

# Diálogos sobre responsabilidade social universitária, pesquisa e seu impacto social

*Dialogues on university social responsibility, research and its social  
impact*

*Diálogos sobre responsabilidade social universitária, pesquisa e seu  
impacto social*

**Guillermo Isaac González Rodríguez<sup>1</sup>**

**Resumen:** El presente trabajo pretende analizar los elementos que están inmersos en los espacios universitarios para que la investigación tenga una vinculación y repercusión social. Para ello, se entabla un diálogo entre la postura de la responsabilidad social universitaria (VALLAEYS, 2014) y la transdisciplinariedad como elemento clave para la formulación de investigaciones de impacto social (GIBBONS et al, 1998). Con la intención de abrir un poco el espectro respecto a la repercusión que tienen los factores externos (políticas públicas, esquemas económicos, modelos educativos imperantes), y los internos (modelos de gestión, estructuras jerárquicas, capital cultural) se realiza una investigación de corte cualitativa mediante un método de exploración causal para explicar algunos elementos inherentes al ambiente social-universitario. Los resultados muestran cómo la influencia de los factores mencionados repercute en los espacios de interacción universitarios y su responsabilidad social.

**Palabras clave:** Responsabilidad social. Gestión del conocimiento. Políticas. Modelo educativo. Investigación.

---

<sup>1</sup> Doctor en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, docente investigador del Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez, miembro activo de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO). Perfil deseable PRODEP, participante en congresos nacionales e internacionales, sus líneas de investigación giran en torno al: cambio institucional, trayectorias formativas, pensamiento crítico en el aula, estrategias didácticas. Tiene publicaciones en diferentes libros, artículos y memorias de congresos. Coordinador del Banco de Proyectos y el Repositorio institucional del Tecnológico Mario Molina. Asesor de diversos trabajos de investigación en temas educativos, sociológicos y antropológicos. Publicación de artículos y capítulos de libros en diversas revistas. E-mail: guillermo.gonzalez4498@academicos.udg.mx

**Abstract:** This paper aims at analyzing the elements that are immersed in the university spaces so that the investigation has a social connection and repercussion. Therefore, a dialogue is established between the position of university social responsibility (VALLAEYS, 2014) and transdisciplinarity as a key element for the formulation of social impact research (GIBBONS et al, 1998). With the intention of widening the spectrum of the impact of external factors (public policies, economic schemes, prevailing educational models), and internal factors (management models, hierarchical structures, cultural capital), a qualitative investigation is carried out through a causal exploration method to explain some elements inherent to the social university environment. The results show how the influence of the aforementioned factors affects university interaction spaces and their social responsibility.

**Keywords:** Social responsibility. Knowledge management. Policies. Educational model. Research

**Resumo:** O presente trabalho procura analisar os elementos que estão imersos nos espaços universitários para que a investigação tenha um vínculo e repercussão social. Para isso, estabelece-se um diálogo entre a posição de responsabilidade social universitária (VALLAEYS, 2014) e a transdisciplinaridade como elemento fundamental para a formulação de pesquisas de impacto social (GIBBONS et al, 1998). Com a intenção de abrir um pouco o espectro quanto ao impacto de fatores externos (políticas públicas, esquemas econômicos, modelos educacionais vigentes) e internos (modelos de gestão, estruturas hierárquicas, capital cultural), é realizada uma investigação qualitativa de corte por um método de exploração causal para explicar alguns elementos inerentes ao ambiente sócio-universitário. Os resultados mostram como a influência dos fatores mencionados afeta os espaços de interação universitária e sua responsabilidade social.

**Palavras-chave:** Responsabilidade social. Gestão do conhecimento. Políticas. Modelo educacional. Pesquisa.

## *Comenzando el diálogo: cambios y dilemas en los procesos de la universidad en la época modernizadora.*

El diálogo es un elemento vital en las relaciones humanas. Sin embargo, muchas de las veces el mismo contexto donde se desenvuelve, no permite el acercamiento con otras entidades para formar un sentido común respecto a su significado (BUNT, 2000). En este sentido, Levinas (2001) expresa que el acercamiento que se tenga a las y los otros(as) facilita el entendimiento de las situaciones que acontecen, las problemáticas que surgen, así como la manera en que se convierte en una opción útil y fundamental para el entorno humano. Al parecer, cada una de las situaciones que acompañan al proceso dialógico, conlleva elementos tales como: a) la pregunta como base del acercamiento a la realidad; b) una comunicación abierta que permita la apertura hacia otras entidades; c) el diálogo como centro integral de las acciones a tomar; así como d) una correcta inserción de los medios básicos institucionales dentro de la reflexión sobre el actuar (FREIRE, 2011). Se puede inferir con lo anterior que, ante las fricciones existentes en los procesos dialógicos, las problemáticas se atenúan y no se permite la correcta comprensión del mensaje con un fin provechoso e imparcial.

Ante estas situaciones, es necesario reflexionar sobre los efectos producidos en los espacios de interacción social donde se forman masas de pensamiento y conocimiento, es decir, las universidades, esas instituciones que, a lo largo de sus diversos procesos históricos, han tomado posturas distintas que las han caracterizado. Dado que no es la intención del presente trabajo hacer un recuento de la historia de la universidad, sino acercarse a los últimos procesos evolutivos de la misma, se puede especificar que la base para comprender las posturas actuales está en la llamada época de la *modernización de la universidad*<sup>i</sup>. Durante este proceso, según lo especifica Levy (1986), se dieron cinco olas desde donde parte el sentido que tienen las Instituciones de Educación Superior (IES) en las distintas etapas de cambio y modificación. En cada una de estas olas existen elementos distintivos y característicos que sirven como referencia en el estudio de los espacios educativos, y que, a su vez, facilitan la ubicación de las etapas de cambio en los sistemas.

Es de notar que el periodo en que se produjeron cambios más constantes y fluidos comienza en el siglo XX en la etapa de posguerra, ya que la demanda

educativa comienza a crecer y la oferta institucional se rezagó dando como opción la entrada de nuevas entidades al campo de batalla (BRUNNER, 2007). La complejidad generada ante esta situación, marcó un hito dentro de los esquemas institucionales de las IES puesto que se tienen algunas posturas donde se sitúa a la universidad como un agente caduco que requería reformarse o morir (THAYER, 1996), que requería retomar sus postulados principales que le dan cabida a una tercera o cuarta misión (CESARONI, F. & PICCALUGA, 2016), así como a aquellos que piensan en una mayor apertura y diálogo con los agentes externos podía permitir una aproximación con el entorno (VALLAEYS, 2014). Las vertientes anteriores comprenden elementos que en su conjunto forman parte de lo que se concibe como universidad moderna. Sin embargo, existen factores externos tales como las políticas públicas, los sistemas económicos y los espacios sociales, que pueden afectar de manera directa el desempeño de las universidades y le dotan de un sentido distinto en su forma y estructura (ETZKOWITZ et al, 2000).

Este fenómeno de modernización produjo que las vertientes educativas se enfrentaran a los cambios y modificaciones esquemáticas, organizacionales y políticas derivadas de la vertiente estatal y empresarial lo que generó grandes dilemas internos (ACOSTA, 2019). La panorámica de acción universitaria se veía enmarcada por la entrada de un sistema estatal gerencialista que apostaba por la descentralización de sus entidades, así como una adopción de esquemas racionalistas, instrumentalistas y sistemáticos en sus tareas y funciones (ROTBURG, 2007). La visión de un Estado de Bienestar fallido, generó un distanciamiento de los antiguos postulados de apoyo incondicional hacia unos donde los esquemas se volvieron restrictivos, evaluadores y rendidores de cuentas (OSZLAK, 1999). El sinónimo de un Estado marcado por una gestión enfocada en los procesos abrió la panorámica para que el sistema empresarial cobrara fuerza e introdujera una competencia en los sistemas educativos provocando una variación en los diálogos sociales (KENT, 2009).

Pareciera ser que los aspectos modernizadores permearon la manera en que se llevaban a cabo los procesos para el cumplimiento de la misión universitaria, induciendo a los cambios y modificaciones dialógicas en su accionar-reaccionar. El efecto que derivó de lo anterior produjo un distanciamiento entre lo que se daba al interior de las universidades y las adversidades a las que se tenían que enfrentar para lograr una correcta adaptación al contexto (KLOFSTEN et al, 2019). Las

posibilidades apuntaban a una mecanización de los modelos universitarios que se apegara a las características de entidades medibles, evaluables y condicionantes requeridas en un espacio emprendedor (Lemoine et al, 2017). Se trató de fundamentar lo anterior mediante la lógica de incentivar el desempeño docente, la investigación y las aportaciones de cada IES en sus diferentes campos para con ello apuntalar los indicadores (GALÁZ y GIL-ANTÓN, 2013). Sin embargo, esto no era algo nuevo, ya que desde la década de los 80, se comenzó con los programas dedicados a la evaluación del desempeño docente, tratando de ser un referente en el aumento y supuesto auge que tuviera la investigación (DE VRIES & ÁLVAREZ, 2015).

Desde la perspectiva anterior, los modelos de evaluación comenzaron con la intención de generar indicadores académicos enfocados en la producción masiva, más que en el impacto que pudieran tener las investigaciones resultantes (RUEDA, 2011). Los sistemas de evaluación ponen su atención en los productos de las investigaciones en lugar del factor positivo y de cambio que están tienen, eje central de la posición que guarda la universidad respecto a su misión básica e intercambio social (FRIXIONE et al, 2016). Ante esta situación, la prevalencia de una medición de corte cuantitativo no da pie al diálogo requerido con los actores clave del proceso, relegando la perspectiva socio-constructiva, hacia una socio-económica ya que la mayoría de las ocasiones, la producción está destinada al logro de méritos para alcanzar los incentivos (BUENDÍA et al, 2017). Según las cifras, para el año 2019 en México se contaba con 23 investigadores(as) por cada 100 mil habitantes, lo que simboliza una cifra muy baja en promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) oscila en 463 como promedio (BM, 2021).

Ahora bien, las políticas públicas que surgieron para el fomento de la investigación, la ciencia y el impulso tecnológico, se cristalizaron en esta serie de programas con los que se ha pretendido responder las necesidades latentes que tiene el país sin detenerse a pensar el posible efecto que esto genera (DE VRIES y ÁLVAREZ, 2015). Los llamados *efectos perversos*<sup>ii</sup> que en muchas ocasiones acompañan a las políticas públicas traen consigo elementos que se descontextualizan y producen otros no esperados, provocando una desvalorización de los posibles impactos buscados (BRIGGS, 2007). Lo anterior es el producto de una falta de visión concreta del problema(s) que se trata(n) de atender, una desatención

y desarticulación entre los participantes, así como una perspectiva paliativa que no conjuga los elementos básicos de las políticas (DAVITER, 2019). Esta concepción de la política como una oportunidad de incorporación de nuevos esquemas reguladores en la investigación, el comportamiento institucional e individual, así como en la dinámica evaluadora, puede significar un grado coercitivo en que las instancias externas pretenden generar un efecto en las instancias que regulan (GONZÁLEZ, 2017).

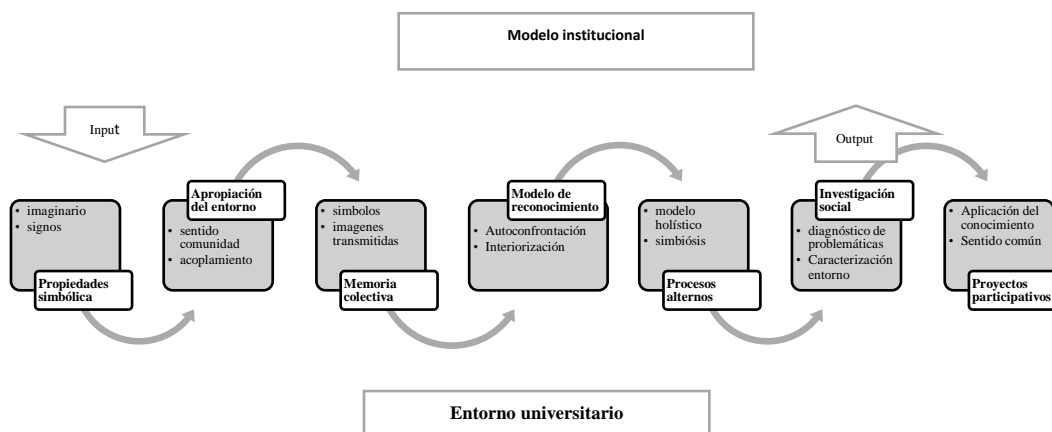
### *Apertura al diálogo: la vertiente social del conocimiento como fuente para la generación de investigación*

Ante las diversas maneras en que las políticas públicas pretenden generar cambios en los espacios sociales, el diálogo en este apartado se basa en cómo esas mismas instancias se alejan del mismo o entran en un ámbito de interacción donde la premisa general se centra en el factor medible, así como en el resultado que este mismo arroje. Una manera de poner lo anterior en la mesa de diálogo para identificar si realmente las políticas acompañan el proceso de generación de conocimiento que tienen las universidades, es concentrar la atención en la interacción existente entre los problemas, las propuestas, los involucrados, y la manera en que se toman las decisiones (AGUILAR, 1996). A manera de contexto, dado que las IES deben adaptar y adoptar las vertientes que llevan inmersos las políticas a los cuales responden, se generan diversos efectos relacionados a los estilos de gobierno, los requerimientos de las instancias reguladoras, los acuerdos con las instancias internacionales, así como los modelos de gestión que en ellas se generan (RODRÍGUEZ, 2014). Lo anterior induce a las mismas hacia una dinámica normativa con grandes influjos de las fuerzas exteriores hacia sus actividades de investigación.

Sin embargo, la lógica con que se espera que respondan las universidades es un tanto distinta a la concepción estatal, dado que el contexto educativo debe, en primer lugar, visualizar la identidad institucional basada en los principios básicos de su misión para con ello definir sus acciones (BRUNNER, 2007). De igual modo, la generación de valores elementales en su exégesis institucional debe de acompañar a todos los elementos con los que ponen en marcha sus acciones en un sentido de pertenencia-respuesta ante las situaciones de su entorno (STENSACKER, 2004). El acompañamiento conceptual de lo anterior favorece el desarrollo íntegro de

elementos tales como: a) las propiedades simbólicas; b) la apropiación del entorno; c) la memoria colectiva; d) el modelo de reconocimiento; e) los procesos educativos alternos; f) la investigación con sentido social; y g) la generación de proyectos participativos (CAPELLO, 2015). Se trata de explicar lo anterior en el siguiente esquema:

**Esquema 1.-** Elementos de apoyo en la configuración de la identidad universitaria



**Fuente:** Elaboración propia basada en CAPELLO (2015); STENZACKER (2004).

Describir un modelo en donde la participación sea un punto central para la generación de una identidad institucional permite describir el contexto institucional donde se puede desempeñar una función sustantiva de los elementos institucionales de pro de un bien común (CORTÉS, 2011). La conjunción de elementos internos enmarcados en las acciones de las y los individuos en las universidades es la que puede generar los medios de respuesta que fomentan el sentido de pertenencia, comunidad, memoria y reconocimiento como piezas clave de los que se produce al interior (BLUMENFELD, 2006). Dentro de las acciones a seguir, el modelo institucional es el generador y reproductor de la simbiosis organizacional pues de ella surgen las políticas, los esquemas de gestión, los rituales, las tradiciones y las normas que definen su *ethos* (MARCH y OLSEN, 1997). Mediante lo anterior, se apunta hacia que el desarrollo institucional esté marcado por la generación de conocimiento y proyectos bajo una perspectiva de resolución de problemáticas que apuntale a la consolidación de una misión identitaria (VALLAEYS, 2014). Esto favorece que el modelo apunte a una salida de productos enfocados en el impacto

social que reformule las funciones sustantivas y no sea afectado por las influencias externas de producción de conocimiento masivo reproductor.

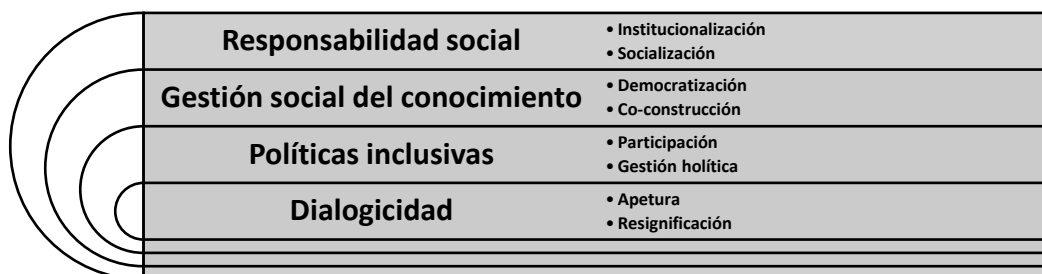
Aunque en ocasiones sigue prevaleciendo la influencia externa, se cuestiona a las universidades la falta del uso de su autonomía como base de la defensa de sus principios básicos y elementales con los que se integran todos sus componentes vitales (TÜNNERMANN, 2008). La base de esta misma autonomía es el relejo de una visión compartida entre las diferentes instancias que le dan vida a la universidad, ya sea desde una perspectiva social, política, cultural y/o programática, misma que dota de sentido teórico-práctico a lo que en ella se generan, o una libertad para formular sus acciones basadas en estr (DÍAS, 2008). En estas funciones elementales deben de acompañarse aspectos dialógicos con los que se fundamente su orden conceptual, y con ello se apremie el sentido de la identidad, la vinculación, la extensión, la gestión, la internacionalización, la docencia y la investigación, como una fuente de conocimiento descripta en su labor (DIDRICKSSON, 2006). Ahora bien, desde una vertiente de generación de conocimiento, la universidad requiere de una reformulación del sentido dialógico entre espacio interactivo (contexto social-académico-político) y el espacio reproductivo (políticas públicas-proyectos-investigación) que facilite el correcto diseño de un marco aplicable (DIDRICKSSON, 2014).

Para conceptualizar un poco lo anterior, Gibbons et al (1998) plantean la posibilidad de generar conocimiento con un sentido aplicable donde su principal función sea el atender las percepciones del contexto académico y social para su aprovechamiento. Los resultados van enmarcados hacia la manera en que el conocimiento se produce, se reproduce y se aplica desde un contexto de urgencia ante una problemática social, en el entendido de que las universidades respondan mediante acciones a las necesidades cada vez más latentes de conocimiento aplicable (GIBBONS et al, 1998). La fuente primaria de lo anterior puede representarse mediante un esquema de gestión social del conocimiento que coadyuve al correcto desempeño de las acciones institucionales que engloben sus funciones sustantivas y adjetivas en aras de un correcto acercamiento con las necesidades sociales (NONAKA & TAKEUCHI, 1999). Mediante políticas diseñadas con un sustento sólido basado en la transdisciplinariedad, se puede fundamentar la generación de productos aplicables que sustenten la perspectiva de una universidad plural



Se piensa entonces que se pueda integrar a esta función generadora de conocimiento a la responsabilidad social como parte fundamental de lo que se produce en las universidades, y con lo cual se permita una gestión adecuada en los ejes referentes a la inclusión, participación, democratización y evolución del conocimiento (VALLAEYS, 2014). El sentido de urgencia que debe llevar presente el apartado inclusivo dentro de la investigación abierta da la oportunidad de entrever los componentes dialógico-crítico con los que se construya un conocimiento co-construido (BURBULES & BRUCE, 2001). En este caso, media la parte de la deconstrucción del sentido institucional hacia una panorámica más amplia de sus funciones, pero sin dejar de lado sus apartados político-pedagógicos bajo una línea de fomento dialéctico-participativa entre la investigación, los proyectos generados y los participantes (AROCENA, 2004). Con base en lo anterior se puede establecer un modelo desde donde se integren todos los fundamentos de la responsabilidad social, la democratización del conocimiento y la participación activa de las comunidades:

Esquema 2.- Modelo de responsabilidad social universitaria



**Fuente:** Elaboración propia basada en AROCENA, (2004); GIBBONS et al (1998); y VALLAEYS (2014).

Al tratar de centrar el diálogo sobre las funciones del modelo anterior, se puede inferir que los espacios inherentes a las instituciones educativas requieren imperativamente que se tomen en consideración los elementos externos que hay a su alrededor. El fin de lo anterior, es identificar los factores de influencia directa que puedan mermar su desempeño y perjudicar en algún modo la correcta inserción entre sus acciones, sus funciones y el medio ambiente donde se desarrollen (ALZUGARAY et al, 2012). Un modelo, que siga estos cuatro tópicos de acción, puede crear una apertura hacia lo externo, con una sólida base creada al interior mediante la cual se fortalezcan los procesos de gestión y políticas y se distribuyan

igualitaria e inclusivamente los productos generados (AROCENA y SUTZ, 2013). Para explicar un poco más la forma en que existen repercusiones y/o distintas implicaciones en esto, el siguiente apartado trata de acercar un poco al fenómeno de la universidad en ese diálogo con su entorno.

### *Tercer diálogo: las implicaciones del entorno en el acercamiento con la construcción social de una universidad*

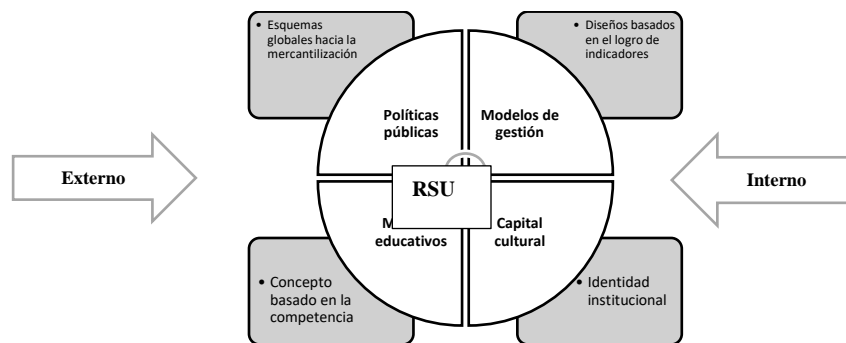
Con la intención de generar un diálogo abierto a la reflexión de la responsabilidad social de las universidades y la gestión que hacen del conocimiento, se hace uso de una metodología de corte cualitativo que se apoya en un método de exploración causal con los cuales analizan los momentos clave que están inherentes a las relaciones internas y externas en las universidades. Como base, se utilizó el entrecruce de las siguientes categorías exploratorias: 1) responsabilidad social; 2) gestión social del conocimiento; 3) políticas inclusivas; y 4) dialogicidad. Estos elementos discurren mediante una acción dialógico-crítica que hace inferencias respecto a los principales elementos que encierra a la universidad y sus relaciones. Para el análisis, se entrecruzan las categorías antes mencionadas con la idea de familiarizar los entornos de interacción desde donde las universidades, la investigación, la construcción del conocimiento, la RSU y el medio ambiente, interactúan para generar un medio ambiente concreto y basado en ciertos preceptos de lógica dialógica.

### *Diálogo construido a raíz de la responsabilidad social universitaria y las políticas*

Uno de los elementos que ha causado polémica en los últimos años, es la definición del sentido de responsabilidad que deben tener las universidades. Entre algunas de las propuestas formuladas está la que propone Vallaey (2014) quien especifica la forma en que esta extensión de la gestión y las políticas universitarias favorece el replanteamiento de los aspectos epistémicos y curriculares que cortan de tajo el sentido unidimensional que tienen este tipo de instituciones. Lo anterior, confronta al sentido tradicionalistas que muchas de las veces mantienen las instituciones educativas, enfocándolo hacia una perspectiva de apertura general que

permita la correcta interacción de los participantes en la creación de escenarios compartidos. Los dos ejes centrales desde donde parte la iniciativa van enfocados en los esquemas organizacionales y académicos, tomando como referencia, la influencia que estos mismos tienen en el desempeño de las IES (VALLAEYS, 2014). Con base en ello, se retoma el concepto de universalidad que adquiere el conocimiento al ser la base de lo que en ellas se genera, pensándolo como una posibilidad de aplicación para cada una de las disciplinas que la integran. La primera confrontación puede detallarse de la siguiente manera:

**Esquema 3.-** Espacio de interacción entre responsabilidad social y entorno



**Fuente:** Elaboración propia basada en VALLAEYS (2014)

La esencia misma de la conformación de la RSU se basa bajo el parametro de la relación directa entre las políticas públicas y los modelos educativos planteados por las instancias externas. Ciertamente es que el concepto mismo de universidad con responsabilidad muchas de las veces es un mero determinismo institucional y no una acepción neta de su conformación interna, lo que le resta lógica al sentido de legitimidad que se puede adoptar con su implementación en el espacio interno y su consabida asimilación (BENSEDIKK, 2006). Fue a principios del siglo XXI cuando este concepto toma una mayor relevancia, convirtiéndose en tema de debate en distintas esferas, tanto universitarias, como estatales para tratar de darle una aplicabilidad útil dentro de los procesos universitarios (CALDERÓN et al, 2011). Ahora bien, dentro del apartado normativo, son pocas las legislaciones gubernamentales que han marcado una pauta que establezca a la RSU como un elemento clave para realizar, lo que demerita el trabajo de difusión y extensión que puedan tener las universidades para integrarla claramente en su normativa

(VALLAEYS, 2018). Esto ha producido un desfase entre lo que integra los modelos político-normativos del espacio externo, que la mayoría de las veces están pensados desde una perspectiva economicista, y los modelos educativos que responden muchas veces a las mismas lógicas del mercado (IBARRA y GALETAR, 2012).

El sentido expansionista (lógica anárquica) que puede tener la educación, permite la apertura desmedida de instituciones prestadoras de educación (privatización) que crean una imagen de universidad prestadora de servicios, y no como una institución que ofrece un bien público (LOCATELLI, 2018). El sentido de lo *común* que esto implica, trae como consecuencia la reacción que tienen las instancias estatales para la creación de modelos imperantemente privatizadores donde se privilegia la competencia, en lugar de la formación integral (DRAXLER, 2014). Al ponerlo desde una lógica común, se podría central este punto desde la perspectiva del Estado y desde donde los principios estatales fundamentales datan en lo siguiente:

**Esquema 4.-** Funciones del Estado ante la educación

Función del Estado	Nivel de responsabilidad
Regulación	Responsabilidad <i>exclusiva</i>
Supervisión	Responsabilidad <i>principal</i>
Formulación de políticas	Responsabilidad <i>principal</i>
Provisión	Responsabilidad <i>importante</i>
Financiación	Responsabilidad <i>importante</i>

**Fuente:** Elaboración propia basada en LOCATELLI (2018).

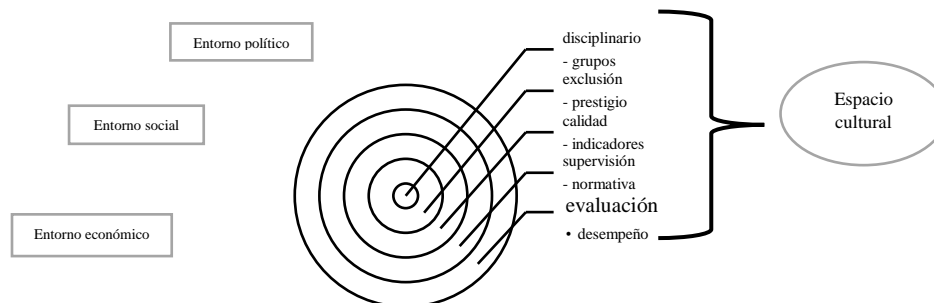
Los distintos niveles de influencia marcan la forma en que el Estado influye en las capacidades institucionales de las universidades en sus distintos niveles, que van desde la regulación, la evaluación, la supervisión y/o la rendición de cuentas, de los apartados académicos, de investigación, gestión y la autonomía (BURCH, 2009). Al reflexionar sobre esto, se infiere que es necesario un mayor nivel de participación del Estado desde una perspectiva de respecto y autoridad regulada, pero con la libertad necesaria para las que las IES conserven su esencia misma de valores y lo reflejen en su desempeño de formación y apoyo al entorno social (LOCATELLI, 2018). Se observa entonces que el tipo de diálogo necesario debe basarse en la confrontación de realidades basadas en la adecuación del apartado

normativo hacia una madurez institucional donde las funciones sustantivas respondan, tanto a la misión universitaria, como a la identidad de sus integrantes y el restablecimiento del carácter público de bien común con el cual crear una correcta responsabilidad social (VALLAEYS, 2018). Esto influye en gran medida en la inclusión de los participantes que de alguna u otra manera tengan una relación directa, ya sea con los procesos de gestión (directivos-coordinadores), como los participantes en la academia (investigadores-docentes), y los integrantes del espacio común (ciudadanos-asociaciones civiles-empresas).

### *Diálogo entre el sentido de la investigación y la gestión social del conocimiento en las universidades*

Ahora bien, al tratarse de la investigación como un elemento base dentro de las universidades, nace el cuestionamiento sobre la pertinencia que tiene el mismo, el sentido de su origen, el posible ámbito de aplicabilidad y el impacto real que pueda causar en su entorno. Como tal, la universidad se plantea metas, objetivos y estrategias que se encaminan a la producción científica y tecnológica desde donde se procede a diseñar planes y programas institucionales para su logro (ARECHAVALA, 2011). El tener investigación, es sinónimo de calidad, la calidad se obtiene mediante indicadores. Los indicadores se generan a través de las publicaciones, los grupos y las redes de investigación, los cuerpos académicos, las patentes, los registros, la propiedad intelectual y algunos otros productos de la investigación. Por tanto, entre mayor producción científica, mayor es la calidad de las universidades, lo que produce un alto grado de reconocimiento en el mundo académico y una oportunidad más elevada de pertenecer a los grandes rankings mundiales (ORDORIKA y RODRÍGUEZ, 2010). Se asume entonces que la calidad es representada por la producción, lo que genera un hueco respecto a la pertinencia que esta misma pueda asumir. La influencia entonces se puede visualizar de la siguiente manera:

**Esquema 5.-** Espacio de interacción entre la gestión social del conocimiento y la investigación



**Fuente:** Elaboración propia basada en ACEVEDO (2017); CARRIZO (2006).

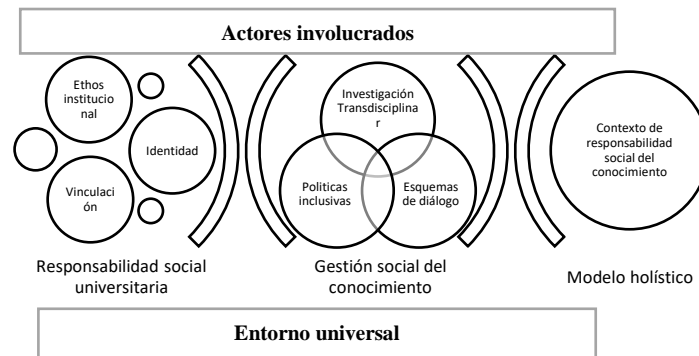
Desde una perspectiva interna, los sistemas educativos cambian asumiendo que esto les traerá mayores beneficios para competir en el entorno externo, logrando con ello una mayor adaptación a las características requeridas (ZUCKER, 1999). La adopción de estos parámetros de calidad puede sostener un orden estructural desde donde se generan reglas regulatorias que vienen de instancias externas y que son las que tratar de implementarse en los sistemas de gestión de las instituciones (MARTÍNEZ, 2011). Es muy notable como desde su aparición, este tipo de instancias han generado diversas modificaciones en los ámbitos, tanto de la gestión universitaria, como de la investigación y extensión de sus procesos (LIU et al, 2005). Se establecen cambios en el entorno político que produce líneas específicas marcadas por la necesidad de apearse a esquemas evaluadores. Desde el entorno social, se crea un distanciamiento, puesto que las lógicas responden más a la consecución de objetivos y metas sobresalientes dentro de los indicadores. Por su parte, desde el entorno económico, se alienta la competencia institucional de forma global, lo que produce una disrupción entre la concepción de oferta y demanda que tengan las IES bajo un esquema reproductivo, práctico y comercial (LÓPEZ SEGRERA, 2003).

Ahora bien, los efectos derivados parten desde diversos ordenes derivados en el aspecto disciplinario (disciplinas dominantes) en donde se crean grupos de élite y/o especialistas que muchas de las veces encumbran sus investigaciones en ámbitos abstractos, sin visualizar las posibilidades de la pertinencia en su aplicación (GARCÍA, 2001). Es evidente en ello la derivación de una exclusión académica para aquellas personas que no concentran su tiempo a la realización de investigación, restándoles prestigio y reconocimiento en este aspecto y generando brechas en la

percepción salarial (GALAZ y GIL, 2013). Sin embargo, a costa de pertenecer a estos grupos, las y los investigadores(as) deben de someterse a un constante sistema normativo y a una supervisión asidua de su desempeño, lo que provoca el cumplimiento de las reglas para no perder el prestigio alcanzado y para el cumplimiento de los indicadores requeridos (COVARRUBIAS, 2017). La afectación se puede entonces centrar en el espacio cultural interno, puesto que la formación en la investigación requiere de una participación constante de los agentes involucrados que incluya a aquellos miembros de la sociedad que están directamente involucrados en las problemáticas, a los diversos sectores empresariales que pueden apoyar los proyectos, y al Estado que coadyuve a la realización de los mismos (MCCREA y DEYRUP, 2016).

Por tal motivo, las universidades deben hacer una retrospectiva referente al papel que están desempeñando actualmente, dado que las diversas disyuntivas de la época actual van pensadas en un futuro digital, virtual y tecnológico donde sus elementos claves funcionen como puente entre las dinámicas de enseñanza, el aprendizaje generado, y la correcta gestión del mismo (GONZÁLEZ, 2021). Si se piensa en las posibilidades que pueden surgir al momento que el diálogo se centra, no tanto ya en el logro de indicadores cuantitativos, sino en la pertinencia de lo generado, se estaría dando un planteamiento enfocado en la realidad delirante que tanto requiere atención, por lo que la visión se centraría en la generación de proyectos que apoyen la causa social (LOCATELLI, 2018). Entre las principales aportaciones que podrían generarse se destacan: a) la integración de redes de trabajo transdisciplinar; b) el diseño de bancos de proyectos que respondan a las problemáticas del entorno; c) el acercamiento entre los sectores para el apoyo, seguimiento y valoración de proyectos; d) e impacto en las regiones y/o zonas donde se desarrolle; e) la cohesión social; f) la identidad institucional; y g) la modelización, tanto estructural como política y gestora. Ante esto, el siguiente esquema muestra la posibilidad de su realización:

**Esquema 6.-** Modelo de gestión social del conocimiento responsable



**Fuente:** elaboración propia basada en Gibbons et al (1998) y Vallaey (2014;2017).

La parte central del modelo presentado tiene como base el desarrollo de la integración institucional que abarque a todos los actores principales sin que de detone como fundamento la influencia del entorno universal. Para que esto funcione, debe de tomarse en consideración la forma en que pone en práctica la RSU desde tres planos fundamentales: 1) el del *ethos* institucional<sup>iii</sup>; 2) la generación de una reflexión respecto a la identidad en sus participantes; y 3) la función y procesos de vinculación institucional que apoyen la correcta aceptación del proceso. No sólo simboliza que hoy en día los procesos deban replantear la idea misma que tienen sobre el concepto de responsabilidad, sino que mantengan una posición alentadora en su labor principal de formación consciente, crítica y reflexiva (VALLAEYS, 2014). Por su parte, en esta misma responsabilidad institucional, se debe de considerar que la investigación guíe el andar de las y los actores involucrados para con ello conseguir nuevas oportunidades de acción en aquellos lugares donde se necesite.

Ante lo anterior y ante las vertientes que llegaron a partir de la modernización universitaria, la virtualización de las clases y la necesidad de una alfabetización de la información, lo digital y los medios, requiere de posicionar a las universidades de un proceso de gestión social del conocimiento. Las barreras antes señaladas hacen referencia a los medios con los cuales se plantea la posibilidad de que la investigación vaya con una línea clara, no sólo de producción, sino de impacto en el espacio social. Para ello, es necesario que exista un correcto esquema dialógico con el que se produzcan estrategias generadoras de investigación planteadas bajo una dinámica de aplicación en las principales problemáticas sociales. Aunado a ello, las políticas inclusivas que permean al apartado de la RSU acompañan el proceso de



forma transversal, ya que abre el panorama para que la vinculación se realice con la intención de favorecer el conocimiento como medio de interacción (CARRIZO, 2006). A partir de ello, se puede pensar en una democratización del *ethos institucional* que haga que el trabajo sea colaborativo, aplicable en el contexto y transdisciplinar, lo que favorecería en gran medida el correcto desarrollo del mismo (GIBBONS et al, 1998).

### *Discusiones finales sobre el proceso de diálogo*

Para una correcta modelización de una universidad socialmente responsable que haga un uso adecuado de la investigación mediante la gestión social del conocimiento, se deben de integrar diversos elementos que nacen y mueren a cada oportunidad. Entre ellos, se pueden nombrar aquellos que acompañan el proceso de diálogo que se requiere cuando un cambio produce incertidumbre. Las vicisitudes a las cuales se ha enfrentado la universidad en las últimas décadas puede que sean un efecto directo de la influencia directa de los elementos externos que modifican el entorno a favor de una homologación, hegemonía y/o coerción preestablecida. Puede ser también que la universidad haya llegado a una etapa de estancamiento que salió a flote gracias a la pandemia COVID-19, mostrando sus puntos débiles, pero también la manera en que puede reflexionar sobre las acciones que debe realizar.

Dado que el mundo dentro de las IES es muy variado, también se debe de reflexionar sobre la manera en que en ellas se produce el conocimiento, no tanto ya como un logro de indicadores para las evaluaciones, sino como un elemento integral dentro de sus funciones que asegure la cohesión social y la identidad entre sus miembros. Dialogar desde dentro de casa, simboliza el darse cuenta de los factores que han perjudicado o perjudican las acciones para mediante ello, lograr una auto confrontación. Sin embargo, no muchas veces los efectos internos favorecen a las propias circunstancias, ya que el sentido democrático que deben de llevar *per se* las universidades, puede estar sesgados por conflictos internos, favoritismo o cualquier otra situación. Por obvias razones, esto entorpece el trabajo de producción científica al imponer reglas que bien podrían servir para la mejora, pero que en sus efectos fomentan la poca participación y nulo discurso crítico.

La concentración de estos elementos, tanto internos como externos son vitales para explorar las circunstancias que están alrededor de las universidades, su configuración, así como en la manera en que se relacionan sus miembros. Puede que la tarea sea muy ardua, pero también es cierto que se requiere realizar un alto para reflexionar sobre lo que la universidad es, requiere y/o necesita para recobrar ese apartado social. Este fue sólo un pequeño acercamiento a la manera en que se pueden generar los diálogos de los sistemas educativos, pero que da cuenta, desde una perspectiva de la confrontación, de la forma en que se puede autoanalizar los posibles modelos que se utilizan en este tipo de instituciones. También es cierto que existen otros elementos que pueden tomarse en consideración respecto al análisis y desde donde se podría encontrar otra perspectiva, quizá más profunda, quizá complementaria, por eso mismo se sigue en el camino del diálogo constante entre las posibilidades existentes.

## Referencias

ACEVEDO, S. Gestión social del conocimiento, redes de investigación e innovación para la inclusión. *Negotium - Revista de Ciencias Gerenciales*, Maracaibo, vol. 13, núm. 37, pág. 62-73, 2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/782/78252811005.pdf>

ACOSTA, A. El poder universitario en América Latina. *Revista mexicana de sociología*, vol. 81, núm. 1, pág.117-144, 2019.

AGUILAR, VILLANUEVA, L. **La Evaluación de las Políticas Públicas**. Estudio introductorio y edición, Ed. Miguel Angel Porrúa, México, segunda edición, pág. 32-36, 1996.

ALZUGARAY, S; MEDEROS, L; SUTZ, J. Building Bridges. Social inclusion problems as research and innovation issues, *Review of Policy Research*, vol. 29, núm. 6, p. 776-796, 2012.

ANDREU, R; SIEBER, S. La gestión integral del conocimiento y del aprendizaje, *Economía industrial*, núm. 326, p. 63-72, 1999.

ARECHAVALA, R. Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: Una agenda de investigación. *Rev. educ. sup*, Ciudad de México, vol. 40, núm. 158, p. 41-57, 2011. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602011000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200003&lng=es&nrm=iso)

AROCENA, R; SUTZ, J. Innovación y democratización del conocimiento como contribución al desarrollo inclusivo", en G. Dutrenit y J. Sutz (eds.): **Sistemas de Innovación para un Desarrollo Inclusivo**. La experiencia latinoamericana, Foro Consultivo Científico y Tecnológico, México, 2013, p. 19-34.

AROCENA, R. La investigación universitaria en la democratización del conocimiento. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS**, núm. 9, vol. 27, p. 85-102, 2004. [fecha de Consulta 30 de Septiembre de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92431880005>

BANCO MUNDIAL (sitio oficial) Indicadores de la OCDE respecto a investigadores por cada millón de habitantes, 2021. Recuperado de : [https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.SCIE.RD.P6?locations=OE&most\\_recent\\_value\\_desc=false](https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.SCIE.RD.P6?locations=OE&most_recent_value_desc=false)

BENSEDDIK, F. Démoraliser la responsabilité sociale. En M. Bonnafous-Boucher & Y. Pesqueux (Eds.) **Décider avec les parties prenantes**, Approches d'une nouvelle théorie de la société civile, 2006, p. 91-105. Paris: La Découverte.

BLUMENFELD, W. Danger and Opportunity: Institutional identity crises and transformation", **Journal of Gay & Lesbian Issues in Education**, vol. 3, núm. 4, p. 61-81, 2006

BRIGGS, L. **Tackling Wicked Problems: A Public Policy Perspective**. Canberra: Australian Public Service Commission, 2007, Retrieved from: <https://www.apsc.gov.au/tackling-wicked-problems-public-policy-perspective>.

BRUNNER, J.J. Universidad y sociedad en América Latina, México: IIE-Bdie, 2007.

BUENDÍA, A. et al. Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. **Perfiles educativos**, núm. 39, vol.157, pág. 200-219, 2017. Recuperado en 29 de septiembre de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000300200&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300200&lng=es&tlng=es)

BUNT, H. Dynamic interpretation and dialogue theory. En Taylor, M.M.; Bouwhuis, D.G. y Neel, F. (eds.) **The Structure of Multimodal Dialogue**, 2000, p. 139-166. Amsterdam: John Benjamins, vol 2.

BURBULES, N; BRUCE, B. Theory and Research on Teaching as Dialogue. En V. Richardson, (ed.). **Handbook of Research on Teaching**, 2001, Washington: American Educational Research Association. 4th Edition.

BURCH, P. Hidden Markets. **The new education privatization**, Londres: Routledge, 2009.

CALDERÓN, A; PEDRO, R. & VARGAS, M. Social Responsibility of Higher Education: the metamorphosis of UNESCO discourse in focus. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, núm. 15, vol. 39, p. 1185-1198, 2011. Recuperado de <https://goo.gl/4pzAQs>

CAPPELLO, H. La identidad Universitaria. La construcción del concepto, **Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades**, SOCIOTAM, vol. xxv, no. 2, p. 33-53, 2014.

CESARONI, F. & PICCALUGA, A. The activities of university knowledge transfer offices: towards the third mission in Italy, **Journal of Technology Transfer**, núm. 41, vol. 4, p. 753-777, 2016.

CARRIZO, L. **Gestión social del conocimiento** Paris: Unesco, 2006.

CORTÉS, D. Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria. El caso de la unam", en **Perfiles Educativos**, vol. xxxiii, p. 78-90, 2011.

COVARRUBIAS, P. Situación Actual de los Programas de Evaluación Académica de la Educación Superior Mexicana: Sus Efectos en el Trabajo Académico. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 2017, núm. 10, vol. 2, p. 187-209, 2017.

DAVITER, F. Policy analysis in the face of complexity: What kind of knowledge to tackle wicked problems?, **Public Policy and Administration**, vol. 34, núm. 1, pág. 62-83, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0952076717733325>.

DE VRIES, W. & ÁLVAREZ, G. Can Reform Policies Be Reformed? An analysis of the evaluation of academics in Mexico, en P. Zgaga, U. Teichler, G. Schuetze y A. Wolter (eds.), **Higher Education Reform: Looking back - looking forward**, Fráncfort, Peter Lang, 2015, p. 257-272.

DÍAS, M. La universidad en el siglo XXI: del conflicto al diálogo por las civilizaciones, en **Educación Superior y Sociedad**, núm. 2, Caracas, IESALC, 2008.

DIDRIKSSON, A. **La autonomía universitaria desde su contemporaneidad**. México: Unión de Universidades de América Latina, 2006.

DIDRIKSSON, A. La universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes. **Avaliação (Campinas)**, núm. 19, vol. 3, p. 549-59, 2014. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/02.pdf>

DRAXLER, A. International Investment in Education for Development: Public good or economic tool?", **Education, Learning, Training: Critical issues for development**, International Development Policy series no. 5, Ginebra/Boston, Graduate Institute Publications/Brill-Nijhoff, 2014, p. 37-56.

ETZKOWITZ, H; et al. The future of the University and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm, **Research Policy**, núm. 29 vol. 2, p. 313-330, 2000.

FREIRE, P. **La pedagogía de la liberación**. México Siglo XXI Editores, 2011.

FRIXIONE, E; RUIZ-ZAMARRIPA, L; y HERNÁNDEZ, G. Assessing Individual Intellectual Output in Scientific Research: Mexico's national system for evaluating scholar's performance in the humanities and the behavioral sciences", **PLoS ONE**, vol. 11, núm. 5, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0155732>.

GALAZ, F; GIL-ANTÓN, M. The Impact of Merit-Pay Systems on the Work and Attitudes of Mexican Academics", **Higher Education**, vol. 66, núm. 3, p. 357-374, 2013.

GONZÁLEZ, G. I. La senda del perdedor; las políticas de cambio en la educación superior de México **Diálogos sobre educación**. Temas actuales en investigación educativa, vol. 8, núm. 14, p. 1-22, 2017. [Consultado 3 de octubre de 2021] disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458101004/553458101004.pdf>

GONZÁLEZ, G. I. La realidad como mito: el contexto de las universidades ante la complejidad posmoderna, **Diálogos Sobre Educación**, vol. 12, núm. 22, p. 1-25, 2021, [consultado 11 de septiembre 2021] disponible en: <http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/910>

GARCÍA, S. La simulación: El fantasma que recorre a la vida académica cotidiana. **Universidad y Sociedad**, núm. 1, vol. 1, p. 97-103, 2011.

GIBBONS, M; et al. **The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies**. Sage, 1998.

HERNÁNDEZ, F; SANCHO, J. Dilemas y desafíos de la universidad desde el cruce de visiones entre docentes y estudiantes. **InterCambios**, vol.8, n.1 [consultado 2021-09-22], pp.3-12, 2021, disponible en: <http://dx.doi.org/10.29156/inter.8.1.2>.

IBARRA, E; GALETAR, L. **El libro de la universidad imaginada**. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, 2012.

KENT, R. **Las políticas de la educación superior en México durante la modernización: un análisis regional**, México, ANUIES, 2009.

KLOFSTEN, M; et al. The entrepreneurial university as a driver for economic growth and social change-Key strategic challenges. **Technological Forecasting and Social Change**, núm. 141, p. 149-158, 2019.

LEMOINE, P; HACKETT, P. & RICHARDSON, M. Global higher education and VUCA-Volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. En S. Mukerij y P. Tripathi

(Eds.), **Handbook of Research on Administration, Policy, and Leadership in Higher Education**, 2017, p. 548-568. IGI Global

LEVINAS, E. **Entre nosotros**. Ensayos para pensar en el otro. Valencia: Pre-textos, 2001.

LEVY, D. **Higher education and the State in Latin America**: private challenges to public dominance, Chicago, University of Chicago Press, 1986.

LOCATELLI, R. La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. **Perfiles educativos**, vol. 40, núm. 162, p.178-196, 2018, Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000400178&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000400178&lng=es&nrm=iso)

LÓPEZ SEGRERA, F. El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe, en **CLACSO**, Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero, Argentina, 2003.

LIU, N; CHENG, L; & Liu, L. Academic ranking of world universities using scientometrics: A comment to the 'fatal attraction"', **Scientometrics**, núm. 64, p. 101-109, 2005.

MCCREA, E; DEYRUP, M. The devil is in the details: A review of merit pay in higher education. Ponencia en el decimosexto **Congreso de la Eastern Management Academy**, Universidad de Yale, New Haven, Connecticut, 4-7 de mayo, 2016.

MARCH, J; OLSEN, J. **El redescubrimiento de las instituciones**. La base organizativa de la política, México, FCE, 1997.

MARTINEZ, F. Los rankings de universidades: una visión crítica. **Rev. educ. sup**, Ciudad de México, vol. 40, núm. 157, p. 77-97, 2011 . Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602011000100004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100004&lng=es&nrm=iso)

NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **La organización creadora de conocimiento**. Nueva York, EEUU: Oxford University Press, 1999.

ORDORIKA, I; RODRÍGUEZ, R. "El *ranking* Times en el mercado del prestigio universitario, **Perfiles Educativos**, vol. XXXII, núm. 129, p. 8-25, 2010.

OSZLAK, O. **De menor a mejor**. El desafío de la segunda reforma del Estado. Nueva Sociedad, núm. 160, 1999.

RODRÍGUEZ, R. Educación superior y transiciones políticas en México. **Revista de la Educación Superior**, núm. 43vol. III, p. 9-36, 2014.

ROTBURG, R. El fracaso y el colapso de los Estado-nación. Descomposición, prevención y reparación", en Patricia Moncada (ed.), **Estados fallidos o fracasados: un debate inconcluso y sospechoso**, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007.

RUEDA, M. **¿Evaluar para controlar o para mejorar?** Valoración del desempeño docente en las universidades, México, UNAM -IISUE, 2011.

STENSAKER, B. **The Transformation of Organisational Identities**. Interpretations of policies concerning the quality of teaching and learning in Norwegian higher education, Enschede, CHEPS/UT, 2004.

THAYER, W. **La crisis no moderna de la universidad moderna**. (Epílogo del conflicto de las facultades). Chile, Editorial Cuarto propio, 1996.

TÜNNERMANN, C. **Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918–2008)**, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

VALLAEYS, F. La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, 5(12), 105–117, 2014.

VALLAEYS, F. Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. **Revista Digital de investigación**, Docencia Universitaria, vol.12, núm.1, p. 34-58, 2018, <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.716>.

ZUCKER, L. El rol de la institucionalización en la estabilidad cultural. En DiMaggio, P. J. y Powell, W. W. (coords.). **El nuevo institucionalismo de análisis organizacional**. México: FCE, 1999.

---

## Notas

<sup>i</sup> Se le denomina Modernización educativa a la etapa donde los cambios en los sistemas políticos y económicos derivaron en modificaciones en los procesos internos de las universidades, gracias a los esquemas dominantes que prevalecieron en diferentes partes del mundo en respuesta a la oferta y demanda de educación y la falta de capacidad del Estado para proveer de esta (Acosta, 2019).

<sup>ii</sup> El denominado efecto perverso puede surgir al momento que la intención u objetivo principal de la política no se cumpla, derivando en una consecuencia inesperada que genera otro problema y/o situación sin dar respuesta a la anterior (Briggs, 2007).

<sup>iii</sup> El ethos institucional esta conformado por la parte axiológica de las instituciones derivada de su filosofía principal que fundamenta sus principios básicos de acción, así como su misión, visión, valores y políticas internas.

*Recebido em outubro de 2021*

*Aceito para publicação em outubro de 2021*