Puig, 2013; Rodríguez, 2014; Páez et al., 2013)

Al participar en proyectos de servicio, los estudiantes participan en actividades prácticas y significativas que les permitan aplicar y reforzar sus conocimientos y desarrollar habilidades como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico (Lavery, Coffey y Sandrie, 2017; Furco, 2010; Mendia, 2016). Además, a través de la reflexión, los estudiantes obtienen una comprensión más profunda de los problemas sociales y desarrollan una conciencia crítica que los inspira a ser agentes de cambio (Mendia, 2016).

También es una buena práctica institucional y una innovación ya que es un proceso de mejora continua, centrándose en lograr una exitosa integración personal, social, cívica y profesional en la sociedad (Mendia, 2016; Battle, 2011).

Los proyectos de servicio están diseñados para abordar las necesidades reales de la comunidad, ya sean locales, nacionales o global (Samarji, 2022). Los estudiantes trabajan en colaboración con organizaciones comunitarias, instituciones gubernamentales y otros actores sociales, lo que fortalece los vínculos entre la universidad y la comunidad (Butin, 2006).

Como puede apreciarse en la Figura 9, el eje vertical señala la menor o mayor calidad del

servicio solidario que se ofrece a la comunidad. Mientras que el eje horizontal indica la mayor o menor integración del servicio al aprendizaje que se promueve.

Figura 9
Cuadrantes del Aprendizaje y Servicio



Nota. Fuente: Elaboración en base a Service-Learning 2000 Center, Service-learning Quadrants, Palo Alto, CA, 1996, adaptado por Puig et al (2007) y Tapia (2006).

El ApS se trata de una forma de educación experiencial en la que los estudiantes se comprometen en actividades de ayuda a la comunidad al tiempo que facilita el aprendizaje de una asignatura y el desarrollo de competencias profesionales, además de impactar significativamente en las comunidades (Rodríguez, 2014).

La metodología ApS y la RSU están estrechamente relacionadas. El ApS es una estrategia educativa que combina el aprendizaje académico con el servicio comunitario. Los estudiantes participan en proyectos prácticos que abordan necesidades reales de la comunidad mientras adquieren conocimientos, habilidades y valores (Cámara, Díaz y Ortega, 2017; Martín, Redondo y Gálvez, 2022).

La responsabilidad social universitaria significa que las instituciones de educación superior

reconocen sus obligaciones con la sociedad y se esfuerzan por contribuir al bienestar de la comunidad a través de sus actividades y programas (Gutiérrez y Moreno, 2018).

En definitiva, la metodología ApS contribuye a fortalecer la responsabilidad social de las universidades al permitir que las instituciones educativas promuevan el compromiso ciudadano en la participación de los estudiantes trabajando con la comunidad para encontrar soluciones a los problemas sociales, creando así valor compartido.

5.6.12.1 Aprendizaje servicio virtual (ApSv)

En la situación de confinamiento durante los años 2020 y 2021, debido a SARS-CoV-2, la educación a virtual, a través de las tecnologías de información y comunicaciones (TIC), permitió la continuidad de los procesos formadores mediante encuentros sincrónicos y asíncronos. Según un informe del Banco Mundial (2020), el aspecto más complejo de la transición a la enseñanza a distancia fue la implementación de “métodos avanzados”, en términos de enfoques basados en el aprendizaje activo a través de la mediación tecnológica.

La exploración de la metodología ApS en su versión digital bajo modalidad online adquiere la condición de una innovadora estrategia de enseñanza en la educación a distancia (Stefaniak y Xu, 2020). En este sentido, García-Gutiérrez, Ruiz y Del Pozo (2020) señalan que la dimensión online da la posibilidad de generar un mayor impacto, al tiempo que plantea grandes retos en cuanto al entorno tecnológico.

El aprendizaje servicio virtual es una forma de ApS que combina la educación en línea con el servicio comunitario. A través de esta metodología, los estudiantes participan en actividades de servicio utilizando tecnologías de comunicación y plataformas en línea para completar proyectos y colaborar con organizaciones y comunidades (García-Gutiérrez et al., 2016; Dailey, Donelli y DiPadava, 2008). Walder y Widner (2012) mencionan no es sólo una

curiosidad pedagógica sino el futuro de la metodología del aprendizaje servicio.

La virtualidad permite a los estudiantes participar en experiencias de servicio significativas sin tener que estar físicamente presentes donde se lleva a cabo el servicio, permitiéndoles contribuir a proyectos y organizaciones sin barreras geográficas (Fleming y Haigh, 2018; Gallego y Marqués, 2020; Yusof et al., 2019). Este método de ApSv se caracteriza por el nivel de mediación tecnológica que requiere, por lo que se debe tener en cuenta este factor a la hora de implementarlo (García-Gutiérrez et al., 2016).

El ApS promueve la colaboración y el trabajo en equipo en entornos virtuales mediante el uso de herramientas en línea (García-Gutiérrez et al., 2020). Esto fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación, trabajo en equipo y liderazgo que son esenciales en el entorno laboral actual y permite a la que los estudiantes equilibren su compromiso de servicio con sus obligaciones académicas porque pueden participar en actividades de servicio en línea según su disponibilidad y adecuarse a ellas, en torno a sus responsabilidades académicas y personales (Stefaniak et al., 2020).

El proceso de ApSv, además podrá ser internacional cuando la prestación del servicio se realiza en un país diferente al país donde se cursan los estudios tratando de dar una respuesta solidaria a las necesidades de la comunidad en un país distinto. En esta modalidad es importante tener en cuenta cómo se establece la integración del servicio internacional dentro del plan de estudios y el tiempo que durará la experiencia. Una de las intenciones del aprendizaje y servicio internacional es abrir la mente al desarrollo de una responsabilidad global y hacer propios los problemas que tienen lugar más allá de las propias fronteras (García-Gutiérrez et al., 2020).

El ApSv global permite mediante su dimensión digital, la articulación global que apunta a la noción de ciudadanía global sin que suponga, necesariamente, un desplazamiento a otro

país. El estudio de los fenómenos globales y la interdependencia socio ambiental hacen de la universidad un espacio pedagógico idóneo para desarrollar en los estudiantes un compromiso cívico que vaya más allá de visiones localistas y poder formar ciudadanos críticos globales.

5.6.12.2 Estudios empíricos sobre el impacto de la metodología APS en la RSU

La metodología RSU y APS han sido objeto de numerosos estudios empíricos que exploran su relación y los beneficios que aportan tanto a las instituciones educativas como a la comunidad. En el caso de España, Andueza y Arenas (2010) demostraron que la implementación de programas APS brindó a los estudiantes la oportunidad de tomar conciencia de los problemas sociales de la comunidad, a través del desarrollo de soluciones sostenibles.

Martinez-Vivot & Bertomeu (2015) demostraron la valoración del impacto de un proyecto de APS en la formación en competencias genéricas y específicas de 30 estudiantes de la carrera de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires que participan en la elaboración, aplicación y evaluación de un proyecto de APS, al integrar teoría y práctica, permitiendo a los estudiantes desarrollar sus habilidades sociales y valores éticos.

A nivel norteamericano, Billig, Root y Jesse, (2020) también encontraron que existe un impacto positivo de la metodología APS en RSU en EE.UU., ya que integra el aprendizaje académico con el social y promueve la participación, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos reales.

A nivel sudamericano, el caso Rojano y Calderón (2018) estudiaron el caso de una mayor institución educativa en México, en la cual encontraron que la metodología APS también promueve la RSU.

Todos estos estudios empíricos aportan evidencia de los beneficios que aporta esta metodología tanto a los estudiantes como a la comunidad y sus partes interesadas, promoviendo el compromiso cívico, el desarrollo de habilidades sociales y reflexión crítica. Estos estudios también subrayan la Importancia de la colaboración y el co-aprendizaje entre los miembros de la universidad (estudiantes y profesores) y la comunidad en la implementación exitosa de APS como una estrategia de RSU eficaz.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

1 Presentación de la Investigación: Antecedentes y Contexto

La misión de las universidades, articulada en torno a los pilares de enseñanza, investigación y extensión, está en constante transformación, demandando un liderazgo capaz de adaptarse a las dinámicas sociales en evolución. En este contexto, resulta esencial que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior cierre las brechas existentes entre la academia y las necesidades crecientes de la sociedad. Para alcanzar este objetivo, es crucial fomentar un diálogo efectivo y una comunicación fluida entre la comunidad universitaria y los actores de la sociedad civil, facilitando la identificación de necesidades y la búsqueda de soluciones desde la docencia e investigación universitaria (Perinat, 2004).

Actualmente, los enfoques integrales de calidad educativa sostienen que una educación de excelencia debe ir más allá del conocimiento científico, incorporando la formación en competencias genéricas y específicas necesarias para el desempeño profesional y una ciudadanía participativa. Este enfoque implica un modelo educativo basado en competencias, en el que estudiantes y docentes son actores activos del proceso de aprendizaje, transformando así a las universidades más allá de sus estructuras tradicionales (Irigoyen, Yerith Jiménez & Acuña, 2011). El aprendizaje basado en competencias (ABC) integra conocimientos, habilidades y cualidades personales en contextos reales, destacando la importancia de experiencias prácticas supervisadas que proporcionen retroalimentación y fomenten la reflexión (Gibbons et al., 1997).

En este marco, el aprendizaje-servicio (APS) se presenta como una metodología efectiva para desarrollar competencias a través de la participación activa de los estudiantes en

contextos reales de servicio comunitario. Esta metodología facilita la vinculación de los estudiantes con las personas a quienes ofrecen servicios, permitiendo su adaptación a necesidades diversas y realidades diferentes a las del aula. Así, el APS promueve el desarrollo de competencias en sociedades democráticas y plurales, relacionando los contenidos curriculares de cada disciplina con el servicio a la comunidad (Puig & Palos, 2006; Folgueiras, Luna & Puig, 2013; Housman et al., 2012; Stokamer, 2011; Wang, 2011).

En la Universidad de Valparaíso, la evaluación de competencias en la carrera de Ingeniería Comercial se enfoca en asignaturas clave que monitorizan el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, proporcionando evidencias sobre los indicadores de desempeño. Estas competencias, que se desarrollan transversalmente en la malla curricular, preparan a los estudiantes para interactuar en diversos entornos sociales, académicos y laborales, siendo evaluadas a lo largo de su formación.

La asignatura en la cual se implementa la práctica de aprendizaje se denomina Taller del Perfil de Egreso y tributa a la Competencia Genérica: “Demostrar capacidad de comportamiento ético y social acorde a los principios y valores declarados, de trabajo en equipo y de liderazgo efectivo” (Tabla 4).

El mapa de progreso de la escuela de Ingeniería Comercial de la Universidad de Valparaíso, considera como competencias genéricas a todas aquellas que habilitan a los estudiantes para interactuar con el entorno social, académico y laboral. Por su naturaleza de transversalidad se presentan en toda la malla curricular, se intencionan a lo largo de la formación por medio de acciones de enseñanza aprendizaje, y no necesariamente en actividades curriculares específicas, pero que sin embargo son desarrolladas, monitoreadas y evaluadas en distintos hitos del proceso.

Tabla 4

Competencia Genérica: Demostrar Capacidad de Comportamiento Ético y Social acorde a Principios y Valores declarados: Trabajo en Equipo y Liderazgo Efectivo

Dimensión	Descripción
Comportamiento ético	Se ocupa del estudio de las cuestiones normativas de naturaleza moral que se plantean en el mundo de los negocios. La gestión empresarial, la organización de una corporación, las conductas en el mercado, las decisiones comerciales, etc. Implica actuar congruentemente con los valores que se posee, aunque eso implique contravenir los intereses propios.
Responsabilidad social	Es el uso de un conjunto de criterios para anticipar los impactos y toma de decisiones profesionales, considerando la corresponsabilidad de los distintos grupos de interés de la sociedad y el equilibrio del desarrollo económico, social y medioambiental, tanto para entender el contexto del problema de una organización o comunidad, como para la elaboración de vías de solución en el marco del desarrollo humano sustentable.
Trabajo en equipo	Es la capacidad para integrarse, colaborar y trabajar de manera activa en equipo, el que posee características diversas, determinadas por el contexto, asumiendo diferentes roles, y vinculándose corresponsablemente en tareas compartidas, integrando distintas perspectivas y habilidades para lograr un objetivo común. Ser capaz de reconocer tanto en su persona como en la de los demás las debilidades, fortalezas y roles que permiten trabajar de una mejor manera para conseguir el logro de los objetivos que se pretenden, en base a acciones con el resto de personas.
Liderazgo	Es una competencia sistémica que requiere de otras para poder ser ejercitado de modo efectivo. Es la capacidad de influir sobre los individuos y/o los grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional. Es la capacidad de influencia para lograr que las personas ofrezcan lo mejor de sí en aras a lograr los resultados esperados.

Nota. Fuente: Centro de Desarrollo Docente, Universidad de Valparaíso (2012)

Un ejemplo relevante de la aplicación de esta metodología es el Programa *MIPYME* vs *COVID-19* de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, implementado durante la pandemia de COVID-19. Este programa se diseñó para apoyar a microempresarios afectados económicamente, involucrando a estudiantes y docentes en su capacitación para mejorar las ventas y promover la sostenibilidad de sus negocios (Universidad Autónoma Metropolitana de México, 2020).

Estos antecedentes conducen a la formulación de la pregunta de investigación: ¿Es adecuada la metodología de APS para desarrollar en los estudiantes las competencias

genéricas o transversales y específicas propias de los estudios de Ingeniería Comercial de la Universidad de Valparaíso, Chile?, ¿se da respuesta a necesidades concretas en un contexto determinado?

Este estudio tiene como objetivo explorar cómo el uso de APS puede ser una herramienta eficaz para la formación de competencias en los estudiantes, mientras contribuye a la resolución de problemas concretos en la sociedad.

2 Competencias Genéricas o Transversales

En América Latina, el proyecto Tuning ha sido adaptado para abordar las particularidades de la región, promoviendo la coherencia entre los sistemas de educación superior y mejorando la calidad de los programas académicos. Este proyecto destaca competencias genéricas como la responsabilidad social, el compromiso ciudadano y el respeto al medio ambiente (González, Wagenaar & Beneitone, 2004, citado en Martínez-Vivot & Bertomeu, 2015). Estas competencias son fundamentales para el diseño instruccional y académico en las universidades, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes aplicables en diversos contextos (Tabla 5).

Las competencias transversales, basadas en el proyecto Tuning, se refieren a habilidades y conocimientos aplicables en múltiples contextos. Estas competencias, esenciales para el diseño académico universitario, incluyen capacidades instrumentales, interpersonales y sistémicas (Villa & Poblete, 2007). Por ejemplo, la Universidad de Valparaíso utiliza estas competencias como referencia para desarrollar programas educativos que permitan a los estudiantes interactuar efectivamente en diferentes ámbitos sociales, académicos y laborales.

Tabla 5

Competencias Genéricas o Transversales (Tuning Latinoamérica)

-
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
 2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
 3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
 4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
 6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
 7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
 8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
 9. Capacidad de investigación.
 10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
 11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
 12. Capacidad crítica y autocrítica.
 13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
 14. Capacidad creativa.
 15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
 16. Capacidad para tomar decisiones.
 17. Capacidad de trabajo en equipo.
 18. Habilidades interpersonales.
 19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
 20. Compromiso con la preservación de medio ambiente.
 21. Compromiso con su medio socio-cultural.
 22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
 24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
 25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
 26. Compromiso ético.
 27. Compromiso con la calidad.
-

Nota. Fuente: Flores (2008).

3 Programa MIPYME vs COVID

El programa MIPYME vs COVID-19, de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, surgió para apoyar a microempresarios afectados por la pandemia, brindando capacitación en ventas y marketing digital. Involucró a estudiantes y docentes en una intervención estratégica para fortalecer las capacidades empresariales (Universidad Autónoma Metropolitana de México, 2020). Este modelo se replicó y expandió en universidades de América Latina, como la Universidad de Valparaíso, consolidando un enfoque de Innovación Social Universitaria.

El programa *MIPYME vs COVID-19* se desarrolló en la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, en el contexto de la pandemia de COVID-19, con el propósito de ayudar a microempresarios que se vieron afectados económica y socialmente. Inicialmente, la intervención se centró en estudiantes de administración, y posteriormente se extendió a otras carreras como marketing. Los estudiantes y docentes ofrecieron capacitación a los microempresarios para mejorar sus ventas, aumentando así sus posibilidades de sobrevivir y prosperar.

Posteriormente, el programa se expandió mediante la virtualidad, permitiendo que un grupo de académicos replicara el modelo desarrollado por la UAM. A este esfuerzo se unieron las siguientes universidades: Universidad Nacional de Asunción (Paraguay), Universidad de Valparaíso (Chile), Universidad de Guayaquil (Ecuador), Universidad Privada de Bolivia (Bolivia), Universidad Nacional de Frontera (Perú), Corporación Universitaria Americana (Colombia), Tecnológico de Antioquia (Colombia), y la propia Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (México), que coordinó la correcta implementación y supervisión del modelo en cada país.

El programa *MIPYME vs COVID* Latinoamérica se consolidó como un proyecto institucional que ofreció una alternativa de apoyo en tiempos de pandemia. Aprovechó el conocimiento técnico-administrativo y la capacidad tecnológica de los estudiantes para, a través de procesos de intervención estratégica, apoyar la mejora de las redes sociales de empresas de menor tamaño y emprendimientos afectados en sus ventas por el confinamiento debido al virus SARS-CoV-2.

El Programa destaca por su enfoque social y humanista: es gratuito (sin costos por parte de UAM-A o UV), incluyente (abierto a todos), multi-tecnológico (adaptado a diversas

capacidades tecnológicas), y sensible (dirigido a quienes lo necesitaban).

La intervención estratégica del programa se desarrolló en dos pilares fundamentales:

Pilar 1: Asistencia técnica en Marketing Digital, que consistió en el trabajo práctico de los estudiantes en actividades como la planificación, diseño y fortalecimiento de contenidos para los canales digitales de comercialización, tales como Facebook, Whatsapp, Instagram y TikTok.

Pilar 2: Capacitación en herramientas tecnológicas digitales asociadas al marketing digital, facilitando aplicaciones tecnológicas que permitieran la autonomía en la publicación, difusión y comercialización a través de las redes sociales.

4 Objetivo General

Analizar el impacto en la formación de competencias genéricas de los estudiantes que participaron en el Programa *MIPYME vs COVID* y evaluar la efectividad de la intervención estratégica organizacional desde la Innovación Social Universitaria como estrategia de vinculación bidireccional en los procesos formativos e inclusivos, tanto en el ámbito organizacional como social, utilizando el caso del Programa *MIPYME vs COVID* en América Latina como una experiencia digital.

4.1. Objetivos Específicos

1. Evaluar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes que participaron en el Programa de Aprendizaje Servicio “MIPYME vs COVID” mediante la aplicación de metodologías de aprendizaje basado en la experiencia.

2. Analizar el impacto de la intervención estratégica organizacional del Programa “MIPYME vs COVID” desde la perspectiva de la Innovación Social Universitaria, considerando su efectividad como estrategia de vinculación entre la universidad y la sociedad.
3. Determinar los beneficios y desafíos del uso de experiencias digitales en el desarrollo de competencias genéricas y específicas a través del Programa “MIPYME vs COVID” en América Latina.
4. Identificar buenas prácticas y lecciones aprendidas del Programa “MIPYME vs COVID” como modelo de intervención universitaria en contextos de crisis, con el fin de fortalecer futuras iniciativas de aprendizaje-servicio e innovación social en educación superior.

5 Técnicas de Recogida y Análisis de Información

La investigación utiliza un enfoque mixto que combina técnicas cualitativas y cuantitativas para la recolección y análisis de datos:

1. ***Cuestionarios de autoevaluación de estudiantes:*** Relacionados con el Objetivo Específico 1, estos cuestionarios permiten a los estudiantes reflexionar sobre su desarrollo en competencias genéricas (como trabajo en equipo, liderazgo, y responsabilidad social), proporcionando datos cuantitativos y cualitativos sobre su percepción del aprendizaje durante el programa.
2. ***Cuestionarios de evaluación de la actividad de aprendizaje-servicio:*** Aplicados a los Objetivos Específicos 1 y 3, estos cuestionarios recopilan información sobre la percepción de los estudiantes respecto a la utilidad y relevancia de las actividades

realizadas, así como sobre el uso de herramientas digitales en el desarrollo de competencias, identificando beneficios y desafíos.

3. **Entrevistas en Profundidad:** Vinculadas con los Objetivos Específicos 2 y 4, estas entrevistas ofrecen una perspectiva detallada sobre las experiencias y percepciones de los actores involucrados (estudiantes, docentes, microempresarios) respecto a la efectividad del programa en términos de innovación social y vinculación universidad-sociedad, así como sobre las lecciones aprendidas.
4. **Grupos de Discusión:** Utilizados para los Objetivos Específicos 2, 3 y 4, los grupos de discusión facilitan la obtención de perspectivas colectivas sobre el impacto organizacional y social del programa, los beneficios y desafíos del uso de experiencias digitales, y la identificación de buenas prácticas y lecciones aprendidas.

Cada técnica de recogida de información está alineada estratégicamente con los objetivos específicos de la investigación, proporcionando una base robusta de datos que permite evaluar competencias, analizar impactos, determinar beneficios y desafíos, así como identificar buenas prácticas y lecciones aprendidas.

6 Instrumentos de la Investigación Cualitativa-Cuantitativa

En este estudio se utiliza la metodología de evaluación participativa, que es una forma de investigación evaluativa. Esta metodología va más allá de simplemente evaluar los efectos de una intervención, ya que busca indagar en los procesos de cambio y fomentar la participación de las personas en el desarrollo de la intervención.

De acuerdo con Carr y Kemmis (1988), entre otros, no es suficiente resolver problemas aplicando soluciones elaboradas sin tener en cuenta a las personas involucradas en la práctica educativa.

La evaluación participativa permite llevar a cabo el proceso evaluativo de manera participativa, integrando la elaboración, implementación, evaluación y optimización de la innovación a partir de las percepciones de las propias personas participantes. Además, implica la formación de un equipo de trabajo que acompañe todo el proceso educativo y transformador (Brisolara, 1998). La investigación se organiza en dos fases: necesidades cubiertas por el proyecto de ApS en empresas y organizaciones, y adquisición de competencias por los estudiantes. Ambos aspectos se interrelacionan, ya que el desarrollo de competencias depende de la calidad del servicio y viceversa.

La interacción mutua, implica una relación bidireccional en la vinculación con el medio e implica no solo la transmisión de conocimientos desde la institución educativa hacia la comunidad, sino también la retroalimentación y participación activa de la comunidad en el proceso educativo, a través de la experiencias y conocimientos locales en la enseñanza, así como la incorporación de las necesidades y perspectivas de la comunidad en la toma de decisiones institucionales.

6.1. Técnicas de recogida, análisis de información y validación del instrumento

Las técnicas utilizadas han sido de corte tanto cualitativo como cuantitativo. Se ha utilizado principalmente el grupo de discusión, la entrevista y un cuestionario como técnicas principales de recogida de información. Además, se ha realizado la triangulación de las técnicas y los informantes. En la siguiente tabla se muestra la relación entre los informantes

y las técnicas utilizadas para recopilar la información (Tabla 6).

Tabla 6

Relación y Técnicas de Recogida de Información, Objetivos e Informantes

Técnica	Objetivo	Informante
Autoevaluación	Identificar el nivel que los estudiantes consideran han adquirido competencias genéricas durante la aplicación del proyecto ApS	290 Estudiantes
Cuestionario	Analizar las acciones que se realizan, el tipo de intervención, los recursos con los que han contado, proceso y proyección del proyecto ApS	290 estudiantes (chilenos)
Grupo de discusión	Identificar y analizar las competencias genéricas adquiridas por los estudiantes durante la aplicación del proyecto ApS Identificar y analizar las acciones que se realizan, el tipo de intervención, los recursos, el proceso y proyección del proyecto ApS	2 grupos focales a estudiantes y monitores (chilenos y mexicanos)
Entrevistas	Identificar y analizar las competencias genéricas adquiridas por los estudiantes durante la aplicación del proyecto ApS Analizar las acciones que se realizan, el tipo de intervención, los recursos con los que han contado, etc. Identificar las necesidades sentidas por las y los emprendedores con relación a la promoción en redes sociales	2 entrevistas en profundidad a profesores 20 entrevistas en profundidad a emprendedores y emprendedoras

Nota. Fuente: Elaboración propia.

6.2. Validación del Instrumento

A partir del modelo de percepción educativo de Folgueiras et al (2013), se construye el instrumento de 13 ítems (Anexo 1), sobre cuatro dimensiones clave (conocimiento e intención atribuida, valoración de la utilidad atribuida, valoración del proceso y proyección social) del aprendizaje servicio para medir la percepción de la calidad del servicio de la metodología por parte de los estudiantes.

Para la validación del análisis de datos fue utilizado el software statistical package for the social sciences (spss), versión 19 para Windows, a través del cual se efectuaron los cálculos psicométricos de la escala de fiabilidad y validez del constructo.

Las evidencias de la fiabilidad y validez de constructo del instrumento propuesto para la medición, que fue aplicado a los 290 estudiantes de sétimo semestre de la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad de Valparaíso, Chile, al finalizar la intervención del programa *MIPYME vs COVID*.

Es importante investigar la calidad de educación que perciben los estudiantes, como beneficiarios directos del proceso de transformación educativa (Reavill, 1998 citado por Oliva y Pinzón, 2012) ya que permite realizar mejoras para lograr una mayor transformación social y cumplimiento con la tercera misión universitaria.

6.3. Instrumento: Encuesta de Valoración de la Percepción de Estudiantes

En el diseño de la metodología se utilizó el modelo conceptual para la valoración de las percepciones de los beneficiarios de los programas sociales propuesto por Folgueiras et al. (2013). Este modelo considera dimensiones, que incluye componentes objetivos y subjetivos, con el sentido de explorar y analizar la información recopilada para la obtención de unas conclusiones generales coherentes y fundamentadas.

La valoración de la percepción de los estudiantes que participaron del programa se realizó en este estudio según la adaptación realizada por Folgueiras et al. (2013), la que se ajusta a las características que definen la metodología del ApSv.

Componente 1: Objetivos

- a. Características de los proyectos de ApS: la descripción del conjunto de acciones que se llevan a cabo durante la puesta en práctica de los proyectos de ApS.
- b. Contexto educativo en el que se desarrollan los proyectos: las características de los ámbitos educativos constituyen un marco de referencia básico para el análisis de las respuestas de los alumnos.

La dimensión 'objetiva' es determinada por el carácter externo de la información recopilada a través de encuestas, grupos focales y entrevistas en profundidad, lo que permite contextualizar los procesos posteriores de elaboración subjetiva a través de los cuales se estructuran los significados atribuidos.

Componente 2: subjetivos y atribución de significados

- a. **Conocimiento e Intencionalidad Atribuida:** el grado de conocimiento sobre la participación de los propios alumnos en el proyecto de aprendizaje y servicio respecto a lo que hacen y por qué lo hacen.
- b. **Valoración de la Utilidad Atribuida:** la percepción que los y las estudiantes y empresarias tienen sobre los aprendizajes y el servicio que prestan en el proyecto.
- c. **Valoración del Proceso:** el nivel de implicación que los y las estudiantes y empresarias tienen con el proyecto, la relación entre la teoría y la práctica que ha generado la propia dinámica, y la reflexión y la evaluación que hacen durante el proceso.

d. **Proyección Social:** la proyección que los y las estudiantes y empresarias hacen de las acciones que está realizando; es decir, de su utilidad social.

En la Tabla 7 se detallan cuatro componentes subjetivos de la dimensión 2 del análisis del estudio.

Tabla 7

Relación de Dimensiones y Sub Dimensiones de Análisis

Dimensiones	Subdimensiones
1. Conocimiento e intención atribuida	a) Finalidad del proyecto que realizan b) Objetivos del proyecto que desarrollan c) Integración curricular d) Servicio a la comunidad
2. Valoración de la utilidad atribuida	a) Percepción de los aprendizajes conceptuales b) Percepción de los aprendizajes ciudadanos c) Percepción de los aprendizajes personales
3. Valoración del proceso	a) Reflexión b) Relación entre teoría y práctica c) Seguimiento d) Relación entre estudiantes, profesores y entidades e) Evaluación
4. Proyección social	a) Utilidad social de las acciones que realizan

Nota. Fuente: Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E., & Puig Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 2013, vol. 362, p. 159-185.

6.4. Grupos de Discusión

La metodología empleada se basa en un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. Siguiendo las teorías metodológicas y conceptos de Krueger (1991), Charmaz (2000), Hays y Singh, (2011), entre los autores utilizados. El análisis de la información cualitativa del estudio se levantó mediante la realización de 2 grupos de discusión o grupos de enfoque, la cual es una técnica que utiliza la entrevista grupal con el fin de recopilar información relevante, donde varias personas responden simultáneamente a un cuestionario sistemático y estructurado (Krueger, 1991). El

cuestionario (Anexo 2) o guía de preguntas (Anexo 3) contiene una pauta o guía de trabajo. Los dos grupos focales realizados en los estudiantes de los dos países participantes fueron realizados con el objetivo de verificar la saturación de la información recabada. La naturaleza exploratoria de la investigación inductiva o cualitativa tiene la oportunidad de desafiar los paradigmas existentes, cuestiona los supuestos en los que la investigación deductiva a menudo descansa, y mejora las organizaciones y el mundo que nos rodea (Charmaz, 2000).

7 Muestra

La muestra está constituida por 290 estudiantes chilenos, 41% (119) mujeres y 59% (171) hombres entre 18 y 41 años, de séptimo semestre de la carrera de Ingeniería Comercial que cursan la asignatura Taller del Perfil de Egreso.

Se constituye un grupo de discusión de 9 estudiantes que participaron y realizan cuestionarios a dos académicos, uno mexicano y otro colombiano, creador y gestor del programa, además de una monitora internacional.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a través de diversos instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación, ofreciendo una visión integral del impacto del Programa “MIPYME vs COVID” en la formación de competencias genéricas y específicas de los estudiantes, así como en su efectividad como modelo de intervención universitaria en contextos de crisis.

Los ***Cuestionarios de Autoevaluación de Estudiantes***, orientados al Objetivo Específico 1, permitieron reflexionar sobre el desarrollo de competencias genéricas como el trabajo en equipo, liderazgo y responsabilidad social. Los resultados muestran un incremento significativo en la autopercepción de estas competencias, destacando una mejora en habilidades interpersonales, liderazgo y capacidad de trabajo colaborativo, lo que resalta el impacto positivo del enfoque de aprendizaje-servicio adoptado durante el programa.

Los ***Cuestionarios de Evaluación de la Actividad de Aprendizaje-Servicio***, aplicados a los Objetivos Específicos 1 y 3, recopilaron la percepción de los estudiantes sobre la utilidad y relevancia de las actividades realizadas. Los hallazgos evidenciaron una valoración positiva, especialmente en cuanto al uso práctico de herramientas digitales para el desarrollo de competencias. Entre los beneficios más destacados se encuentran la mejora en el uso de tecnologías digitales y el fortalecimiento de habilidades en marketing digital, mientras que los desafíos principales se relacionan con limitaciones tecnológicas y brechas digitales.

Las ***Entrevistas en Profundidad***, relacionadas con los Objetivos Específicos 2 y 4, ofrecieron una perspectiva detallada sobre las experiencias y percepciones de los actores involucrados, como estudiantes, docentes y microempresarios, en torno a la efectividad del

programa en términos de innovación social y fortalecimiento de la vinculación entre la universidad y la sociedad. Los participantes destacaron el valor del enfoque colaborativo, el aprendizaje mutuo, y subrayaron la importancia de la adaptabilidad y la flexibilidad en contextos de crisis.

Por último, los **Grupos de Discusión**, utilizados para los Objetivos Específicos 2, 3 y 4, facilitaron la obtención de perspectivas colectivas sobre el impacto organizacional y social del programa. Los resultados revelaron que tanto estudiantes como microempresarios valoraron las experiencias digitales como un recurso útil, aunque identificaron desafíos inherentes, como la necesidad de capacitación adicional en herramientas tecnológicas. Asimismo, se identificaron buenas prácticas, como la comunicación constante y el apoyo mutuo entre los participantes, y se discutieron lecciones aprendidas para fortalecer futuras iniciativas de aprendizaje-servicio e innovación social en la educación superior.

En conjunto, los resultados obtenidos a partir de estos instrumentos subrayan el impacto positivo del Programa “MIPYME vs COVID” en el desarrollo de competencias y su efectividad como un modelo de intervención universitaria que responde a necesidades concretas en contextos de crisis.

1. Cuestionarios de autoevaluación de estudiantes: Resumen de los Hallazgos sobre la Percepción de su Aprendizaje

Los estudiantes participantes llevaron a cabo un autodiagnóstico de las competencias genéricas adquiridas en el Programa (Anexo 4). Este proceso de identificación y análisis se desarrolló a través de tres métodos: a) recopilación de datos mediante una ficha de autoevaluación, b) análisis de las reuniones reflexivas realizadas durante la fase de

investigación, y c) reflexión sobre la aplicación del cuestionario de autoevaluación.

Los resultados, organizados en la Tabla 8, evidencian los principales aprendizajes y experiencias declarados por los estudiantes, destacando lo siguiente:

1. **Aplicación de conocimientos en la práctica (CG2):** Los estudiantes experimentaron un "choque con la realidad" al aplicar sus conocimientos teóricos en situaciones reales, como la promoción de productos a través del marketing digital. Esta experiencia de aprendizaje práctico fortaleció su capacidad de adaptación frente a desafíos reales.
2. **Organización y planificación del tiempo (CG3):** La participación en el programa mejoró la capacidad de los estudiantes para gestionar su tiempo y organizar tareas, subrayando la importancia de la coordinación y la flexibilidad ante situaciones imprevistas.
3. **Responsabilidad social y compromiso ciudadano (CG5):** Los estudiantes desempeñaron un rol activo en la capacitación de emprendedores, contribuyendo al fortalecimiento de las comunidades locales mediante una transferencia significativa de conocimientos y un enfoque de aprendizaje compartido.
4. **Comunicación oral y escrita (CG6):** Se destacó la importancia de una comunicación clara y efectiva entre estudiantes y empresarios, donde la virtualidad facilitó la coordinación y planificación, demostrando ser una herramienta valiosa para mejorar la comunicación en diferentes entornos.
5. **Habilidades en el uso de tecnologías de la información y comunicación (CG8):**

El uso de tecnologías digitales fue esencial para superar las limitaciones de tiempo y espacio, permitiendo a los estudiantes trabajar de forma flexible y eficiente, integrando herramientas innovadoras en su práctica profesional.

6. **Aprendizaje y actualización continua (CG10):** Los estudiantes mostraron una disposición constante hacia el aprendizaje y la innovación, adaptándose a nuevas herramientas y métodos que mejoraron su capacidad para comprender y acceder a mercados nuevos.
7. **Adaptación a nuevas situaciones (CG13) y resolución de problemas (CG15):** La experiencia en el programa reforzó la capacidad de los estudiantes para adaptarse a diversas realidades y contextos desafiantes, desarrollando habilidades críticas para identificar y resolver problemas en escenarios complejos.
8. **Trabajo en equipo (CG17):** El programa promovió una mayor integración y colaboración entre los estudiantes, subrayando la importancia del trabajo en equipo y la comunicación efectiva para alcanzar objetivos comunes.
9. **Motivación y liderazgo (CG19):** Se observaron mejoras significativas en las competencias relacionadas con la motivación y el liderazgo hacia metas comunes, con un enfoque en el apoyo y la cooperación dentro de los equipos.
10. **Compromiso socio-cultural (CG21) y respeto por la diversidad (CG22):** La participación en el programa promovió la comprensión y el respeto por diferentes culturas y contextos sociales, destacando el valor de la diversidad en el aprendizaje y el trabajo colaborativo.

11. Trabajo en contextos internacionales (CG23): Los estudiantes adquirieron competencias esenciales para operar en un entorno global y multicultural, desarrollando habilidades para adaptarse a diversas realidades internacionales.

12. Compromiso con la calidad (CG27): Hubo un notable compromiso con la calidad del trabajo realizado, resaltando la importancia de la mejora continua y la excelencia en todas las actividades.

Tabla 8
Principales Aprendizajes Declarados asociados a Competencias Tuning

Competencias Genéricas (Tuning)	Indicadores de las competencias
CG2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	Fue un choque con la realidad Se aplicó sacó más provecho a la promoción de los productos a través del marketing digital Fue un aprendizaje a través del servicio práctico
CG3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	Hubo muchas horas de trabajo y coordinación Nos planificamos para realizar reuniones, se grababan y luego se compartía a quienes no podían asistir Nos coordinamos, hubo mucha comprensión en la organización de los tiempos
CG5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	Nos comprometimos en capacitar a los emprendedores de más edad que les complicaba el uso de la herramienta zoom La transferencia de conocimiento fue el logro principal Fue un salvataje para el COVID para quienes además de no tenían dinero para invertir Fue aporte para sus redes sociales y efectivamente traspasar conocimiento
CG6. Capacidad de comunicación oral y escrita.	Hubo buena comunicación y fluida con estudiantes y empresas
CG8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.	Adquirí nuevos conocimientos tecnológicos La virtualidad permitió más flexibilidad en cuanto a los horarios, para coordinar reuniones. Con la tecnología se generaron dinámicas interactivas La virtualidad fue una aliada para reunirnos, coordinarnos y hacer un uso más eficiente del tiempo
CG10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	Se implementaron muchos instrumentos que puedo incorporar a otros emprendedores y proyectos Adquirí muchos conocimientos en gestión y administración Fue muy buena experiencia el conocer y entender otros mercados
CG13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	Se aportó demasiado a las distintas realidades y situaciones
CG15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	Tuvimos que generar planes de negocio a empresas que no tenían claro sus negocios, hubo también reemplazos de empresas y no todas las empresas estaban en el mismo nivel por lo que el equipo de diseño estuvo muy bueno en cuanto al apoyo del trabajo en equipo. Fue un reto para la comunicación
CG17. Capacidad de trabajo en equipo.	Integrar el trabajo en equipo y se logró La comunicación fue muy colaborativa entre monitores y diseñadores
CG19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	Los monitores estuvimos disponibles a toda hora, La respuesta casi siempre era de inmediato para generar ánimo y mostrar el compromiso e impulsar las iniciativas había que darle con todo Todas las preguntas que las realizaban eran respondidas de manera motivadora
CG21. Compromiso con su medio socio-cultural.	Fue de gran ayuda El programa le sirvió a la empresa para beneficiarse en la mejora de su marca El marketing digital les permitió mejorar Fue gratificante, les permitió manejar una red social más atractiva, aumentar las vistas y generar ventas
CG22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	Fue una experiencia cultural Me permitió conocer la realidad y cultura de los compañeros mexicanos, aprendimos de su cultura y cómo interactuar Tuve que estudiar el sistema financiero de México Comparamos las realidades y otros aspectos de la vida de Chile y de México
CG23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	A través del uso de internet pude realizar la práctica internacional online Nos permitió ampliar la cultura El programa genera una oportunidad de mejora del currículum internacional
CG27. Compromiso con la calidad.	El programa fue implementado con calidad, la mayoría lo aplicó bien

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Los hallazgos indican que los estudiantes han desarrollado competencias clave para su inserción laboral y competencias transversales esenciales para su desempeño profesional y formación como ciudadanos activos. Destacan la responsabilidad social, la solidaridad y el respeto a la diversidad, así como habilidades tecnológicas para la interacción global. Los estudiantes perciben mejoras significativas en habilidades interpersonales, liderazgo, trabajo colaborativo, adaptación y resiliencia ante entornos cambiantes. También se han fortalecido en capacidad crítica, autocrítica, toma de decisiones y resolución autónoma de problemas, gracias a actividades prácticas como el marketing digital. Además, muestran mayor motivación y compromiso con el aprendizaje continuo, reflejando una autopercepción positiva y un impacto favorable en la comunidad.

El programa ha fortalecido competencias técnicas y profesionales, así como una mayor conciencia social y un compromiso ético en los estudiantes, quienes han demostrado una comprensión más profunda de su papel como agentes de cambio en sus comunidades.

Con respecto a la ficha de autoevaluación (Anexo 4), todos los estudiantes obtuvieron calificaciones altas, superiores a cuatro, lo que indica un nivel de acuerdo general con todas las afirmaciones consultadas. La mayor desviación o dispersión de datos se observa en la capacidad para la solución de problemas, específicamente en el ítem “aporte con distintas estrategias para la solución de problemas.” Algunos estudiantes mencionaron críticas al trabajo de sus compañeros, más que autocrítica sobre su propio desempeño y logros. A continuación, se presentan las afirmaciones de la autoevaluación (Tabla 9).

Tabla 9**Resultados de Cuestionario de Autoevaluación de Competencias**

Capacidad para Demostrar Comportamiento Ético y Social	Sé convivir en un grupo plural y heterogéneo	4,85496183
	Opino de manera crítica con fundamento	4,84351145
	Soy responsable en relación al rol del grupo que le correspondió participar	4,84732824
Capacidad de Trabajo en equipo y Liderazgo Efectivo	Participo activamente del Diseño del plan de trabajo	4,80916031
	Escucho e interactúo activamente	4,82442748
	Distribuí las tareas y responsabilidades para cumplir objetivos de la actividad grupal	4,79389313
Capacidad de Emprendimiento	Soy capaz de hacer participar en iniciativas a personas y/o grupos	4,80534351
	Estoy comprometido/a en todo proyecto el beneficio que aportará a la comunidad	4,84351145
Capacidad de Resolución de Problemas	Resuelvo problemas presentados durante la ejecución	4,80534351
	Entrego distintas estrategias para la solución de problemas	4,84732824
Capacidad de Aprendizaje Permanente y Manejo de TIC	Tengo iniciativa en la organización	4,80152672
	Busco información apropiada	4,83969466
	Manejo TIC apropiadamente	4,78244275

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados más destacables de la autoevaluación de los estudiantes en la ejecución del programa de Aprendizaje-Servicio, considerando que 5 es el puntaje más alto, son los siguientes:

Capacidad para Demostrar Comportamiento Ético y Social: "Sé convivir en un grupo plural y heterogéneo" obtuvo un puntaje de **4.85**, lo que indica que los estudiantes se perciben como capaces de adaptarse y convivir en entornos diversos. "Opino de manera crítica con fundamento" y "Soy responsable en relación al rol del grupo que le correspondió participar" ambos con puntuaciones de **4.84**, reflejan un alto nivel de responsabilidad y pensamiento crítico en el contexto grupal.

Capacidad de Trabajo en Equipo y Liderazgo Efectivo: "Participo activamente en el diseño del plan de trabajo" con un puntaje de **4.81**, muestra un fuerte compromiso de los

estudiantes en la planificación y ejecución de tareas grupales. "Escucho e interactúo activamente" obtuvo un **4.82**, subrayando la importancia de la comunicación activa dentro del equipo.

Capacidad de Emprendimiento: "Soy capaz de hacer participar en iniciativas a personas y/o grupos" con un puntaje de **4.81**, destaca la capacidad de los estudiantes para motivar e involucrar a otros en actividades de emprendimiento.

Capacidad de Resolución de Problemas: "Resuelvo problemas presentados durante la ejecución" con una puntuación de **4.80**, indica una alta percepción de habilidad en la resolución de problemas durante las actividades. "Entrego distintas estrategias para la solución de problemas" también destaca con **4.84**, lo que muestra la creatividad y flexibilidad de los estudiantes al enfrentar desafíos.

Capacidad de Aprendizaje Permanente y Manejo de TIC: "Busco información apropiada" con un puntaje de **4.83** y "Manejo TIC apropiadamente" con **4.78**, resaltan la competencia en el uso adecuado de tecnologías de la información y la continua búsqueda de conocimiento como parte integral de su formación.

Los resultados reflejan que los estudiantes perciben un alto nivel de competencias en aspectos clave como el comportamiento ético y social, el trabajo en equipo y liderazgo, el emprendimiento, la resolución de problemas, y el manejo de tecnologías de la información. Estos hallazgos subrayan la efectividad del programa en fortalecer competencias críticas para su desarrollo profesional y personal.

2. Evaluación de la Actividad de Aprendizaje-Servicio

2.1. Validación del Instrumento

Para medir la confiabilidad o consistencia del conjunto de ítems medidos como dimensiones y Subdimensiones de la encuesta de percepción aplicada a los estudiantes acerca de la evaluación de la metodología ApS a través del Programa implementado, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach.

El coeficiente α , descrito en 1951 por Lee J. Cronbach (20,21), se refiere a un índice para medir la consistencia interna de una escala que sirve para evaluar la confiabilidad o consistencia interna de un conjunto de ítems en un cuestionario o prueba para evaluar cuán consistentes y correlacionados están los ítems entre sí. El coeficiente alfa varía entre 0 y 1, donde valores más cercanos a 1 indican una mayor consistencia interna, lo que aumenta la confiabilidad de la prueba como medida del constructo que se está evaluando. Por otro lado, un valor bajo de alfa puede indicar que los ítems no están muy correlacionados y que la prueba puede no ser una medida confiable del constructo en cuestión.

Por otro lado, se incorpora la Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett, Ambos son útiles para asegurar que el análisis factorial sea apropiado y confiable.

La KMO proporciona una puntuación que varía entre 0 y 1, donde valores más cercanos a 1 indican una mejor adecuación de los datos para el análisis factorial. En términos simples, la KMO evalúa si los datos son adecuados y suficientemente homogéneos para llevar a cabo un análisis factorial con confianza. Un valor alto de KMO, generalmente mayor a 0.7, indica que los datos son adecuados para el análisis factorial.

La Prueba de Esfericidad de Bartlett, verifica la hipótesis nula de que la matriz de correlación es una matriz de identidad, lo que implicaría que no hay relación entre las variables. Si el valor de p asociado con la prueba de Bartlett es menor que un umbral predefinido (como 0.05), se rechaza la hipótesis nula, indicando que hay interrelaciones significativas entre las variables.

2.1.1. Dimensión N°1: Conocimiento e Intención atribuida

El alfa de Cronbach es muy alto (0,949), lo que indica una consistencia interna excelente entre las preguntas de la dimensión "Conocimiento e Intencionalidad Atribuida". Un alfa de 0,949 sugiere una alta fiabilidad y coherencia en las respuestas de los encuestados en esta dimensión. El hecho de que la alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados sea similar al alfa de Cronbach tradicional sugiere que no hay una diferencia sustancial en la contribución de cada elemento a la consistencia interna.

Respecto de la medida KMO que evalúa la adecuación de los datos para el análisis factorial, un valor de 0,832 indica que la dimensión "Conocimiento e Intencionalidad Atribuida" tiene una adecuación de muestreo bastante alta, lo que sugiere que los datos son apropiados para el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett evalúa si existe suficiente correlación entre las variables para justificar un análisis factorial. En este caso, el valor de Chi-cuadrado es significativamente diferente de cero ($p < 0,001$), lo que sugiere que hay suficiente correlación entre las variables (Tabla 10).

Tabla 10*Cálculo de Alfa de Cronbach, KMO y Bartlett para Dimensión N°1*

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,949	,949	4

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,832
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1209,505
	gl	6
	Sig.	<,001

Nota. Elaboración propia.**2.1.2. Dimensión N°2: Valoración de la Utilidad Atribuida**

La Dimensión N°2, muestra una consistencia interna muy alta. Un alfa de Cronbach de 0,933 indica una excelente consistencia entre las preguntas en esta dimensión.

La medida KMO de 0,774 sugiere que la dimensión "Valoración de la Utilidad Atribuida" tiene una adecuación de muestreo buena para el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett es significativa ($p < 0,001$), indicando que hay suficiente correlación entre las variables para justificar un análisis factorial.

La Dimensión N°2, centrada en la "Valoración de la Utilidad Atribuida", muestra una consistencia interna excepcional y es adecuada para el análisis factorial. Los resultados sugieren que las preguntas en esta dimensión son confiables y están bien correlacionadas para medir la percepción de estudiantes y empresarias sobre los aprendizajes y servicios prestados en el proyecto. En general, estos resultados respaldan la validez y la confiabilidad

de la Dimensión 2 de la presente encuesta (Tabla 11).

Tabla 11

Cálculo de Alfa de Cronbach, KMO y Bartlett para Dimensión N°2

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.933	.933	3

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.774
Prueba de esfericidad de Bartlett:	Aprox. Chi-cuadrado	398,812
	gl	3
	Sig.	<.001

Nota. Elaboración propia.

2.1.3. Dimensión N°3: Valoración del Proceso

La Dimensión N°3, centrada en la "Valoración del Proceso", al igual que las anteriores, muestra una consistencia interna alta. Un alfa de Cronbach de 0,914 indica una buena consistencia entre las preguntas en esta dimensión.

La medida KMO de 0,854 sugiere que la dimensión "Valoración del Proceso" tiene una adecuación de muestreo es bastante alta para el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett es significativa ($p < 0,001$), indicando que hay suficiente correlación entre las variables para justificar un análisis factorial. La Dimensión 3, enfocada en la "Valoración del Proceso", muestra una consistencia interna notable y es adecuada para el análisis factorial. Los resultados sugieren que las preguntas en esta dimensión son confiables y están bien correlacionadas para medir el nivel de implicación, la relación teoría-práctica y la reflexión-evaluación durante el proceso del proyecto (Tabla 12).

Tabla 12*Cálculo de Alfa de Cronbach, KMO y Bartlett para Dimensión N°3*

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.914	.916	4

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.854
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	807,267
	gl	6
	Sig.	<.001

Nota. Elaboración propia.

2.1.4. Dimensión N°4: Proyección Social

La Dimensión 4, centrada en la "Proyección Social", muestra una consistencia interna alta. Un alfa de Cronbach de 0,956 indica una excelente consistencia entre las preguntas en esta dimensión.

La medida KMO de 0,731 sugiere que la dimensión "Proyección Social" tiene una adecuación de muestreo buena para el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett es significativa ($p < 0,001$), indicando que hay suficiente correlación entre las variables para justificar un análisis factorial. La Dimensión 4, enfocada en la "Proyección Social", muestra una consistencia interna excelente y es adecuada para el análisis factorial. Los resultados sugieren que las preguntas en esta dimensión son confiables y están bien correlacionadas para medir la proyección social que los estudiantes y empresarias hacen de las acciones que están realizando (Tabla 13).

Tabla 13
Cálculo de Alfa de Cronbach, KMO y Bartlett para Dimensión N°4

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.932	.936	3

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.731
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	791,339
	gl	3
	Sig.	<.001

Nota. Elaboración propia.

2.1.5. Análisis Global del Instrumento

En resumen, los resultados sugieren que el instrumento tiene una consistencia interna muy alta y es adecuada para el análisis factorial. En general, estos resultados indican que los datos recolectados para esta dimensión son confiables y adecuados para las técnicas de análisis que se ha planeado realizar (Tabla 14).

Tabla 14
Cálculo de Alfa de Cronbach, KMO y Bartlett para el Instrumento Global

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.972	.972	14

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.954
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4883,053
	gl	91
	Sig.	<.001

Nota. Elaboración propia.

La matriz de anti-imagen en un análisis factorial es utilizada para evaluar la calidad de la

solución factorial, y suele proporcionar información sobre la cantidad de varianza única en cada variable que no es explicada por los factores. En este contexto, los valores cercanos a 1 indican que la variable está bien representada por los factores. Si encontramos un valor atípicamente bajo en la matriz de anti-imagen, como el de la pregunta N°13 ("0.897"), podría ser una señal de que esa variable no está tan bien representada por los factores como las demás. Dado que es un valor alto, está bajo a criterio ver si se debe eliminar esa variable en este caso P13 (Tabla 15).

Tabla 15
Matriz Anti-Imagen del Instrumento

Correlación anti-imagen	P1	,940 ^a	-,537	-,002	-,093	-,108	,033	-,101	,019	-,024	,008	,110	-,199	,140	-,083
	P2	-,537	,938 ^a	-,186	-,250	,051	-,028	-,047	-,035	,025	,017	-,093	,063	-,055	,115
	P3	-,002	-,186	,958 ^a	-,455	-,082	,064	,015	-,016	-,213	-,034	-,054	-,091	,034	,003
	P4	-,093	-,250	-,455	,948 ^a	-,065	-,117	-,052	,006	-,024	,009	-,107	,087	-,236	,176
	P5	-,108	,051	-,082	-,065	,976 ^a	-,083	-,121	-,297	-,162	-,115	-,091	-,004	-,043	-,046
	P6	,033	-,028	,064	-,117	-,083	,969 ^a	-,350	-,159	-,174	-,080	-,068	-,055	-,007	,088
	P7	-,101	-,047	,015	-,052	-,121	-,350	,963 ^a	-,113	,018	-,258	-,071	,031	,072	-,194
	P8	,019	-,035	-,016	,006	-,297	-,159	-,113	,972 ^a	-,081	,053	-,019	,055	,015	-,211
	P9	-,024	,025	-,213	-,024	-,162	-,174	,018	-,081	,976 ^a	-,107	-,195	-,114	,047	,033
	P10	,008	,017	-,034	,009	-,115	-,080	-,258	,053	-,107	,978 ^a	-,127	,055	-,058	-,127
	P11	,110	-,093	-,054	-,107	-,091	-,068	-,071	-,019	-,195	-,127	,979 ^a	-,040	,084	-,160
	P12	-,199	,063	-,091	,087	-,004	-,055	,031	,055	-,114	,055	-,040	,924 ^a	-,646	-,058
	P13	,140	-,055	,034	-,236	-,043	-,007	,072	,015	,047	-,058	,084	-,646	,897 ^a	-,457
	P14	-,083	,115	,003	,176	-,046	,088	-,194	-,211	,033	-,127	-,160	-,058	-,457	,937 ^a

Nota. Elaboración propia.

Descartando del análisis la pregunta 13, los resultados de la encuesta continúan siendo altamente confiables. La eliminación de la P13 apenas afecta los resultados, lo que sugiere que la encuesta sigue siendo altamente confiable y adecuada para el análisis factorial.

La P13 es relevante para los objetivos de investigación pues proporciona información única y valiosa, en este caso la P13 es "Proyección de la Actividad [Recomiendo que emprendedores(as) y empresarios(as) participen del programa]", y a criterio del análisis y dado los resultados, lo más óptimo será mantener la pregunta ya que entrega una respuesta influyente en la presente investigación, sobre la calidad y la recomendación de dicho servicio.

2.2. Análisis Estadístico por cada Dimensión

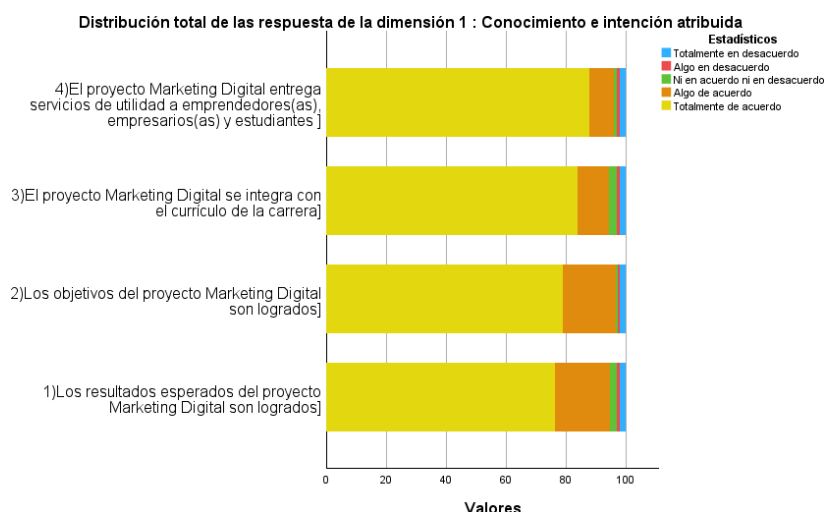
2.2.1. Dimensión N°1: Conocimiento e Intención Atribuida

Las respuestas de los estudiantes respecto a las sub dimensiones del Conocimiento e intención atribuida al Programa ApS (Gráfico 1), son:

- El 76,2% de los participantes responde "Totalmente de acuerdo" con los resultados esperados del programa, lo que refleja una percepción positiva hacia estos resultados.
- En relación con el logro de los objetivos del programa, el 79,0% de los participantes responde "Totalmente de acuerdo", lo que indica que consideran que los objetivos del proyecto se están alcanzando.
- En cuanto a la dimensión de la integración del programa con el currículo de la carrera, el 83,8% de los participantes se encuentra en la categoría "Totalmente de acuerdo", lo que sugiere que perciben una sólida vinculación del proyecto con su perfil profesional.
- Finalmente, el 87,6% de los participantes indica estar "Totalmente de acuerdo" con la utilidad de los servicios ofrecidos.

Gráfico 1

Respuesta a Sub Dimensiones del Conocimiento e Intención Atribuida



Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, la dimensión refleja altos niveles de acuerdo, por parte de los participantes, en relación con cada una de las sub dimensiones expresadas en los siguientes aspectos del proyecto:

Conocimiento e intención
P1. Los resultados esperados del proyecto Mipyme vs COVID son logrados
P.2. Los objetivos del proyecto Mipyme vs COVID son logrados
P.3. El proyecto Mipyme vs COVID se integra con el currículo de la carrera
P.4. El proyecto Mipyme vs COVID entrega servicios de utilidad a emprendedores(as), empresarios(as) y estudiantes

Las respuestas indican que los participantes poseen un claro conocimiento y comprensión de los aspectos clave del proyecto, mostrando un alto grado de acuerdo en que se están cumpliendo los resultados y objetivos, y que el proyecto es relevante tanto para el currículo como en la provisión de servicios útiles. La consistencia en las respuestas refuerza la percepción de fiabilidad en esta dimensión.

La relevancia curricular y la utilidad para los participantes es el aspecto con mayor consenso. La elevada puntuación en la integración del proyecto con el currículo y la entrega de servicios útiles subraya su importancia percibida, tanto en términos académicos como prácticos. Esto sugiere que los participantes consideran el proyecto no solo valioso a nivel académico, sino también beneficioso para emprendedores, empresarios y estudiantes (Tabla 16).

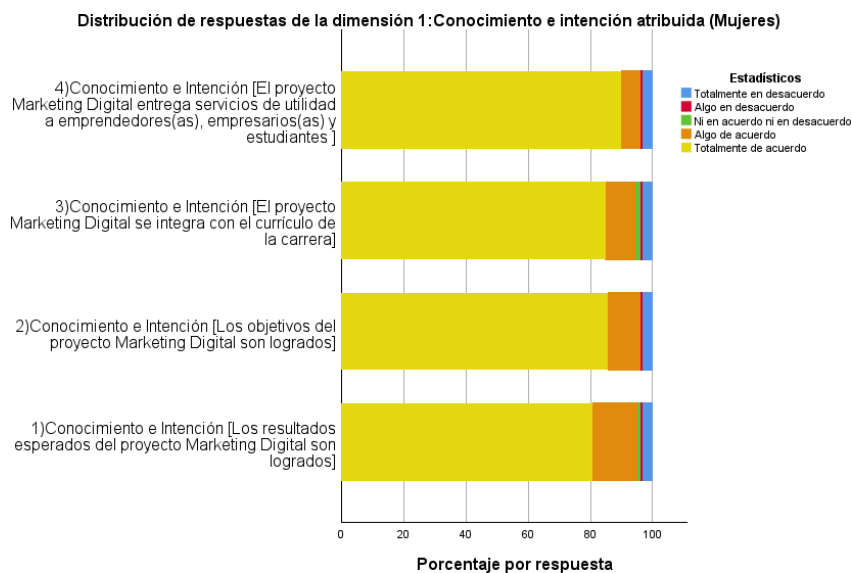
Tabla 16
Estadísticos de Dispersión de Dimensión N°1

Estadísticas de elemento			
	Media	Desv. estándar	N
P1	4,66	,766	290
P2	4,71	,716	290
P3	4,73	,752	290
P4	4,78	,709	290

Nota. Elaboración propia.

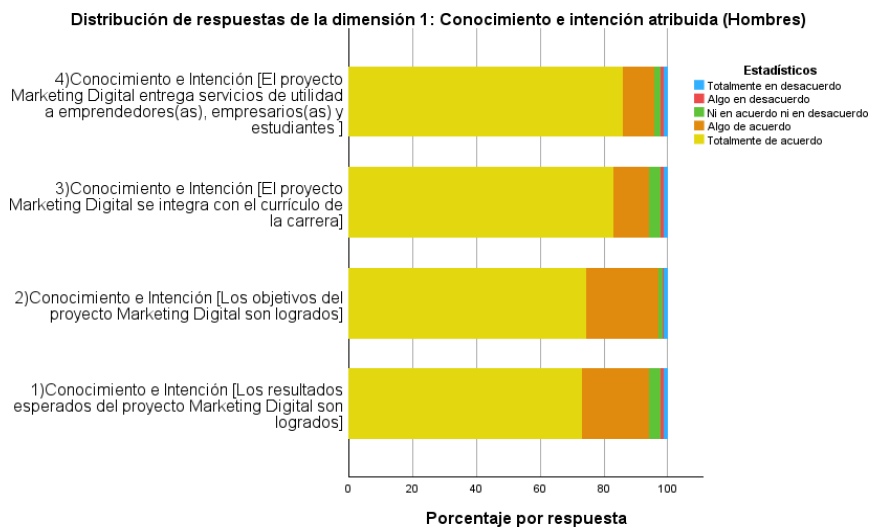
Al analizar la dimensión por género (Gráficos 2 y 3), se puede señalar que en general, se observan patrones consistentes donde las mujeres tienden a mostrar mayor homogeneidad o neutralidad en sus percepciones, mientras que los hombres tienden a mostrar tendencias más extremas en sus respuestas (ya sea en desacuerdo o de acuerdo).

Gráfico 2
Estudiantes Mujeres: Sub Dimensión del Conocimiento e Intención Atribuida



Nota. Elaboración propia.

Gráfico 3
Estudiantes Hombres: Sub Dimensiones del Conocimiento e Intención Atribuida



Nota. Elaboración propia.

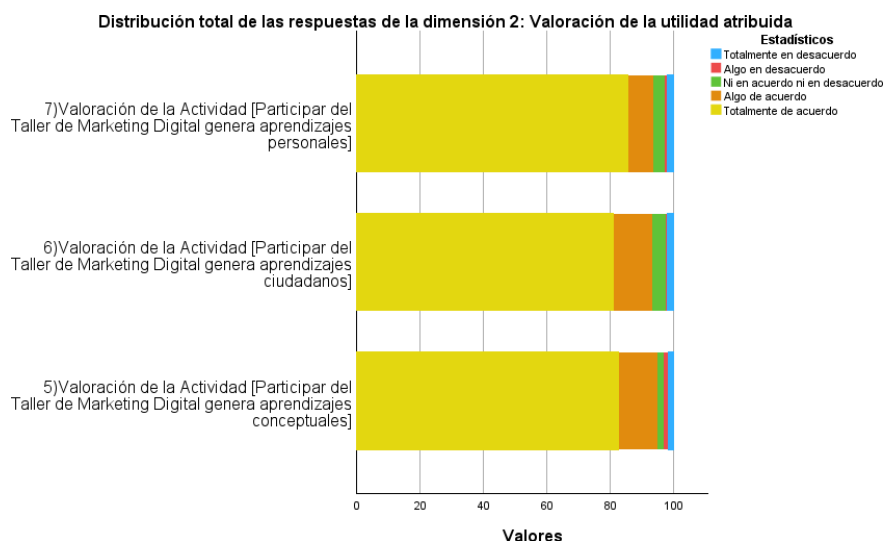
2.2.2. Dimensión N°2: Valoración de la Actividad ApS.

Las respuestas de los estudiantes respecto a las sub dimensiones de la Valoración de la Actividad atribuida al Programa ApS (Gráfico 4), son:

- En cuanto a la percepción de que el programa proporciona aprendizajes conceptuales, el 82,8% de los participantes está "Totalmente de acuerdo", lo que sugiere que consideran que su participación en el taller facilita el desarrollo de este tipo de aprendizajes.
- Respecto de la generación de aprendizajes ciudadanos, el 81%, se encuentra "Totalmente de acuerdo".
- En relación con la generación de aprendizajes, el 85,5% de los participantes se encuentra "Totalmente de acuerdo", lo que indica que perciben que el taller contribuye de manera significativa al desarrollo de nuevos conocimientos.

Gráfico 4

Valoración de la Sub Dimensión Actividad Aprendizaje Servicio



Nota. Elaboración propia

En general, en estas tres dimensiones también se observa una tendencia positiva en las respuestas, con la mayoría de los participantes indicando estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones relacionadas con los aprendizajes conceptuales, ciudadanos y personales generados por la actividad de Aprendizaje Servicio.

En cuanto a la dispersión de las opiniones, en esta dimensión integrada por las siguientes sub dimensiones, las estadísticas de dispersión se encuentran en la Tabla 17.

Valoración de la actividad
P5. Participar del Taller de Marketing Digital genera aprendizajes conceptuales
P6. Participar del Taller de Marketing Digital genera aprendizajes ciudadanos
P7. Participar del Taller de Marketing Digital genera aprendizajes personales

Las medias elevadas y las desviaciones estándar moderadas indican que los participantes tienden a tener percepciones positivas y consistentes sobre la generación de aprendizajes en los aspectos mencionados. Y en lo que existe mayor coincidencia es en la formación ciudadana de la actividad educativa.

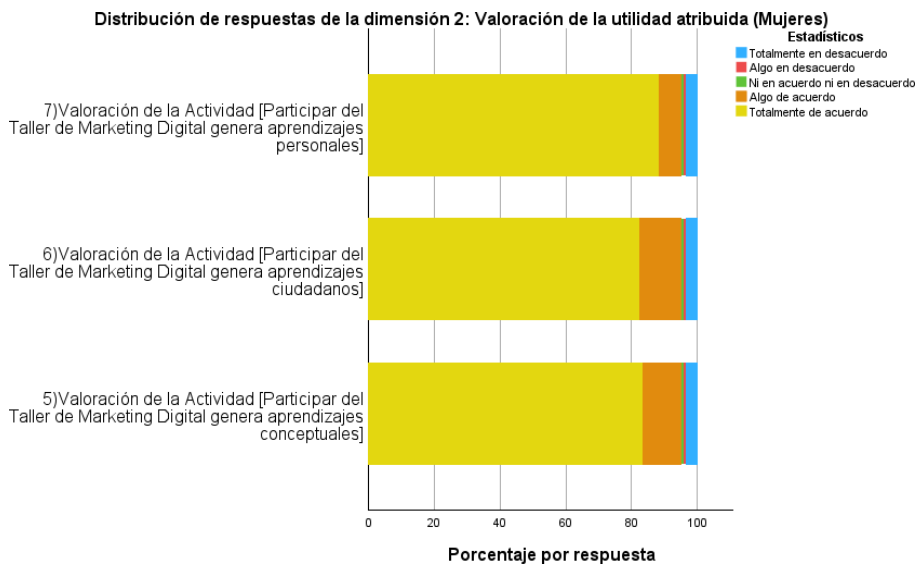
Al analizar la dimensión por género (Gráficos 5 y 6), se observa que ambos géneros tienden a tener percepciones positivas en las tres sub dimensiones evaluadas, sin diferencias significativas entre hombres y mujeres en estas preguntas específicas. Estos resultados sugieren que tanto hombres como mujeres valoran positivamente los aprendizajes conceptuales, ciudadanos y personales generados por el taller de Marketing Digital. Sin embargo, se identifica una mayor diferencia en cuanto a los aprendizajes o competencias personales, ya que las mujeres reportan haber adquirido más aprendizajes en este aspecto en comparación con los hombres.

Tabla 17
Estadísticos de Dispersión Dimensión N°2

Estadísticas de elemento			
	Media	Desv. estándar	N
P5	4,73	,729	290
P6	4,70	,756	290
P7	4,74	,748	290

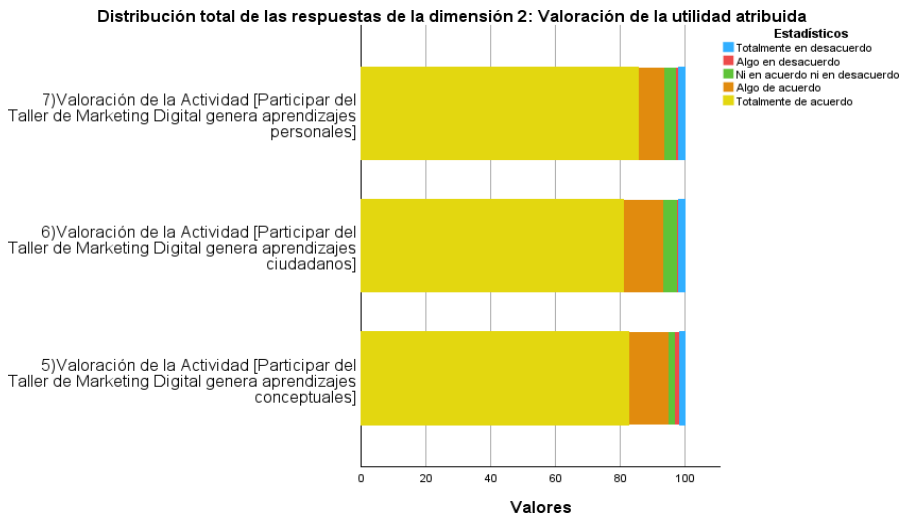
Nota. Elaboración propia

Gráfico 5
Valoración por Mujeres Sub Dimensión Actividad Aprendizaje Servicio



Nota. Elaboración propia

Gráfico 6
Valoración por Hombres Sub Dimensión Actividad Aprendizaje Servicio



Nota. Elaboración propia

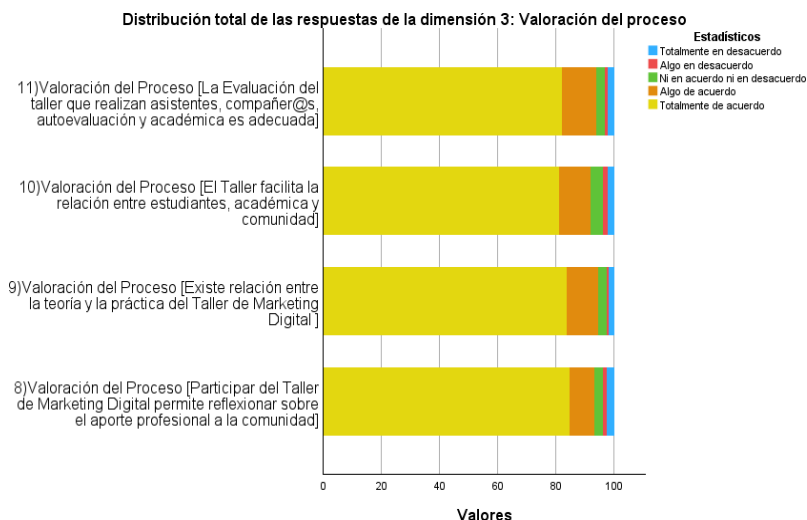
2.2.3. Dimensión N°3: Valoración del Proceso.

Las respuestas de los estudiantes sobre las sub dimensiones de la Valoración del Proceso del Programa de Aprendizaje Servicio (Gráfico 7) son las siguientes:

- El 84,8% está totalmente de acuerdo en que su participación en el taller permite reflexionar sobre su aporte profesional a la comunidad, mostrando una percepción altamente positiva.
- Un 83,8% está totalmente o algo de acuerdo en que hay una buena relación entre teoría y práctica, indicando una integración efectiva de conceptos teóricos y aplicación práctica.
- El 81,0% coincide en que el taller facilita la conexión entre estudiantes, académicos y la comunidad, reflejando una percepción favorable del impacto social.
- El 82,1% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la evaluación es adecuada, sugiriendo una percepción positiva de la calidad del proceso evaluativo.

Gráfico 7

Valoración de la Sub Dimensión Proceso de la Actividad de Aprendizaje Servicio



Nota. Elaboración propia

En cuanto a la dispersión de las opiniones, en esta dimensión integrada por las siguientes sub dimensiones, las estadísticas de dispersión se encuentran en la Tabla 18.

Valoración del proceso
P8. Participar del Taller de Marketing Digital permite reflexionar sobre el aporte profesional a la comunidad
P9. Existe relación entre la teoría y la práctica del Taller de Marketing Digital
P10.El Taller facilita la relación entre estudiantes, académica y comunidad
P11.La Evaluación del taller que realizan asistentes, compañer@s, autoevaluación y académica es adecuada

Las medias elevadas y las desviaciones estándar moderadas indican que los participantes tienden a tener percepciones positivas y consistentes sobre la relación entre teoría y práctica, la facilitación de la interacción entre diferentes partes, y la evaluación del taller. Sin embargo, en esta dimensión, se observa una mayor dispersión en la percepción sobre la relación entre teoría y práctica.

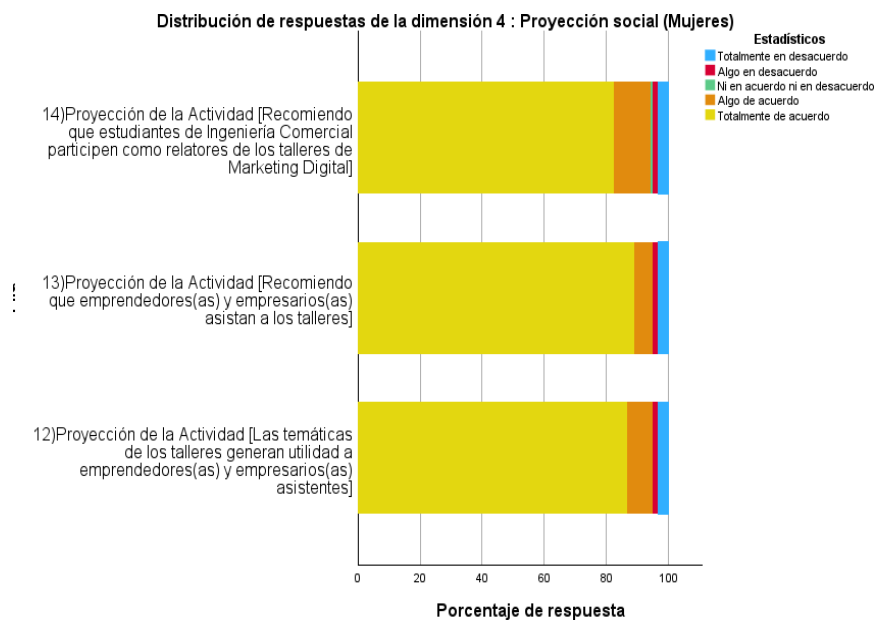
Al analizar la dimensión por género (Gráficos 8 y 9), la comparación visual de los porcentajes entre hombres y mujeres en la Dimensión N°3 sugiere que las diferencias no son significativas. No obstante, los hombres muestran un nivel ligeramente inferior de acuerdo en cuanto a que el taller facilita la relación entre estudiantes, académicos y la comunidad. Aunque la percepción sigue siendo positiva, este porcentaje es ligeramente menor en comparación con el grupo de mujeres.

Tabla 18
Estadísticos de Dispersión Dimensión N°3

Estadísticas de elemento			
	Media	Desv. estándar	N
P8	4,72	,800	290
P9	4,74	,710	290
P10	4,67	,811	290
P11	4,71	,763	290

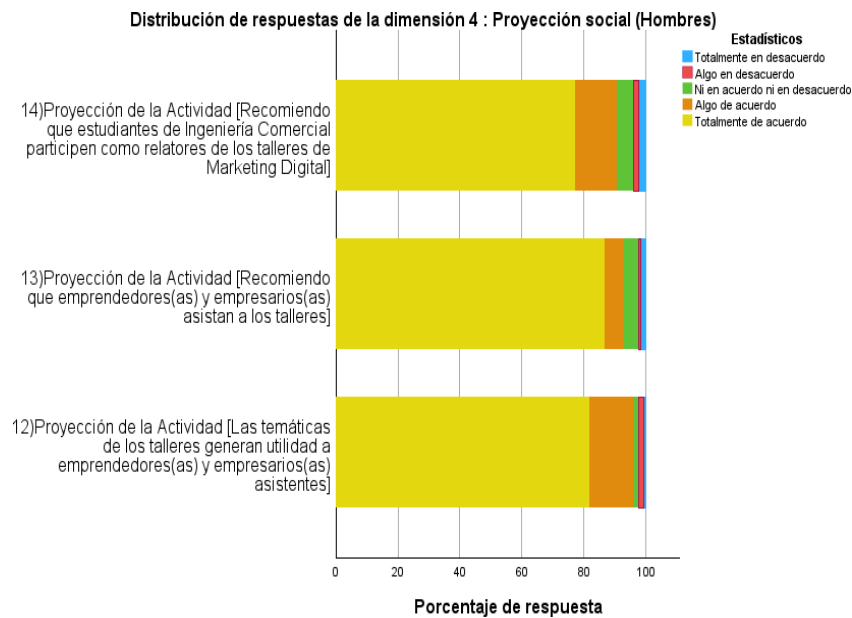
Nota. Elaboración propia

Gráfico 8
Valoración por Mujeres Sub Dimensión Proceso de la Actividad Aprendizaje Servicio



Nota. Elaboración propia

Gráfico 9
Valoración por Hombres Sub Dimensión Proceso de la Actividad de Aprendizaje Servicio



Nota. Elaboración propia

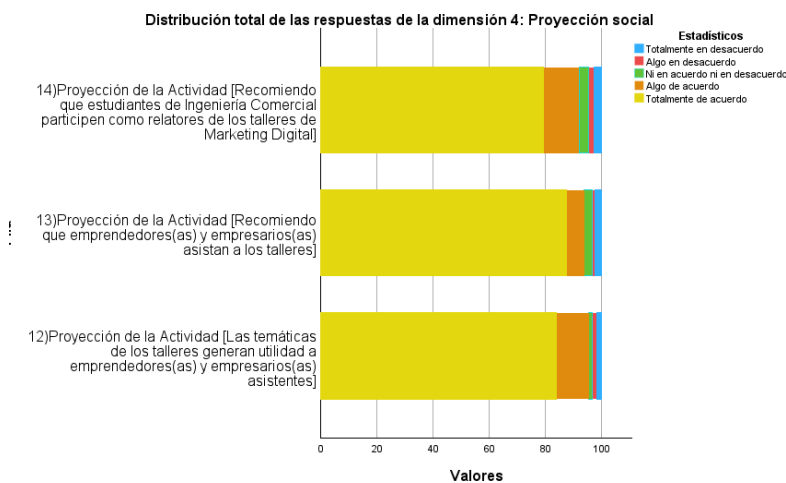
2.2.4. Dimensión N°4: Proyección de la Actividad.

Las respuestas de los estudiantes en relación con las sub dimensiones de la Valoración del Proceso del Programa Aprendizaje Servicio (Gráfico 10) son las siguientes:

- En cuanto a la utilidad de las temáticas de los talleres para emprendedores y empresarios, las mujeres muestran porcentajes más altos en las categorías "Algo en desacuerdo" y "Ni en acuerdo ni en desacuerdo", mientras que los hombres presentan un porcentaje mayor en la categoría "Algo de acuerdo".
- Respecto a la recomendación de que emprendedores y empresarios asistan a los talleres, las mujeres tienden a tener porcentajes más altos en las categorías "Totalmente en desacuerdo" y "Algo en desacuerdo", en comparación con los hombres, quienes tienen un porcentaje más alto en la categoría "Totalmente de acuerdo".
- En cuanto a la recomendación para que otros estudiantes participen en el programa ApS, las mujeres presentan porcentajes más altos en las categorías "Totalmente en desacuerdo" y "Algo en desacuerdo", mientras que los hombres muestran un porcentaje mayor en la categoría "Algo de acuerdo".

Gráfico 10

Valoración de la Sub Dimensión Proyección de la Actividad Aprendizaje Servicio



Nota. Elaboración propia

En cuanto a la dispersión de las opiniones, en esta dimensión integrada por las siguientes sub dimensiones, las estadísticas de dispersión se encuentran en la Tabla 19.

Proyección de la actividad
P12. Las temáticas de los talleres generan utilidad a emprendedores(as) y empresarios(as) asistentes
P13. Recomendando que emprendedores(as) y empresarios(as) asistan a los talleres
P14. Recomendando que estudiantes de Ingeniería Comercial participen como relatores de los talleres de Marketing Digital

Aunque la mayoría de los participantes se sitúa entre las categorías de "Algo de acuerdo" y "Totalmente de acuerdo," la mayor desviación estándar observada sugiere cierta variabilidad en las respuestas. Sin embargo, en general, la recomendación de la participación de estudiantes como relatores es percibida de manera positiva.

Al analizar la dimensión por género (Gráficos 11 y 12), se observa que las mujeres perciben mayor utilidad en las temáticas de los talleres para emprendedores y empresarios (P12); además, recomiendan la asistencia tanto para emprendedores como para estudiantes (P13) y respaldan la participación de estudiantes de Ingeniería Comercial como relatores (P14).

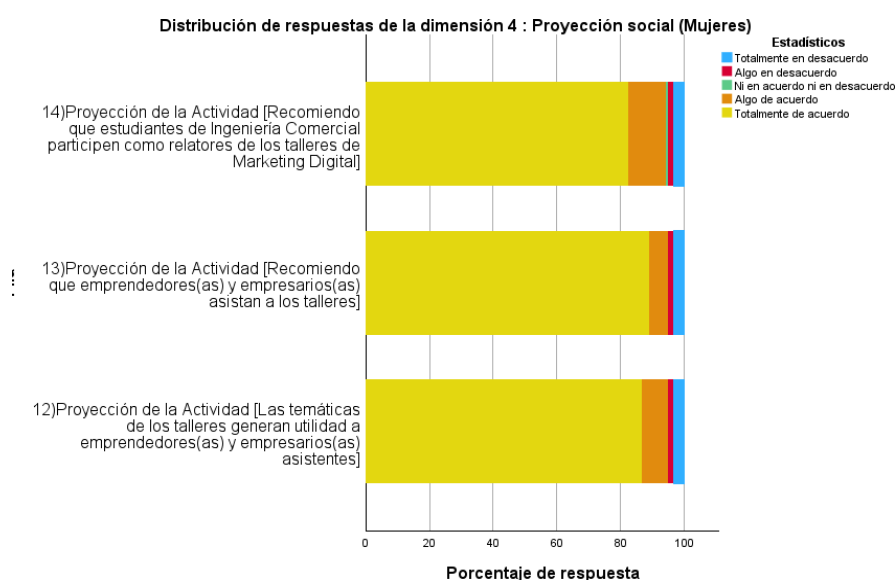
Por su parte, los hombres también valoran positivamente la utilidad de las temáticas para emprendedores y empresarios (P12) y coinciden en recomendar tanto la asistencia a los talleres como la participación de otros estudiantes. No se observan diferencias significativas por género en relación con la proyección social del programa.

Tabla 19
Estadísticos de Dispersión de Dimensión N°4

Estadísticas de elemento			
	Media	Desv. estándar	N
P12	4,74	,724	290
P13	4,76	,771	290
P14	4,64	,858	290

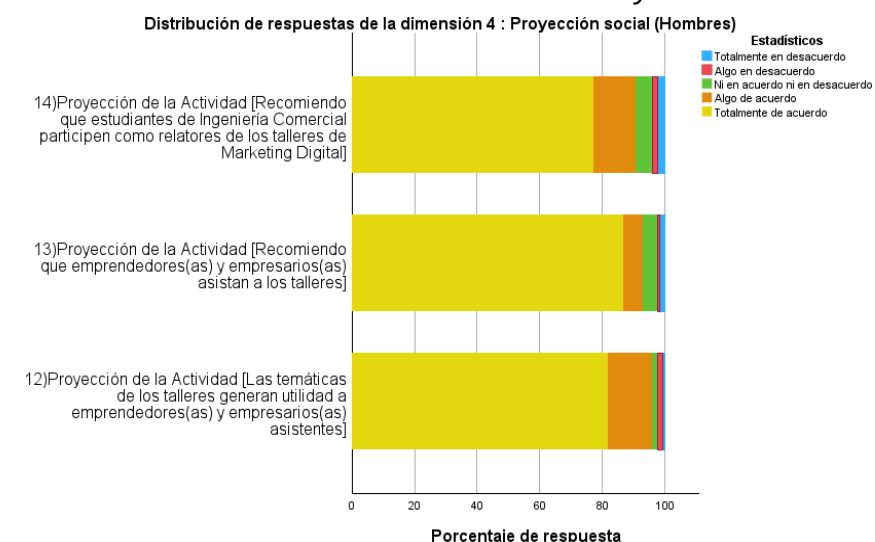
Nota. Elaboración propia

Gráfico 11
Valoración de Mujeres a Sub Dimensión Proyección de la Actividad



Nota. Elaboración propia

Gráfico 12
Valoración de Hombres a Sub Dimensión Proyección de la Actividad



Nota. Elaboración propia

Los resultados demuestran la fiabilidad de la escala de medición de los atributos, como lo evidencian los análisis correlacionales realizados. Aunque existe cierta dispersión en algunas sub dimensiones, ésta es moderada, y en todos los casos, el coeficiente de Cronbach muestra consistencia en la valoración atribuida (Anexo 5).

Los análisis sugieren que la participación en la actividad de Aprendizaje Servicio se asocia positivamente con la autopercepción de los estudiantes en varias dimensiones específicas:

- **Valoración de la Utilidad Atribuida:** Esta dimensión presenta un coeficiente alfa de Cronbach de 0,933, lo que indica una alta fiabilidad y consistencia en las respuestas de los estudiantes.
- **Conocimiento e Intención Atribuida:** La fiabilidad de esta dimensión es alta, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,949, lo que demuestra que las respuestas relacionadas son consistentes y confiables. Además, las correlaciones significativas entre las preguntas sugieren una asociación positiva entre el conocimiento adquirido y la intención de los estudiantes.
- **Valoración de la Actividad:** Esta dimensión también muestra un coeficiente alfa de Cronbach elevado (0,933), lo que confirma la consistencia y fiabilidad en las respuestas. Las correlaciones significativas entre las preguntas apoyan la idea de que la participación en la actividad de APS está positivamente asociada con la valoración de la utilidad atribuida.
- **Valoración del Proceso:** Con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,914, esta dimensión muestra alta fiabilidad. Las correlaciones entre las preguntas específicas indican que el nivel de implicación de los estudiantes en el proyecto, la relación entre teoría y práctica, y la reflexión durante el proceso están positivamente asociados.
- **Proyección de la Actividad:** Presenta un coeficiente alfa de Cronbach de 0,932, lo que sugiere una consistencia confiable en las respuestas relacionadas con la proyección

social. Las correlaciones significativas entre las preguntas específicas respaldan la percepción de que tanto estudiantes como empresarios atribuyen una utilidad social a las acciones realizadas en el proyecto.

Los análisis revelan que hay consistencia en cada uno de los atributos evaluados, mostrando que la actividad de Aprendizaje Servicio ha generado cambios positivos en la autopercepción de los estudiantes en términos de conocimiento, valoración de la actividad, valoración del proceso y proyección de la actividad.

Basados en los análisis estadísticos realizados, no se identificaron diferencias significativas por género en la influencia de la actividad sobre los atributos del Aprendizaje Servicio. Tanto hombres como mujeres comparten percepciones positivas respecto al conocimiento e intencionalidad atribuida, valoración de la utilidad atribuida, valoración del proceso y proyección social.

Finalmente, no fue necesario considerar la variable de edad, ya que no se encontraron diferencias significativas en las percepciones según los distintos rangos de edad.

3. Entrevistas en Profundidad

Con relación a la *responsabilidad social y compromiso ciudadano*, la experiencia de APS promueve una mayor conciencia acerca de la importancia de realizar acciones conjuntas en cuanto a responsabilidad social y compromiso ciudadano, así como una mayor participación en los procesos participativos. Tanto los académicos, los estudiantes como los emprendedores sostienen que este tipo de proyectos posibilita retribuir a la sociedad lo que ésta les otorga a través de una educación pública y gratuita.

“El programa *MIPYME vs COVID* es una estrategia de RSU, principalmente porque

varios de los indicadores que incluye el programa, están encaminados al apoyo de la sociedad, más que a la ganancia de la empresa. El apoyo con empleo y mejora en la calidad de vida de las familias apoyadas constituye un baluarte que fortalece la visión axiológica de los y las estudiantes mientras están en el programa” (cuestionario, académico mexicano, 2022).

“El proyecto ha sido un verdadero ganar- ganar, los estudiantes contrataron sus conocimientos, los empresarios se tornaron menos vulnerables, los académicos tejieron puentes entre la academia y el sector empresarial; y velaron porque todo se hiciera del mejor manera pero ante todo se construyó país, se hizo intercambio cultural y se hizo una proyección social universitaria realmente internacional de orden continental y sin recursos económicos, solamente con la voluntad de ayudar por parte de todos los interesados” (cuestionario, académico colombiano, 2022).

Como universidad pública buscamos formar ciudadanos profesionistas que sirvan y apoyen a la sociedad, y finalmente este programa fue un ganar-ganar ya que los alumnos aprendieron y sumaron experiencia profesional a su formación, mientras que los microempresarios potenciaron sus redes comerciales y adquirieron habilidades para seguir haciéndolo (grupo de discusión, monitora mexicana, 2022).

La valoración de la metodología Aprendizaje-Servicio busca los logros académicos de los estudiantes, y contribuir positivamente a la sociedad y el desarrollo de su conciencia cívica. Los estudiantes, académicos y emprendedores expresaron que la actividad contribuyó a su desarrollo profesional ofreciendo conocimientos profesionales y desarrollando competencias como la mejora de la gestión y la capacidad de emprendimiento.

“La experiencia apoyaba a las microempresas, ponían en práctica sus conocimientos y adquirirían así mismo otras habilidades de una realidad que ellos podían palpar, situaciones reales de las que ellos aprendieron y sumaron como experiencia a su formación profesional, esto aunado a la capacitación que las universidades les brindaron durante el proceso” (grupo de discusión, monitora mexicana, 2022).

“El aprender herramientas en el aula, fue complementado con la aplicación de éstas durante este programa, eso fortaleció el aprendizaje mediante la praxis, además de enriquecer los valores. Dentro del programa se tienen ya importantes casos, en los que los y las estudiantes se han quedado a trabajar en las organizaciones que apoyaron e incluso se generaron múltiples emprendimientos” (cuestionario, académico mexicano, 2022).

“Los estudiantes obtuvieron una experiencia real, apoyaron las microempresas pudieron contrastar sus conocimientos con la práctica y ayudaron a aliviar una situación adversa e incluso convertirla en oportunidades para los empresarios apoyados” (cuestionario, académico colombiano, 2022).

Los académicos y monitores entrevistados valoraron el programa de Aprendizaje-Servicio "Mipyme vs COVID" por su impacto en diversos aspectos clave:

1. Responsabilidad Social y Compromiso Ciudadano: Fomentó la conciencia sobre la responsabilidad social, permitiendo a estudiantes, académicos y emprendedores retribuir a la sociedad lo recibido mediante la educación pública.
2. Impacto Social Positivo: Fue percibido como una estrategia de Responsabilidad Social Universitaria que priorizó el apoyo a la sociedad, mejorando la calidad de vida de las

familias y fortaleciendo los valores éticos de los estudiantes.

3. Enfoque de "Ganar-Ganar": Benefició a todos los actores involucrados, ya que los estudiantes adquirieron experiencia profesional, los empresarios mejoraron sus redes comerciales, y los académicos consolidaron vínculos con el sector empresarial, promoviendo la proyección social internacional.
4. Desarrollo Profesional y Competencias: Contribuyó al desarrollo de competencias clave en los estudiantes, como la gestión, el emprendimiento y la aplicación práctica de conocimientos, facilitando el aprendizaje basado en la experiencia.
5. Aplicación Práctica de Conocimientos: Permitió a los estudiantes aplicar herramientas aprendidas en el aula en un contexto real, enriqueciendo sus valores y fomentando su compromiso con la sociedad.
6. Generación de Oportunidades: Facilitó la integración laboral de los estudiantes en las organizaciones apoyadas y la creación de nuevos emprendimientos, proporcionando valiosas oportunidades profesionales.
7. Resiliencia y Adaptación a Situaciones Adversas: Ayudó a los estudiantes a adaptar sus conocimientos teóricos a la práctica, apoyando a las microempresas en la superación de desafíos y fomentando la resiliencia ante circunstancias difíciles.

4. Grupos de discusión

El análisis de las respuestas revela que los estudiantes desarrollan durante las prácticas profesionales, principalmente y en mayor grado, nueve competencias genéricas que se

repiten para llegar a las diferentes metas del proyecto objeto de estudio:

- 1) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica;
- 2) Capacidad para organizar y planificar el tiempo;
- 3) Responsabilidad social y compromiso ciudadano;
- 4) Capacidad de comunicación oral y escrita;
- 5) Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación;
- 6) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente;
- 7) Capacidad para actuar en nuevas situaciones;
- 8) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas;
- 9) Capacidad de trabajo en equipo;
- 10) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes;
- 11) Compromiso con su medio socio-cultural;
- 12) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad;
- 13) Habilidad para trabajar en contextos internacionales; y,
- 14) Compromiso con la calidad.

Los estudiantes manifiestan motivación derivado del impacto social al contribuir directamente al bienestar de las empresas sociedad. Poder ver el impacto positivo de tu trabajo en la comunidad puede ser altamente motivador. Algunos relatos:

“... el trabajo fue 24/7 los monitores nos realizaban preguntas a toda hora, eso generaba mucha energía la respuesta casi siempre era de inmediato para generar ánimo y mostrar el compromiso e impulsar las iniciativas había que darle con todo” (estudiante 1, 2022).

“... los monitores estaban muy comprometidos a veces incluso eran un poco explotados, pero lo consideramos como parte del compromiso siempre respondiendo todas las preguntas que las realizaban de manera motivadora” (estudiante 2, 2022).

“... la motivación siempre estuvo alta los monitores tuvieron que entender que el tiempo era limitado tanto los mexicanos como los chilenos nos esforzábamos porque el trabajo estuvo siempre bajo mucha presión el horario siempre fue flexible no siempre todo estaba planificado eso implicó que tuvimos que volver a generar objetivos lo que fue un gran desafío la planificación fue bien intensa, pero pudimos organizarnos mejor” (estudiante 3, 2022).

También manifiestan motivación al enfrentar desafíos y aprender nuevas habilidades. El crecimiento personal y profesional está de manifiesto en el relato de los estudiantes como una fuente importante de motivación.

“... sí aportó demasiado por las distintas realidades y situaciones además de la retroalimentación” (estudiante 2, 2022).

“... muy buena la experiencia, se implementaron muchos instrumentos que puedo incorporarlos en otros emprendedores” (estudiante 4, 2022).

“... adquirí muchos conocimientos en gestión y administración trabajo en equipo entender otros mercados fue muy buena experiencia” (estudiante 5, 2022).

La conexión comunitaria con los y las emprendedoras, así como sus pares mexicanos, generó un sentido de conexión y pertenencia, por lo gratificante que ha significado la valoración de sus aportes, así como la experiencia en poder compartir con los mexicanos, esto cobró especial interés en los momentos de confinamiento por la pandemia.

“Fue una experiencia súper buena que posibilitó una relación con las empresas, fue desafiante fructífera se expresaban soluciones gráficas las empresas y estudiantes de ingeniería comercial dependían del aporte de los diseñadores. El abanico de sectores económicos, de los tipos de empresa, fue súper interesante y diverso” (estudiante 6, 2022).

“Me permitió conocer la realidad y cultura de los compañeros mexicanos su manera de hablar cuando a ellos se expresaban eran muy respetuosos mucho más formales, nosotros somos más directos ellos son muy cálidos tienen más personalidad, aprendimos de su cultura y cómo interactuar” (estudiante 7, 2022).

Está implícito el reconocimiento social que experimentan, también considerado como un factor motivador. La posibilidad de incorporar a sus currículos la experiencia social internacional, la participación en actividades de formación internacional recibida para fortalecer sus herramientas y conocimientos, así como la certificación, reforzó el compromiso y motivación. A modo de anécdota, un estudiante nos comparte una experiencia que grafica la significancia para los estudiantes un reconocimiento por su acción.

“... y tuve que realizar formularios para venta de espumas algo que nunca había realizado que no pensaba hacer el empresario siempre me agradeció mucho” (estudiante 1, 2022).

En relación a la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica, el programa permite la experiencia directa con los asesorados, incluyendo la intervención práctica en las estrategias comunicacionales y comerciales de sus redes sociales mediante el diseño de post, carruseles, reels, y todo lo necesario para implementar las estrategias de marketing digital

por ellos mismos formuladas. Los estudiantes manifiestan que el programa les permitió una comprensión más profunda de conceptos aprendidos en su especialidad profesional.

“La realización de los talleres de marketing digital fue de gran ayuda temas como CANVA, anuncios pagados, WhatsApp Business todos los talleres ayudaron y complementaron el conocimiento tanto de estudiantes como de empresarios la estructura no fue lineal la interacción no fue jerárquica y eso permitía que los estudiantes pudiésemos liderar” (estudiante 1, 2022).

“Se buscó contrastar los conocimientos de clase con la práctica y el apoyo a las comunidades vulnerables, donde el acompañamiento de los estudiantes fue clave para mejorar la visibilidad y las ventas de los negocios y en este sentido poder disminuir un factor crítico como era la posibilidad de quebrar y perder todo por parte de los microempresarios” (cuestionario, académico colombiano, 2022).

La Capacidad para organizar y planificar el tiempo en las actividades prácticas de aprendizaje es esencial para maximizar la efectividad del proceso educativo, asegurando que los estudiantes obtengan experiencias significativas y aplicables a su formación. Este programa exigía que los estudiantes desarrollaran las habilidades de diseño y estructura efectivas de las tareas para alcanzar objetivos específicos, considerando, los tiempos virtuales y zonas horarias. Algunos aspectos clave de la capacidad de planificación y organización en actividades prácticas de aprendizaje incluyen la definición de objetivos, el diseño de actividades, administrar el tiempo, adaptabilidad a las circunstancias cambiante, principalmente. Los estudiantes que participaron de los grupos de discusión plantearon que:

“... hubo muchas horas de trabajo a pesar de la diferencia horario y ese fue un desafío

la coordinación logró sentar las bases para transmitir después hubo buena comunicación” (estudiante 8, 2022).

“... nos permitió coordinarnos en periodos de prueba donde muchos momentos los coordinadores colapsaron hubo mucha comprensión en los tiempos que tenían los diseñadores ellos tenían mucha sobrecarga porque eran muchas las empresas que cada diseñador tenía que abordar” (estudiante 5, 2022).

“... para el equipo de diseño fue muy bueno porque los días lunes se realizaban reuniones y si no se podía asistir se grababan las reuniones y luego esta grabación se compartía” (estudiante 9, 2022).

En cuanto a las habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, son esenciales en el contexto actual, donde la tecnología desempeña un papel crucial en la educación y el aprendizaje. La integración efectiva de las TIC en las actividades prácticas de aprendizaje puede potenciar la adquisición de conocimientos y habilidades, así como preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más digitalizado.

En el programa el uso de tecnología era el *corazón* del modelo de enseñanza aprendizaje, los estudiantes se comunicaban de manera virtual, sincrónica y asincrónica, para mejorar el uso de las herramientas tecnológicas en la promoción de los productos y servicios de las empresas participantes. Algunas de las habilidades específicas en el uso de las TIC en actividades prácticas de aprendizaje incluyen la búsqueda de información; el manejo de herramientas y la comunicación digital; la colaboración en línea; la Creatividad Digital; y por cierto, la seguridad en línea, incluyendo la protección de datos personales y la prevención de riesgos en internet.

“... fue un reto para la comunicación más directa más cercana, pero nos sirvió tanto los estudiantes como las empresas el desarrollo de habilidades en el uso de las redes sociales y nos hizo más tecnológicos se generaron dinámicas interactivas lo importante es que supimos aprovechar la oportunidad” (estudiante 1, 2022).

“... la virtualidad fue una aliada la modalidad para reunirnos y coordinarnos también hacer un uso más eficiente del tiempo hubo preparación se utilizaron las grabaciones particularmente yo me beneficié porque a pesar que me muevo mucho estaba siempre disponible fue buena la experiencia remota y sería bueno mantenerla en el tiempo” (estudiante 9, 2022).

“... lo remoto facilitó la generación de reuniones, significó un reto completo para las empresas de menor tamaño. ejemplo una empresa del norte que estaba ubicada en una localidad muy turística, en un sector con una tradición cultura para mí fue un desafío, no conozco el lugar presencialmente, sin embargo, lo pude hacer de manera virtual y relacionarme con la empresaria quien tuvo que documentar su propio lugar su espacio su hospedería, eso también fue un desafío para la empresa, nos llevó a otro nivel” (estudiante 7, 2022).

La Valoración y respecto por la diversidad y multiculturalidad junto a las habilidades para trabajar en contextos internacionales, en las actividades prácticas de aprendizaje, promueven el desarrollo de individuos culturalmente competentes y preparados para enfrentar desafíos en un mundo cada vez más interconectado y a la formación integral de los individuos. Algunos puntos clave relacionados con este tema incluyen la sensibilidad cultural; la comunicación efectiva; la colaboración multicultural: La capacidad de trabajar de manera

efectiva en equipos diversos es clave en entornos internacionales. Esto implica ser capaz de aprovechar las fortalezas de la diversidad y gestionar posibles conflictos culturales de manera constructiva; la adaptabilidad; y la conciencia global en el entendimiento de cuestiones globales y la capacidad de analizar problemas desde una perspectiva global.

“... entre otras cosas, tuve que estudiar el sistema financiero de México” (estudiante 9, 2022).

“... con la coordinadora de México cuando nos coordinábamos teníamos tiempo para comparar las realidades y otros aspectos de la vida de Chile y de México temas tan cotidianos como comparar el costo de la vida a través del precio del pan” (estudiante 1, 2022).

“... nos permitió no solo quedarnos con la realidad chilena sino también ampliar nuestra cultura” (estudiante 3, 2022).

La adaptabilidad a escenarios complejos es otra de las habilidades que estuvieron presentes en el relato de los participantes, las circunstancias en las que se llevó a cabo el programa, de manera virtual, en pandemia y en colaboración internacional, fue un escenario en el que la capacidad de aprender y actualizarse, la capacidad para actuar en nuevas situaciones y la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas fue clave para el logro de los objetivos que estaban además condicionados a un tiempo académico.

Las actividades prácticas de aprendizaje implican que los estudiantes deben desarrollar capacidades para ajustarse y desenvolverse eficazmente en situaciones educativas que presentan desafíos o complejidades. Involucra, además, el desarrollo de habilidades

cognitivas que permitan a los estudiantes enfrentar escenarios diversos y dinámicos. Los estudiantes expresaron:

“... hubo muchas horas de trabajo a pesar de la diferencia horario y ese fue un desafío” (estudiante 8, 2022).

“... al principio nos costó porque las empresas no tenían clara su propuesta de negocio eso generó mayor trabajo tuvimos que generar planes de negocio hubo también reemplazos de empresas cambios muchas de ellas no tenían ideas claras no todas las empresas participantes estaban en el mismo nivel había algunos que tenían solo ideas y otras que estaban formalizadas” (estudiante 7, 2022).

“... fue difícil sin embargo adquirí nuevos conocimientos tecnológicos también la virtualidad permitió más flexibilidad en cuanto a los horarios, para coordinar reuniones” (estudiante 6, 2022).

El Programa *MYPyME vs COVID*, aunque concebido inicialmente como un programa de responsabilidad social universitaria, fue, según sus creadores y facilitadores, más que una simple iniciativa de "ganar-ganar"; se convirtió en un proceso transformador para la gestión universitaria, caracterizado por su enfoque integral, reflexivo y socialmente responsable. Este programa se desarrolló en un contexto pandémico marcado por desequilibrios económicos, sociales, ambientales y sanitarios, que afectaron la convivencia y la ética de la finitud.

Del análisis de las contribuciones se desprenden varios elementos que pueden fomentar o dificultar la participación en este tipo de proyectos. Entre los factores que promueven la participación destacan: la calidad de las relaciones establecidas entre los estudiantes, entre

estudiantes y profesores, y entre los estudiantes y las pequeñas empresas o emprendedores; el fortalecimiento de competencias y habilidades como el trabajo en equipo y la capacidad para delegar y distribuir tareas, que aportan claridad a la ejecución del programa; la aplicación práctica de conocimientos teóricos; la motivación de retribuir a la sociedad los aprendizajes adquiridos; la oportunidad de acercar la universidad a la sociedad; y el papel dinamizador del profesorado y monitores, quienes contribuyen a una adecuada definición de procesos, hitos, entregables y retroalimentación de avances. También se destaca el uso de tecnologías de la información y la comunicación como herramientas clave para la operatividad del programa, favoreciendo la comunicación y optimizando el tiempo mediante diversas herramientas digitales. Complementar estas acciones con talleres de capacitación en materias prácticas que los estudiantes deben implementar facilita y orienta su trabajo.

Por otro lado, se identifican elementos que pueden limitar la participación, principalmente de índole organizativa: horarios restringidos, la falta de diversidad en los proyectos de este tipo que amplíen la oferta en términos de horarios y contenidos, y la dificultad para cumplir con los horarios acordados al participar en estos proyectos. También se observan desafíos relacionados con las organizaciones participantes; la diversidad en los enfoques productivos y de gestión de las pequeñas empresas genera diferencias en el esfuerzo requerido por los equipos, lo que puede causar frustración en aquellos que deben dedicar más tiempo para lograr resultados comparables. En este sentido, sería conveniente incorporar un período preliminar en la convocatoria y selección de las organizaciones participantes, lo que exigiría una mayor dedicación del profesorado, que debería ser contemplada en sus horarios y reconocimiento académico.

Finalmente, es fundamental reconocer la alta complejidad de estos proyectos, ya que su carácter práctico genera situaciones imprevistas que requieren un liderazgo sólido por parte del profesorado responsable. Esto implica contar con el compromiso de la dirección y la estructura institucional para responder con adaptabilidad, proporcionando los recursos necesarios para enfrentar estos desafíos.

CONCLUSIONES

La Innovación Social Universitaria implica la adopción de conceptos y enfoques de innovación social en el ámbito de la educación superior. La innovación social se refiere a la creación de soluciones novedosas para enfrentar desafíos sociales, económicos o ambientales, mientras que, en el contexto universitario, se traduce en la implementación de métodos innovadores para resolver problemas sociales y contribuir al bienestar comunitario (Conejero, 2016). Este enfoque resalta la importancia de la colaboración interdisciplinaria, la participación comunitaria y la adopción de enfoques sostenibles y éticos.

En las universidades, la innovación social se manifiesta en diversas áreas, como la educación, la investigación, la gestión institucional y la interacción con la comunidad. Los proyectos que aplican esta innovación abordan desafíos locales, promueven la inclusión y la equidad, e impulsan el desarrollo sostenible, lo que se alinea con la tercera misión de la universidad. La adaptabilidad requerida para enfrentar desafíos cambiantes, que varían según las características culturales, económicas, sociales y ambientales de cada comunidad, constituye una fortaleza del modelo de vinculación bidireccional (Vallaey, 2008).

Los ecosistemas de innovación social, que incluyen a estudiantes, profesores, investigadores, empresas y organizaciones sociales, fomentan la colaboración y facilitan el intercambio de conocimientos y recursos. Esta colaboración se puede analizar desde el prisma de la "Triple Hélice" (Etzkowitz & Leydesdorff, 1995) o mediante la conceptualización de la "Quíntuple Hélice de la Innovación" (Etzkowitz et al., 2000), destacando el rol de las universidades en una sociedad del conocimiento (Domínguez, 2009).

Las instituciones de educación superior del siglo XXI han adoptado modelos diversos, como la creación de centros de innovación social, programas académicos centrados en la responsabilidad social y la integración de la innovación social en la investigación y la enseñanza. En este sentido, las metodologías activas se presentan como estrategias de enseñanza y aprendizaje que vinculan a los estudiantes con su entorno a través de un enfoque de responsabilidad social universitaria, permitiendo la generación de conocimiento y su aplicación práctica para abordar problemas sociales y promover el desarrollo sostenible (Tapia, 2008).

1. Resultados del Programa MIPYME vs COVID

El Programa Mipyme vs COVID ha fomentado habilidades clave en los estudiantes, como el trabajo en equipo, actitudes pro-sociales, y competencias comunicativas. Los datos recopilados muestran una mejora en la percepción de los estudiantes sobre sus competencias profesionales y ciudadanas. A pesar de los desafíos del trabajo a distancia y la falta de contacto humano, la comprensión del impacto del programa y la valoración del servicio ofrecido a las microempresas beneficiadas se consideran aprendizajes significativos en los ámbitos profesional y personal.

Se identificaron mejoras en competencias genéricas como la aplicación de conocimientos, organización del tiempo, responsabilidad social, comunicación, uso de tecnologías, aprendizaje continuo, adaptación a nuevas situaciones, resolución de problemas, trabajo en equipo, motivación, compromiso cultural, valoración de la diversidad y trabajo en contextos internacionales. El entorno digital se percibió como una nueva oportunidad para gestionar el trabajo y maximizar impactos, permitiendo a los estudiantes aplicar sus estudios en contextos reales. Relatos anecdóticos subrayan el valor de estas experiencias, fomentando una mayor

motivación para participar.

2. Respuesta a los Objetivos de la Investigación

1. Evaluar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes participantes en el Programa MIPYME vs COVID

Los cuestionarios de autoevaluación de los estudiantes revelaron un incremento significativo en competencias como trabajo en equipo, liderazgo y responsabilidad social. Los estudiantes percibieron mejoras en habilidades interpersonales, liderazgo y eficacia en el trabajo colaborativo, subrayando la efectividad del aprendizaje basado en la experiencia del programa. También se evidenciaron avances en competencias críticas para la inserción laboral, como resolución de problemas, motivación y gestión del tiempo.

2. Analizar el impacto de la intervención estratégica organizacional del Programa desde la perspectiva de la Innovación Social Universitaria

Las entrevistas en profundidad proporcionaron información detallada sobre las experiencias y percepciones de estudiantes, docentes y microempresarios, destacando la efectividad del programa en términos de innovación social. El enfoque colaborativo y el aprendizaje mutuo fortalecieron la relación entre la universidad y la sociedad, promoviendo la responsabilidad social y el compromiso ciudadano.

3. Determinar los beneficios y desafíos del uso de experiencias digitales en el desarrollo de competencias a través del Programa en América Latina

Los cuestionarios de evaluación del aprendizaje-servicio indicaron una valoración positiva de las experiencias digitales, especialmente en la aplicación de herramientas digitales para el

desarrollo de competencias. Los beneficios incluyen la mejora en el uso de tecnologías digitales y habilidades de marketing digital, aunque también se identificaron desafíos como las limitaciones tecnológicas y las brechas digitales, subrayando la necesidad de más capacitación en herramientas tecnológicas.

4. Identificar buenas prácticas y lecciones aprendidas del Programa como modelo de intervención universitaria en contextos de crisis

Los grupos de discusión identificaron buenas prácticas, como la importancia de la comunicación constante y el apoyo mutuo, así como la flexibilidad y adaptabilidad en contextos de crisis. También se discutieron lecciones aprendidas sobre la necesidad de formación continua en competencias digitales y la integración de experiencias internacionales y multiculturales para enriquecer el aprendizaje.

Buenas Prácticas Identificadas

1. Enfoque Colaborativo y Aprendizaje Mutuo: Facilitar la transferencia de conocimientos, construir relaciones sólidas y fortalecer la vinculación entre la universidad y la sociedad.
2. Adaptabilidad y Flexibilidad en Contextos de Crisis: Diseñar programas flexibles que puedan ajustarse a diferentes contextos y desafíos.
3. Uso de Tecnologías Digitales: Integrar herramientas digitales para superar barreras físicas y geográficas, promoviendo competencias digitales.
4. Énfasis en Responsabilidad Social y Compromiso Ciudadano: Fomentar actividades que refuercen la conciencia cívica y ética.

5. Comunicación Constante y Apoyo Mutuo: Mantener una comunicación proactiva para alinear expectativas y resolver problemas rápidamente.

6. Desafíos y Recomendaciones

3. Respuesta a las Hipótesis:

A continuación, se presentan los resultados de las pruebas de hipótesis formuladas en esta investigación, los cuales permiten evaluar la efectividad del Programa de Aprendizaje Servicio “MIPYME vs COVID” en el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes y su rol como estrategia de vinculación entre la universidad y la sociedad. Estas hipótesis fueron planteadas para comprender mejor el impacto del programa en las habilidades de los participantes y en la creación de relaciones bidireccionales que fortalecen el compromiso social y organizacional de las instituciones de educación superior con sus comunidades.

Hipótesis 1: La participación en el Programa de Aprendizaje Servicio MIPYME vs COVID ha influido positivamente en el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes, a través de metodologías de aprendizaje basado en la experiencia, contribuyendo a mejorar habilidades como el trabajo en equipo, liderazgo y responsabilidad social.

La Hipótesis 1 se confirma con los resultados obtenidos. Los cuestionarios de autoevaluación revelan un incremento significativo en competencias como trabajo en equipo, liderazgo y responsabilidad social. Los estudiantes percibieron mejoras en sus habilidades interpersonales, en su capacidad de liderazgo y en la eficacia del trabajo colaborativo, evidenciando el impacto positivo del aprendizaje basado en la experiencia del programa. Además, se observaron avances en competencias críticas para la inserción laboral, como la

resolución de problemas, la motivación y la gestión del tiempo, lo que subraya la efectividad del Programa MIPYME vs COVID en el desarrollo de competencias clave.

Hipótesis 2: La intervención estratégica organizacional del Programa MIPYME vs COVID es efectiva como una estrategia de vinculación entre la universidad y la sociedad, desde la perspectiva de la Innovación Social Universitaria, fortaleciendo la relación bidireccional y promoviendo el impacto positivo en los contextos sociales y organizacionales involucrados.

La Hipótesis 2 también se confirma a través de los hallazgos de la investigación. Las entrevistas en profundidad destacaron la efectividad del programa en términos de innovación social. El enfoque colaborativo y el aprendizaje mutuo fortalecieron la relación entre la universidad y la sociedad, promoviendo la responsabilidad social y el compromiso ciudadano. Además, los beneficios reportados por estudiantes, docentes y microempresarios resaltan la capacidad del programa para actuar como una estrategia efectiva de vinculación bidireccional, generando un impacto positivo tanto en los contextos sociales como en los organizacionales.

Ambas hipótesis se validan por los resultados obtenidos, que demuestran la efectividad del programa en el desarrollo de competencias genéricas y en la consolidación de una relación bidireccional con la sociedad, cumpliendo así con los objetivos planteados en la investigación.

4. Desafíos Futuros para la Investigación

- Ampliación de la Muestra y Diversificación de Contextos: Incluir más universidades y regiones para obtener una visión más amplia.
- Medición del Impacto a Largo Plazo: Estudios longitudinales para entender el impacto a largo plazo en estudiantes y microempresas.
- Integración de Métodos de Investigación Más Diversos: Utilizar metodologías variadas para comprender mejor las dinámicas de colaboración.
- Desafíos en la Implementación de Políticas Públicas: Analizar cómo las políticas públicas pueden afectar la implementación de programas.
- Evaluación del Impacto Social Más Allá de la Economía: Investigar otros impactos sociales, como la cohesión comunitaria y la participación ciudadana.
- Estas propuestas y desafíos guían el desarrollo de programas de aprendizaje-servicio, asegurando su continuidad y relevancia en la educación superior y la sociedad.

Estas propuestas de mejora y desafíos futuros pueden guiar el desarrollo y fortalecimiento de programas de aprendizaje-servicio, asegurando su continuidad, efectividad, y relevancia en el contexto de la educación superior y la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Abreu, J. (2011). Innovación social, conceptos y etapas. *Daena, International Journal of Good Conscience*, 6(2), 134-148.

Abreu-Hernández, L. F., & Cruz-Flores, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado: ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles Educativos*, 147, 162-182.

Alfonso, P. B. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Electrónica Educare*, 12(2), 95-113.

Alonso, M., Melisa, C., & Mariángela, N. (2021). La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate: Extensión, transferencia, vinculación, compromiso, coproducción e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento. *IICE (Buenos Aires)*, 91-130.

Andueza, I., & Arenas, D. (2010). Aprendizaje servicio y responsabilidad social universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-9.

Aranguren, M. J., Guibert, J. M., Valdaliso, J. M., & Wilson, J. R. (2016). Academic institutions as change agents for territorial development. *Industry and Higher Education*, 30(1). <https://doi.org/10.5367/ihe.2016.0289>

Asongu, J. J. (2007). Innovation as an argument of CSR. *Journal of Business and Public Policies*, 1(3), 178-214.

Audretsch, D. B., & Thurik, R. (2001). Linking entrepreneurship to growth.

Banco Mundial (2020). *Tertiary education and COVID-19: Impact and mitigation strategies in Europe and Central Asia*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/783451590702592897/COVID-19-Impact-on-Tertiary-Education-in-Europe-and-Central-Asia.pdf>

Bastidas, O. (2018). Responsabilidad social universitaria. Una perspectiva organizacional. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 29(29), 42-70.

Battle, R. (2011). De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio? *Cñtica*, 972, 49-54.

Billig, S. H., Root, S., & Jesse, D. (2020). Evaluación de la relación entre el aprendizaje-servicio y la responsabilidad social institucional: Resultados de un estudio nacional. *Journal of Higher Education*.

Breznitz, S. M., & Feldman, M. P. (2012). The engaged university. *The Journal of Technology Transfer*, 37, 139-157.

Brisolara, S. (1998). The history of participatory evaluation and current debates in the field. In E. Whitmore (Ed.), *Understanding and practicing participatory evaluation* (pp. 25-41). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bueno, E. (2007). La tercera misión de la universidad: El reto de la Transferencia del conocimiento. *Revista madri+d*, 41. Retrieved from <https://www.madrimasd.org/revista/revista41/tribuna/tribuna2.asp>
- Butin, D. W. (2006). Los límites del aprendizaje-servicio en la educación superior. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498.
- Calderón, F. (2008). Una Perspectiva Social de la Innovación. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 4(2), 45-92.
- Cámara, A., Díaz, E., & Ortega, J. (2017). Aprendizaje-servicio en la universidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(3), 73-87.
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2009). Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems: Twenty-First-Century Democracy, Innovation, and Entrepreneurship for Development. Springer.
- Carattoli, M., Camio, M., & Marone, J. (2019). El rol de las Universidades en el Modelo de Innovación Abierta: Una Revisión de la Literatura.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castillo-Vergara, M. (2020). La teoría de las N-hélices en los tiempos de hoy. *Journal of Technology Management & Innovation*, 15(3), 3-5. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242020000300003>
- Castells, M. (1999). *Globalización, identidad y estado en América Latina*. Santiago de Chile: PNUD.
- Charmaz, K. (2000). Teoría fundamentada: métodos objetivistas y constructivistas. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 509-535). Sage, Thousand Oaks, CA.
- Chesbrough, H. (2003). *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Harvard Business School Press.
- Chiva-Bartoll, O., Peris, C. C., & Piquer, M. P. (2018). Investigación-acción sobre un programa de Aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- CEPAL (2008). *Claves de la innovación social en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Issues in Higher Education. Elsevier Science Regional Sales, New York, NY.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Conejero, E. (2016). La innovación social desde el ámbito público: Conceptos, experiencias y obstáculos. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas, Nueva Época*, 15, enero-junio 2016.

COMISIÓN EUROPEA (2005). El triángulo de la sociedad del conocimiento en Europa. Comunicación, 6 de abril, European Commission, Brussels.

COMISIÓN EUROPEA (2007). Mejorar la transferencia de conocimientos entre las instituciones de investigación y la industria en toda Europa: Incorporar la innovación abierta. Comunicación, 4 de abril, Comisión Europea, Bruselas.

Comisión de las Comunidades Europeas. (2010). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas, 3.3.2010. COM(2010) 2020 final.

Comisión de las Comunidades Europeas. (2011). *Libro Verde. Del reto a la oportunidad: Hacia un marco estratégico común para la financiación de la investigación y la innovación por la UE*. Bruselas, 9.2.2011 COM(2011) 48 final.

CRES, U. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 7(2), 96-105.

Dailey-Hebert, A., Donnelly-Sallee, E., & DiPadova-Stocks, L. (2008). *Service-eLearning: Educar para la ciudadanía*. Information Age Publishing, Charlotte.

De Freitas, V., & Yáber, G. (2014). Modelo holístico de sistema de gestión del conocimiento para las instituciones de educación superior. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11, 123-154.

De la Cruz, C., & Sasia, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 17-52.

Díaz, D., Urbano, D., & Hernández, R. (2005). Teoría económica institucional y creación de empresas. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 21(3), 209-230.

Domic, H., Goles, L., & Music, J. (2020). Innovación Social el nuevo paradigma de la Vinculación con el Medio. AEQUALIS. <https://aequalis.cl/category/ensayos/>

Domínguez Pachón, M. J. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Humanismo y trabajo social*.

Durkheim, E. (1982). *La división del trabajo social*. Akal, Madrid.

Echevarría, J. (2008). El manual de Oslo y la innovación social. *Arbor*, 184(732), 609-618.

Education: An Interview With Nobel Laureate Muhammad Yunus. (2012). *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 453-462.

Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Construcción de teoría a partir de casos: Oportunidades y desafíos. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32.

Espinoza, G., & Guachamín, M. (2017). La responsabilidad social universitaria en Ecuador. *Estudios de la Gestión: Revista Internacional de Administración*, 1, 9-27.

Etzkowitz, H. (1983). Entrepreneurial scientists and entrepreneurial universities in American academic science. *Minerva*, 21(2–3), 198-233. <https://doi.org/10.1007/BF01097964>

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)

Fernández Jardon, C. M., & Gierhake, K. (2022). El Papel de las Universidades Locales en la Difusión De Innovaciones Sociales: El Caso Del Distrito Municipal De Quito. *Revista Científica "Visión de Futuro"*, 26(1), 123-148.

Fleming, J., & Haigh, Nueva Jersey (2018). Uso de conocimientos socioculturales para mejorar el aprendizaje integrado en el trabajo. *Educación superior, habilidades y aprendizaje basado en el trabajo*, 8(4), 395-407. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-09-2017-0071>.

Flores, J. H. (2008). Proyecto Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.

Folgueiras, P., Luna, E., & Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, (362), 159-185.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. SAGE Publications.

González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning América Latina: Un proyecto de universidades. En Martínez-Vivot, M., & Bertomeu, P. F. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y universidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 128-143.

González Vergara, C. (2014). Cultura ciudadana sobre el cuidado y buen uso del Megabús en niños y niñas de la institución educativa San Nicolás de la ciudad de Pereira. Pereira: Universidad Tecnológica De Pereira.

Gray, B., & Purdy, J. M. (2018). *Collaborating for our future: Confronting complex problems through multi-stakeholder partnerships*. Oxford University Press.

Guerrero, M., & Urbano, D. (2012). Transferencia de conocimiento y tecnología: Mejores prácticas en las universidades emprendedoras españolas. *Gestión y política pública*, 21(1), 107-139.

Gutiérrez, M., & Moreno, P. (2018). El aprendizaje servicio como metodología para la formación integral de los estudiantes universitarios. *Edetania*, 53, 185-202.

Hays, D. G., & Singh, A. A. (2011). *Investigación cualitativa en entornos clínicos y educativos*. Prensa de Guilford.

Hernández, L. C., Verástegui, J. L., & Melo, N. A. P. (2014). La gestión de la triple hélice: fortaleciendo las relaciones entre la universidad, empresa, gobierno. *Multiciencias*, 14(4), 438-446.

Hernández-Ascanio, J., Tirado Valencia, P., & Arizamontes, A. (2016). El concepto de innovación social: ámbitos, definiciones y alcances teóricos. *IRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 88, 165-199.

Housman, J., Meaney, K., Wilcox, K., & Cavazos, A. (2012). Service-Learning in Kinesiology: Emphasizing Service to the Community. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(2), 24-27.

Irigoyen, C., Yerith Jiménez, G., & Acuña, F. (2011). El aprendizaje basado en competencias: Una revisión de las prácticas de enseñanza y evaluación en la educación superior. *Ediciones Universidad del Valle*.

Kenney, M., & Patton, D. (2009). Reconsidering the Bayh-Dole Act and the current university invention ownership model. *Research Policy*, 38(9), 1407-1422.

Kickul, J., Terjesen, S., Bacq, S., & Griffiths, M. (2012). Social Business.

Krueger, R. A. (1991). *El Grupo de Discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: toward a renewed categorization of university activities? *Higher Education Policy*, 20(4). <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300169>.

Larrán, M. (2016). La responsabilidad social universitaria: concepto, implementación y evaluación.

Lavery, S., Coffey, A., & Sandri, S. (2017). El valor del aprendizaje-servicio en una calificación previa al servicio de docentes de secundaria. *Aprendizaje-servicio (Perspectivas internacionales sobre educación inclusiva)*, 12, 241-263. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000012015>.

Lee, C., & Yang, J. (2000). Knowledge Value Chain. *Journal of Management Development*, 19, 783-793.

Lewis, D. (2001). *The Management of Non-Governmental Development Organizations*. Rotledge Press, New York.

Mansell, R., & Wehn, U. (1998). *Knowledge Societies: Information Technology for Sustainable Development*. Oxford University Press.

Maldonado, J. A. S. (2014). El consumo responsable de los recursos naturales como punto de partida para un desarrollo sustentable: una aproximación crítica. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 51, 63-72.

Martín, P., Redondo, P., & Gávez, B. (2022). El potencial del Aprendizaje Servicio en la reducción de prejuicios de los futuros educadores: una intervención educativa de contacto directo intergrupar. *Foro de Educación*, 20(1), 214-239. <https://doi.org/10.14516/fde.956>.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2006(42), 85-102.

Martinez-Vivot, M., & Bertomeu, P. F. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y Universidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 128-143.

- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D., & Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio para su institucionalización. *Revista mexicana Análisis de investigación educativa*, 24(80), 149-172.
- Melero, J. G., Angulo, P. S., & Martín, J. J. D. B. (2011). La universidad ante el reto de la transferencia del conocimiento 2.0: análisis de las herramientas digitales a disposición del gestor de transferencia. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 17(3), 111-126.
- Méndez, J. L. (2010). La universidad socialmente responsable: entre el compromiso y la sostenibilidad. *Revista de Educación*, 352, 603-625.
- Mendia, R. (2016). El aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa. *Revista Convives*, 16, 1-16.
- Mora, J. G. (2020). El papel de las universidades en tiempos de crisis: Reflexiones sobre la responsabilidad social universitaria durante la pandemia de COVID-19. *Revista de Educación Superior*, 35(3), 15-28.
- Moulaert, F., MacCallum, D., & Hillier, J. (2013). Social Innovation: Intuition, Precept, Concept Theory and Practice. In F. Moulaert, D. MacCallum, A. Mehmood, & A. Hamdouch (Eds.), *The International Handbook on Social Innovation: Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research* (pp. 13-24). Elgar.
- Mulgan, G. (2019). *Social innovation: How societies find the power to change*. Policy Press.
- Naredo, J. M. (2022). *La crítica agotada: Claves para el cambio de civilización*. Siglo XXI.
- Naval, C., García-López, R., Puig, J., & Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Education in Ethics and Civics and Social Commitment in University Students*.
- OCDE (2013). *Startup América Latina: Promoviendo la innovación en la región*. OECD Publishing.
- Oliva, E. J. D., & Pinzón, C. R. C. (2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC Duitama. *Criterio libre*, 10(16), 159-192.
- Páez, M., & Puig, J. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*.
- Pérez, F. (2009). La responsabilidad social universitaria (RSU). *Consejo Social de la Universidad de Huelva*. www.uhu.es/consejo.social
- Perez, D. A., Rotstein, A. D., Lakonich, J. J., & Cecchi, N. H. (2009). Compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI: entre el debate y la acción.
- Phills, J. A., Deiglmeier, K., & Miller, D. T. (2008). Rediscovering Social Innovation. *Stanford Social Innovation Review*, 6(4), 34-43.

Philpott, K., Dooley, L., O'Reilly, C., & Lupton, G. (2011). The entrepreneurial university: Examining the underlying academic tensions. *Technovation*, 31(4), 161-170. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2010.12.003>.

Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). Cómo reinventar el capitalismo y desatar una ola de innovación y crecimiento. *Harvard Business Review América Latina*, 89(1/2), 62-77.

Puig Rovira, J. M., Batlle Suñer, R., Bosch Vila, C., Cerda Toledo, M. D. L., Climent Castelló, T., Gijón Casares, M., & Trilla Bernet, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó, de IRIF.

Pulgarín, D. (2021). Universidades y su rol en la formación de ciudadanos críticos y responsables en tiempos de crisis: Reflexiones sobre la Responsabilidad Social Universitaria durante la pandemia de COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 45-62.

Ramirez Lozano, J. P., Bridshaw Araya, L., & Peñaflor Guerra, R. (2023). The evolution of the service-learning methodology as a university social responsibility strategy that generates shared value: a Latin American experience. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*.

Reaich, B. H., Gemino, A., & Sauer, C. (2012). Knowledge management and project based knowledge in IT projects: a model and preliminary empirical results. *International Journal of Project Management*, 30, 663-674.

Revista Iberoamericana de Educación Superior. (n.d.). Vol. 7(18), 45-64.

Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.

Rojano, A., Rojas, B., & Calderón, G. (2018). Promoviendo la responsabilidad social universitaria desde el aprendizaje-servicio. *Perfiles Educativos*, 40(159), 185-200.

Rojas, O., Martínez, M., & Vivas, A. (2021). Responsabilidad social universitaria en tiempos de pandemia: mirada desde la función docente (Universidad de Antofagasta-Chile). *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 424-439.

Rosario, J. (2005). *La tecnología de la información y la comunicación: Su uso como herramienta para el fortalecimiento y el desarrollo de la educación virtual*. Madrid: Observatorio para la CiberSociedad.

Saldías, C. C., Sánchez, G. S., & Aguilar, C. R. (2020). Innovación social en la docencia universitaria: una estrategia de interacción academia y sociedad. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 25(4), 347-363.

Samarji, A. (2022). El papel integral del aprendizaje-servicio en la educación superior antes, durante y después de COVID-19. In Sengupta, E., & Blessinger, P. (Eds.), *Role of Education and Enfoque pedagógico en el aprendizaje en servicios* (Vol. 46, pp. 11-22). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120220000046002>.

Sánchez, A. V. (2014). La innovación social en el ámbito universitario: una propuesta para su diagnóstico y desarrollo. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, 8, 188-218.

Sánchez García, J. C., Ward, A., Hernández, B., & Florez, J. L. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401-473.

Santos, B. D. S. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*.

Subirats, J. (2011). *Otra sociedad, ¿otra política?: De «no nos representan» a la democracia de lo común*. Barcelona: Icaria Asaco.

Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 27-56.

Tobón, S. (2013). *Socioformación: Los retos de la educación en la sociedad del conocimiento*. Multiversidad Management, 4, 32-37.

Tobón, S. (2015). *Socioformación: hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad del conocimiento*. México: CIFE.

Tobón, S., Guzmán, C. E., Silvano, H. J., & Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36.

Touriñán López, J. M. (2021). La ‘tercera misión’ de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento: una aproximación desde la pedagogía. *Contextos educativos: Revista de educación*.

Ugarte Vega Centeno, M. (2014). La universidad pública en la sociedad del conocimiento. *Perú: Quipukamayoc*, 21, 75-85.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.

UNESCO (1998). *Autonomía, responsabilidad social y libertad académica*. VII Mundial Francia de Educación, Conferencia París.

Vallaes, F. (2008). ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=111>

Vallaes, B. (2018). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo enfoque para la reforma de la educación superior en América Latina. *Educación Superior y Sociedad (ESALC-UNESCO)*.

Vallaes, F. (2020). La responsabilidad social universitaria en tiempos de pandemia: Más allá de la emergencia sanitaria. *Universidad de Guadalajara*.

Vallaes, F. (2021). Hacia una política pública latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria: Innovación social, calidad y pertinencia de la educación superior.

Vélez, A. L. L. (2016). Propuesta de modelo de evaluación de la Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR). *Estudios sobre educación*, 30, 71-93.

Vidal, J. (2018). *Cuadernos de Trabajo. Studia XXI*.

Villa, A. (2013). Un modelo de evaluación de innovación social universitaria responsable (ISUR). *Publicaciones de la Universidad de Deusto*.

Villa, A., & Poblete, M. (dirs.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.

Waldner, L. S., McGorry, S., & Widener, M. C. (2012). E-Service-Leaming: la evolución del aprendizaje-servicio para involucrar a una creciente población estudiantil en línea. *Journal of Higher Education Outreach y Compromiso*, 16(2), 123-150.

Wang, Y. (2011). Service-Learning in Higher Education: Lessons Learned from China. *Asian Education and Development Studies*, 1(1), 12-24.

Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. FCE, México.

ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario de encuesta aplicado a estudiantes de Chile

Desde el año 2021, la Escuela de Ingeniería Comercial de la Universidad de Valparaíso en conjunto con la Universidad Autónoma Metropolitana de México, se encuentra desarrollando el Programa COVID vs MIPYME, y tú has participado, a través de la asignatura Taller de Integración del Perfil de Egreso.

El objetivo de esta encuesta es que realices la valoración de la utilidad que tuvo la actividad sobre los aprendizajes y el servicio que prestó el proyecto; el proceso con relación a la teoría; la práctica que ha generado el Programa; y la proyección social sobre su utilidad social y continuidad.

Responderlo te tomará 5 minutos, para ello debes entregarnos tu opinión con responsabilidad y veracidad. Toda la información que aportes será tratada de manera confidencial. Sólo tendrá acceso a ella la académica de la asignatura.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Correo electrónico:

Edad:

Género:

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no responder

Dimensión 1. Conocimiento e intención:

1. Conocimiento e intención: Conocimiento e intencionalidad atribuida: el grado de conocimiento sobre la participación en el programa Mipyme vs COVID respecto a lo realizado y su motivación.

Conocimiento e intención	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los resultados esperados del Programa ApS: Mipyme vs COVID					
Los objetivos del Programa ApS: Mipyme vs COVID son logrados					
El proyecto Programa ApS: Mipyme vs COVID se integra con el currículo de la carrera					
El Programa ApS: Mipyme vs COVID entrega servicios de utilidad a emprendedores(as), empresarios(as) y estudiantes					

Dimensión 2. Valoración de la actividad:

2. Valoración de la actividad: percepción sobre los aprendizajes y el servicio que prestan en el programa Mipyme vs COVID.

Valoración de la actividad	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Participar del Programa ApS: Mipyme vs COVID genera aprendizajes conceptuales					
Participar del Programa ApS: Mipyme vs COVID genera aprendizajes ciudadanos					
Participar del Programa ApS: Mipyme vs COVID genera aprendizajes personales					

Dimensión 3. Valoración del proceso:

3. Valoración del proceso: cómo percibes la relación entre la teoría y la práctica que ha generado la propia dinámica durante el proceso del programa vs Covid.

Valoración del proceso	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Participar del Programa ApS: Mipyme vs COVID permite reflexionar sobre el aporte profesional a la comunidad					
Existe relación entre la teoría y la práctica del Programa ApS: Mipyme vs COVID					
El Taller facilita la relación entre estudiantes, académica y comunidad					
La Evaluación del taller que realizan asistentes, compañer@s, autoevaluación y académica es adecuada					

Dimensión 4. Proyección de la actividad:

4. Proyección de la actividad: creencia sobre la utilidad a las empresas participantes.

Proyección de la actividad	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las temáticas de los talleres generan utilidad a emprendedores(as) y empresarios(as) asistentes					
Recomiendo que emprendedores(as) y empresarios(as) asistan a los talleres					
Recomiendo que estudiantes de participen del Programa ApS: Mipyme vs COVID					

Comentarios y sugerencias:

¡Gracias!

ANEXO 2: Guía de grupo focal para alumnos participantes del programa

Presentación de la entrevista grupal.

Nombre, edad, carrera, universidad, país y año de estudio.

1. Percepción general:
 - a. ¿Cómo fue su experiencia en el Programa MPYME vs COVID? Defina en dos palabras.
 - b. ¿Conocen ustedes la metodología de Aprendizaje y Servicio?, ¿Qué opina de la misma?
 - c. ¿Cómo fue su relación con los compañeros mexicanos/ chilenos?
 - d. ¿Cómo fue su relación con los microempresarios/ emprendedores?
2. Valoración de la utilidad atribuida: la percepción que los y las estudiantes sobre los aprendizajes y el servicio que prestan en el proyecto.
 - a. ¿Considera que el programa MPYME vs COVID ayudó a mejorar sus conocimientos y contribuyó a su formación profesional?, ¿Considera que contribuyó directamente a los conocimientos previamente aprendidos en otras asignaturas?
 - b. Considera que el programa MPYME vs COVID contribuyó a dar “apoyo” a los microempresarios con los que usted tuvo la experiencia de las prácticas. ¿Qué tipo de apoyo considera que le dieron al empresario?
 - c. Considera que el programa al ser virtual ha implicado un mayor reto para usted. Comente al respecto. ¿qué hubiera sido diferente si fuera de manera presencial?
3. Valoración del proceso: el nivel de implicación que los y las estudiantes tienen con el proyecto, la relación entre la teoría y la práctica que ha generado la propia dinámica, y la reflexión y la evaluación que hacen durante el proceso.
 - a. ¿Puede comentarnos sobre su experiencia en el proceso respecto a convocatoria, las fechas y horarios destinados al programa?
 - b. ¿Considera que esta experiencia y lo aprendido en la carrera se complementó de manera adecuada?
 - c. Puede comentarnos qué mejoraría de los procesos: tiempos, fechas, horarios, evaluaciones, etc.

4. Proyección social: la proyección que los y las estudiantes tienen respecto a las acciones que está realizando; es decir, de su utilidad social.
- a. ¿Considera que en este proceso de Aprendizaje y Servicio ha logrado aportar positivamente a los microempresarios? ¿De qué manera?
 - b. Cómo evalúa su experiencia. Puede comentar algún hecho puntual que lo haya satisfecho en este proceso con respecto a la relación con el microempresario.
 - c. Considera que en este proceso de Aprendizaje y Servicio ha logrado aportar positivamente en los estudiantes chilenos/ mexicanos?, ¿De qué manera?
 - d. Cómo evalúa su experiencia. ¿Puede comentar algún hecho puntual que lo haya satisfecho en este proceso con respecto a la relación con los compañeros mexicanos?
 - e. ¿Consideran que esta experiencia que han vivido la podemos considerar como un programa de responsabilidad social universitaria?, ¿qué ha generado un ganar- ganar?
 - f. ¿Repetirían la experiencia? ¿La recomiendan?

ANEXO 3: Guía de entrevista para docentes gestores del programa

Nombre, cargo, curso que dicta, años en la docencia, universidad y país

1. Qué entiende por metodología de Aprendizaje y Servicio.
2. ¿Cómo se creó el programa MYPE vs COVID?
3. ¿Por qué el programa MYPE vs COVID utilizó la metodología de Aprendizaje y Servicio?
4. ¿Cómo evalúa el programa MYPE vs COVID en términos generales?
5. ¿Considera que fue un aprendizaje y servicio para los estudiantes?, ¿De qué manera?, ¿Considera que sumaron conocimiento y experiencia en su formación profesional?
6. ¿Considera que el programa significó también un servicio para los microempresarios?, ¿y también fue un aprendizaje?
7. ¿Cree que el programa MYPE vs COVID se puede considerar como un programa de responsabilidad social universitaria?, ¿considera que este programa ha sido un verdadero ganar- ganar?
8. ¿Qué es lo más importante para usted de esta experiencia?

ANEXO 4: Encuesta de Autoevaluación Competencias Genéricas

Capacidad para Demostrar Comportamiento Ético y Social de acuerdo a los principios y valores declarados.

Capacidad para Demostrar Comportamiento Ético y Social	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Respecto de mi Capacidad para Demostrar Comportamiento Ético y Social, considero que: [Sé convivir en un grupo plural y heterogéneo]					
Respecto de mi Capacidad para Demostrar Comportamiento Ético y Social, considero que: [Opino de manera crítica con fundamento]					
Respecto de mi Capacidad para Demostrar Comportamiento Ético y Social, considero que: [Soy responsable en relación al rol del grupo que le correspondió participar]					

Capacidad de Trabajo en equipo y Liderazgo Efectivo

Capacidad de Trabajo en equipo y Liderazgo Efectivo	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Respecto de la capacidad de Trabajo en equipo y Liderazgo Efectivo, considero que: [Participo activamente del Diseño del plan de trabajo]					
Respecto de la capacidad de Trabajo en equipo y Liderazgo Efectivo, considero que: [Escucho e interactúo activamente]					
Respecto de la capacidad de Trabajo en equipo y Liderazgo Efectivo, considero que: [Distribuí las tareas y responsabilidades para cumplir objetivos de la actividad grupal.]					

Capacidad de Emprendimiento

Capacidad de Emprendimiento	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Capacidad de Emprendimiento, considero que: [Soy capaz de hacer participar en iniciativas a personas y/o grupos]					
Capacidad de Emprendimiento, considero que: [Estoy comprometido/a en todo proyecto el beneficio que aportará a la comunidad]					

Capacidad de Resolución de Problemas

Capacidad de Resolución de Problemas	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Capacidad de Resolución de Problemas, considero que: [Resuelvo problemas presentados durante la ejecución]					
Capacidad de Resolución de Problemas, considero que: [Entrego distintas estrategias para la solución de problemas]					

Capacidad de Aprendizaje Permanente y Manejo de TIC

Capacidad de Aprendizaje Permanente y Manejo de TIC	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Capacidad de Aprendizaje Permanente y Manejo de TIC, considero que: [Tengo iniciativa en la organización]					
Capacidad de Aprendizaje Permanente y Manejo de TIC, considero que: [Busco información apropiada]					
Capacidad de Aprendizaje Permanente y Manejo de TIC, considero que: [Manejo TIC apropiadamente]					

¡Gracias!

ANEXO 5: Análisis de la significancia estadística de cada dimensión

A través del software SPSS, se analizan distintas estadísticas para realizar el análisis de significancia de cada elemento con sus respectivas subdimensiones.

Dimensión 1: Conocimiento e Intención atribuida

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	4,718	4,655	4,783	,128	1,027	,003	4
Covarianzas entre elementos	,445	,427	,473	,047	1,110	,000	4
Correlaciones entre elementos	,824	,761	,888	,126	1,166	,002	4

Matriz de correlaciones entre elementos

	P1	P2	P3	P4
P1	1,000	,850	,761	,785
P2	,850	1,000	,815	,842
P3	,761	,815	1,000	,888
P4	,785	,842	,888	1,000

Matriz de covarianzas entre elementos

	P1	P2	P3	P4
P1	,587	,466	,439	,427
P2	,466	,512	,439	,427
P3	,439	,439	,566	,473
P4	,427	,427	,473	,503

Media de elementos: Las medias están muy cercanas entre sí, indicando alta consistencia en las respuestas de los encuestados para cada elemento.

Covarianzas entre elementos: Las covarianzas son relativamente bajas, lo que sugiere que las variables no están cambiando juntas de manera significativa.

Correlación entre elementos: Todas las correlaciones son fuertes y positivas, indicando una asociación significativa entre todas las variables en esta dimensión.

Observaciones generales: Las correlaciones son una medida más informativa para evaluar la asociación entre las variables, y el hecho de que sean fuertes y positivas indica una

relación significativa entre los elementos de la dimensión "Conocimiento e Intención atribuida".

Consistencia en las Respuestas: Las medias de los elementos son muy cercanas entre sí, indicando una alta consistencia en las respuestas de los encuestados para cada aspecto de la dimensión.

Correlaciones Fuertes y Positivas: Todas las correlaciones entre los elementos son fuertes y positivas, sugiriendo una asociación significativa entre las variables de la dimensión.

Interpretación de las Preguntas: Los resultados sugieren que los encuestados tienen percepciones similares sobre el conocimiento y la intención atribuida en el proyecto de Marketing Digital.

Dimensión 2: Valoración de la utilidad atribuida

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	4,722	4,697	4,741	,045	1,010	,001	3
Varianzas de elemento	,554	,531	,572	,041	1,077	,000	3
Covarianzas entre elementos	,455	,443	,475	,032	1,072	,000	3
Correlaciones entre elementos	,822	,804	,840	,036	1,045	,000	3

**Matriz de correlaciones entre
elementos**

	P5	P6	P7
P5	1,000	,804	,823
P6	,804	1,000	,840
P7	,823	,840	1,000

**Matriz de covarianzas entre
elementos**

	P5	P6	P7
P5	,531	,443	,448
P6	,443	,572	,475
P7	,448	,475	,559

Media de elementos: Las medias son muy cercanas entre sí, indicando una alta consistencia en las respuestas de los encuestados para cada aspecto de la dimensión.

Covarianza entre elementos: Las covarianzas son relativamente bajas, indicando que las variables no están cambiando juntas de manera significativa.

Correlaciones entre elementos: Las correlaciones son fuertes y positivas, indicando una asociación significativa entre las variables de la dimensión.

Observaciones generales: Contamos con una base sólida para afirmar la significancia estadística de la dimensión "Valoración de la utilidad atribuida" en el estudio.

Consistencia en las Respuestas: Las medias de los elementos son muy cercanas entre sí, indicando una alta consistencia en las respuestas de los encuestados para cada aspecto de la dimensión.

Correlaciones Fuertes y Positivas: Todas las correlaciones entre los elementos son fuertes y positivas, sugiriendo una asociación significativa entre las variables de la dimensión.

Interpretación de las Preguntas: Los resultados sugieren que los encuestados tienen percepciones similares sobre la utilidad atribuida en el proyecto de Marketing Digital en términos de aprendizajes conceptuales, ciudadanos y personales.

Dimensión 3: Valoración del proceso

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	4,709	4,672	4,741	,069	1,015	,001	4
Varianzas de elemento	,595	,504	,657	,153	1,304	,005	4
Covarianzas entre elementos	,433	,418	,454	,036	1,086	,000	4
Correlaciones entre elementos	,731	,689	,780	,091	1,131	,001	4

Matriz de correlaciones entre elementos

	P8	P9	P10	P11
P8	1,000	,736	,689	,709
P9	,736	1,000	,736	,780
P10	,689	,736	1,000	,734
P11	,709	,780	,734	1,000

Matriz de covarianzas entre elementos

	P8	P9	P10	P11
P8	,639	,418	,447	,432
P9	,418	,504	,424	,422
P10	,447	,424	,657	,454
P11	,432	,422	,454	,582

Medias: Las medias son muy cercanas entre sí, indicando una alta consistencia en las respuestas de los encuestados para cada aspecto de la dimensión.

Covarianzas entre elementos: Las covarianzas son relativamente bajas, indicando que las variables no están cambiando juntas de manera significativa. Esto sugiere que las variaciones conjuntas entre las variables son limitadas.

Correlación entre elementos: Las correlaciones son fuertes y positivas, indicando una asociación significativa entre las variables de la dimensión

Observaciones generales: Los resultados sugieren que hay una fuerte asociación positiva y significativa entre los elementos de la dimensión "Valoración del proceso". La consistencia en las respuestas y las fuertes correlaciones respaldan la idea de que los encuestados, en general, tienen percepciones coherentes sobre la valoración del proceso en el proyecto de Marketing Digital. Estos hallazgos respaldan la significancia estadística de esta dimensión en el estudio.

Dimensión 4: Proyección social

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	4,713	4,641	4,755	,114	1,025	,004	3
Varianzas de elemento	,618	,525	,736	,211	1,403	,012	3
Covarianzas entre elementos	,508	,478	,549	,071	1,148	,001	3
Correlaciones entre elementos	,830	,769	,891	,121	1,158	,003	3

**Matriz de correlaciones entre
elementos**

	P12	P13	P14
P12	1,000	,891	,769
P13	,891	1,000	,830
P14	,769	,830	1,000

**Matriz de covarianzas entre
elementos**

	P12	P13	P14
P12	,525	,497	,478
P13	,497	,594	,549
P14	,478	,549	,736

Media de elementos: Las medias son muy cercanas entre sí, indicando una alta consistencia en las respuestas de los encuestados para cada aspecto de la dimensión.

Covarianza entre elementos: Las covarianzas son relativamente bajas, indicando que las variables no están cambiando juntas de manera significativa.

Correlaciones entre elementos: Las correlaciones son fuertes y positivas, indicando una asociación significativa entre las variables de la dimensión.

Observaciones generales: Los resultados sugieren que hay una fuerte asociación positiva y significativa entre los elementos de la dimensión "Proyección social". La consistencia en las respuestas y las fuertes correlaciones respaldan la idea de que los encuestados, en general, tienen percepciones similares sobre la proyección social del proyecto de Marketing Digital.

Análisis Global

En todas las dimensiones, los resultados sugieren una consistencia en las respuestas y una asociación positiva y significativa entre los elementos de cada dimensión. Estos hallazgos respaldan la validez y la significancia estadística de las dimensiones del estudio.

En resumen, los resultados sugieren que la encuesta es confiable en términos de la coherencia y consistencia de las respuestas.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE EXAMEN DE GRADO

No. 00184

Matrícula: 2221801496

Intervención estratégica organizacional desde la innovación social universitaria: MIPYME vs COVID en AL, una experiencia digital.

En la Ciudad de México, se presentaron a las 10:30 horas del día 29 del mes de octubre del año 2024 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DR. OSCAR LOZANO CARRILLO
DR. JUAN CAYETANO NIEBLA ZATARAIN
DRA. YADIRA ZAVALA OSORIO

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretaria la última, se reunieron para proceder al Examen de Grado cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

MAESTRA EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

DE: LESLIE CECILIA BRIDSHAW ARAYA

y de acuerdo con el artículo 78 fracción III del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

APROBAR

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó a la interesada el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.



LESLIE CECILIA BRIDSHAW ARAYA
ALUMNA

REVISÓ

MTRA. ROSALIA SERRANO DE LA PAZ
DIRECTORA DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE CSH

DRA. SONIA PEREZ TOLEDO

PRESIDENTE

DR. OSCAR LOZANO CARRILLO

VOCAL

DR. JUAN CAYETANO NIEBLA ZATARAIN

SECRETARIA

DRA. YADIRA ZAVALA OSORIO