

Responsabilidad social en escuelas de educación primaria en Chile: tensiones y desafíos

Pedro Severino-González

Universidad Católica del Maule. Chile.
pseverino@ucm.cl

Álex Medina Giacomozzi

Universidad del Bío-Bío. Chile.
alex@ubiobio.cl

Lucas Pujol-Cols

Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.
lucaspujolcols@gmail.com

Cómo referenciar este artículo:

Severino-González, Pedro; Medina Giacomozzi, Álex; Pujol-Cols, Lucas (2018) **Responsabilidad Social en Escuelas de Educación Primaria en Chile: Tensiones y Desafíos**. En revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe. Vol. 16- 02 de julio-dic.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v16i02.974>

RESUMEN

En las últimas décadas, se han incrementado las presiones para que las organizaciones incorporen a sus procesos decisorios valores que reflejen un comportamiento ético y socialmente responsable. La relevancia de la responsabilidad social como objeto de estudio se hace aún más esencial en las organizaciones educativas debido a su rol ineludible en la formación integral de los seres humanos y el desarrollo de las comunidades. Es por ello que esta investigación tiene por propósito analizar la percepción de Docentes, Para-docentes y Directivos de tres escuelas de enseñanza básica ubicadas en la región de Ñuble, Chile, acerca del grado de presencia de prácticas asociadas a la responsabilidad social en sus instituciones. Para ello, se recurre a una metodología cuantitativa sustentada en la administración de un cuestionario de auto-percepción. Los resultados de esta investigación revelan que existen brechas de percepción entre los Directivos y los Docentes y Para-docentes de las escuelas participantes.

Palabras Clave: *Responsabilidad Social; Ética; Educación Básica; Valores.*

Recibido: 01 de mayo de 2017 / **Aceptado:** 15 de mayo de 2018

Social responsibility in schools of primary education in Chile: tensions and challenges

ABSTRACT

Internal and external pressures to incorporate values that reflect social responsibility into organizations' decision-making processes have increased over the last few decades. The relevance of social responsibility is even greater in education institutions as they are vital for the development of human beings, communities, and nations. Thus, this study aims to analyze the perception that principals, teachers, and members of the administrative staff of three primary schools located in the region of Ñuble, Chile, have about their institution's practices regarding social responsibility. A quantitative research design and a self-report questionnaire are used in this

study. Results reveal that there seems to be a gap between the perceptions of principals and those of teachers and members of the administrative staff.

Key Words: *Social Responsibility; Ethics; Primary education; Values.*

Responsabilidade social nas escolas primárias no Chile: tensões e desafios

RESUMO

Nas últimas décadas, as pressões aumentaram para as organizações incorporarem valores que refletem comportamento ético e socialmente responsável em seus processos de tomada de decisão. A relevância da responsabilidade social torna-se mais intensa nas organizações educacionais devido ao seu papel inescapável na formação integral dos seres humanos e no desenvolvimento das comunidades. É por isso que esta pesquisa pretende analisar a percepção sobre o grau de presença de práticas associadas à responsabilidade social que professores, para-professores e gerentes de três escolas primárias localizadas na região de Ñuble, no Chile. Para fazer isso, recorreremos a uma metodologia quantitativa baseada na administração de um questionário de autopercepção. A partir desta investigação, parece que existem violações da percepção entre executivos e professores e entre executivos e para-professores.

Palavras-chave: *Responsabilidade social; Ética Educação básica; Valores.*

1. Introducción

La gestión implica el desafío de adoptar decisiones en el marco de una realidad compleja, dinámica, incierta y competitiva. Parte de tal complejidad, consiste en dar respuesta a las demandas provenientes de distintos grupos de participantes, todos ellos portadores de racionalidades, motivaciones y valores frecuentemente divergentes, que presionan por hacer efectivos sus intereses en la toma de decisiones (Etkin, 2005). Al respecto, se observa que las últimas décadas

han sido testigo de un incremento en la preocupación por el rol de la responsabilidad social en las organizaciones modernas (Mejía y Newman, 2011), existiendo fuertes presiones tanto de agentes internos como externos por la incorporación de principios y valores tales como la probidad, el respeto, la diversidad, la tolerancia, la equidad, la igualdad, el compromiso social, la empatía, entre otros, a los procesos decisivos (Sánchez y Benito-Hernández, 2015; Medina y Severino, 2015; Bai y Chang, 2015).

Las instituciones educativas, en todos sus niveles, no resultan ajenas

a la realidad previamente descripta sino que, más bien, la presión por incorporar prácticas concretas que reflejen los principios propios de la responsabilidad social se hace más contundente en este tipo de organizaciones como resultado de su rol ineludible en la formación integral de los seres humanos y en el desarrollo de las comunidades locales y naciones (Gaete, 2014; Gómez, 2017; Tarrés et al., 2016; Ysunza y Molina, 2010). Sin embargo, lo anterior no significa que la formación en materia de responsabilidad social se encuentre a cargo de las entidades educativas exclusivamente, sino que las mismas forman parte integrante

de un ecosistema esencial para la adquisición de valores y el desarrollo de competencias (Tourriñán, 2010; Lastre y De la Rosa, 2016), por lo que este proceso que debería ser potenciado mediante el trabajo cooperativo con otros actores relevantes e instituciones sociales, tales como la familia, las entidades gubernamentales, la sociedad civil, entre otros (Rivera y Milicic, 2006).

El gobierno de Chile, en particular, ha incluido dentro de su agenda social la formación en valores (Denegri et al., 2010), tales como la dignidad, la libertad, la igualdad, el desarrollo sostenible, la democracia, la diversidad, el compromiso con la verdad, la solidaridad, la excelencia y la interdisciplinariedad (Delpiano y Ardiles, 2003; Navarro, 2006; Navarro et al., 2012; Tourriñán, 2008; Delors, 1996). Esta intención se ha materializado en cada una de las bases curriculares alojadas en el decreto 439, publicados por el Ministerio de Educación de Chile (Barba, 2005). En este sentido, y siguiendo las ideas de Berman (1997), la responsabilidad social ayuda a los jóvenes a comprender que sus vidas están íntimamente conectadas con el bienestar de otros (Rivera y Lissi, 2004; Carbonero et al., 2014), constituyendo las entidades de educación básica el espacio propicio para la sensibilización y la identificación de diversas problemáticas de la comunidad

(Caballo y Gradallie, 2008; Tijoux, 2013; Rodríguez, 2015; Tarrés et al., 2016).

Ahora bien, para lograr dicha formación en valores no basta simplemente con incorporar contenidos adicionales a un diseño curricular (Thomas, 2012; Vazquez, 2010) sino que, como argumentan Plaza y Caro (2016), dicha formación debe hallarse presente durante todo el trayecto formativo (Brown, 2016; Mercado, 2004) en donde se cultive, a través de las experiencias, la adquisición de valores y principios de responsabilidad social (Anaya, 2013; Guerrero y Gómez, 2013). Por ello, resulta fundamental en este proceso el rol de cada uno de los actores de la comunidad educativa, tales como docentes, asistentes de la educación, personal administrativo y directivos (Martínez, 2002; Maura, 2002).

A menudo, se observa que las organizaciones formulan los principios y valores que declaran perseguir, pero, en la práctica, adoptan decisiones que resultan contradictorias con dichos valores (Etkin, 2003). Actuar de manera socialmente responsable no consiste simplemente en la voluntad de priorizar lo bueno, en declarar un manifiesto de principios “organizacionalmente deseables”, sino en la materialización concreta de dichos principios en los procesos decisivos, así como en las prácticas y acciones cotidianas (Etkin, 2005). En el caso específico de las entidades

educativas chilenas, y a pesar de las fuertes presiones de diversidad de actores para que observen un comportamiento socialmente responsable, se observa que, en los últimos años, han sido ampliamente cuestionadas en su accionar ético, principalmente en lo que refiere a sus objetivos de rentabilidad y su vinculación con el medioambiente (Cuevas y Rodríguez, 2017). Así, y con la intención de ampliar el conocimiento acerca del rol que la responsabilidad social asume en las organizaciones educativas, el presente artículo tiene por propósito analizar la percepción que tres grupos de actores de la comunidad educativa (i.e. Directivos, Docentes y Para-docentes), pertenecientes a tres escuelas de enseñanza básica de la región de Ñuble (Chile), tienen acerca del grado de presencia de prácticas socialmente responsables en dichas instituciones.

Los grupos de interés en entidades educativas

El concepto de responsabilidad social se halla íntimamente ligado al de grupos de interés (*stakeholders*), entendidos, en un sentido amplio, como todos aquellos grupos o individuos identificables con potencial para afectar el logro de los objetivos de una organización o que pueden resultar potencialmente afectados por el accionar de esta última (Freeman y Reed, 1983). Siguiendo el planteo de Avendaño (2013), para

que las organizaciones observen un comportamiento socialmente responsable deben considerar los intereses de sus *stakeholders*. En el caso de las escuelas de enseñanza primaria, en particular, sus agentes pueden ser clasificados en internos y externos, en virtud de si los mismos se hallan incorporados o no dentro de su estructura organizacional formal (Zorrilla, 2002; Rivera y Milicic, 2006; López et al., 2007; Ramírez et al., 2008; Silas, 2008). En cuanto a sus grupos de interés internos, se destacan:

1. *Directivos*. Son los responsables por la supervisión de las actividades administrativas, de enseñanza y de evaluación en el establecimiento educativo, de liderar a su equipo de trabajo compuesto por docentes y para-docentes, y de gestionar de manera efectiva las relaciones del establecimiento con sus grupos de interés externos.
2. *Docentes*. Son los profesionales que se dedican a la formación de los estudiantes a través de su participación en distintas asignaturas que integran el currículum.
3. *Para-docentes*. Compuesto por aquellos empleados auxiliares cuya principal función es brindar apoyo a las actividades curriculares y pedagógicas, así como a la ejecución del Proyecto Educativo Institucional.

4. *Estudiantes*. Son los usuarios del servicio educativo brindado por el establecimiento.

Por otro lado, en cuanto a sus grupos de interés externos, se identifican:

1. *Padres y/o Apoderados*. Son las personas que tienen la facultad de decidir en nombre del estudiante siendo, además, los responsables por su rendimiento académico y actitudinal.
2. *Proveedores*. Constituidos por aquellas organizaciones que suministran los bienes y servicios requeridos por el establecimiento para el correcto desarrollo de sus operaciones.
3. *Egresados*. Integrados por los estudiantes que ya han culminado su educación primaria.
4. *Comunidad*. Compuesta por las personas físicas que integran la población circundante más próxima al establecimiento educacional.
5. *Tercer sector*. Compuesto por aquellas organizaciones que no son públicas ni privadas y que se relacionan con las entidades educativas a través de diversas actividades que, por lo general, son extracurriculares.
6. *Gobierno*. Es el encargado de supervisar que el establecimiento educativo cumpla con el marco normativo vigente a través de sus distintas dependencias, en

particular por intermedio de la Secretaría Regional Ministerial de Educación, la Superintendencia de Educación, la Dirección Provincial de Educación, la Dirección del Trabajo, el Servicio de Impuestos Internos y la Municipalidad.

Esta investigación se focalizará sobre las percepciones de los tres grupos de interés interno que tienen participación más directa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, siendo estos los Docentes, los Para-docentes y los Directivos.

La responsabilidad social en entidades educativas

La responsabilidad social, entendida como el compromiso voluntario que es asumido por la organización frente a sus grupos de interés (CCE, 2001), tiene su origen en el mundo empresarial, siendo éste el principal contexto de estudio en el que se han llevado a cabo la mayor parte de las investigaciones que la abordan (e.g. Fernández, 2009; Tamm y Boström, 2010; Vogel, 2008; Medina y Severino, 2014; Reinert y Barbosa, 2015; Sánchez y Benito-Hernández, 2015; Medina y Severino, 2015; Bai y Chang, 2015; Skouloudis et al., 2015; Newman et al., 2015; Severino, 2017). Menor nivel de desarrollo se observa, en cambio, en contextos educativos, encontrándose la mayoría de las investigaciones enfocadas en Instituciones de Educación Superior

(e.g. Ysunza y Molina, 2010; Martínez y Ladislao, 2012; Martí et al., 2014; Gaete, 2014; Valarezo y Túnez, 2014; Zárate y García, 2014) y, en menor grado, en escuelas de educación inicial y primaria (Vallaes, 2013).

Para Touriñán (2013, 2016), el sistema educativo debe, en cada uno de sus eslabones, procurar en los estudiantes el desarrollo de valores, como el respeto, la solidaridad, la empatía, la participación cívica, la libertad, la igualdad, la dignidad, el cuidado del medioambiente y la excelencia, con el anhelo de formar ciudadanos socialmente responsables. Pero, para lograrlo, no basta simplemente con incorporar la enseñanza de valores como un contenido estático dentro de un diseño curricular (Thomas, 2012; Vázquez, 2010) sino que, como argumentan Plaza y Caro (2016), dicha formación debe ser estimulada durante todo el trayecto educativo (Brown, 2016; Mercado, 2004), en donde se cultive, a través de las experiencias y las prácticas cotidianas, la adquisición de valores y principios de responsabilidad social (Anaya, 2013; Guerrero y Gómez, 2013). Para que este proceso sea efectivo, resulta fundamental el involucramiento de la totalidad de los actores de la comunidad educativa, tales como docentes, asistentes de la educación, personal administrativo y directivos (Martínez, 2002; Maura, 2002).

Distintos autores han procurado

identificar los principios básicos de la responsabilidad social en instituciones educativas (e.g. Delpiano y Ardiles, 2003; Touriñán, 2008; Navarro, 2006; Navarro et al., 2012). De entre ellos, se destacan los siguientes:

1. *Dignidad de la Persona*. Refiere al grado en que la organización fomenta un ambiente de respeto entre las personas que la integran y se relacionan con ella, fija condiciones mínimas para el autocuidado como la limpieza e higiene, y presta asistencia personal y emocional a sus miembros.
2. *Libertad de las personas*. Se asocia a la medida en que la organización promueve y permite la libre expresión de ideas y creencias entre sus miembros.
3. *Ciudadanía, democracia y participación*. Refiere al grado en que la organización promueve el desarrollo de iniciativas colectivas acerca de los derechos y deberes de los miembros.
4. *Solidaridad*. Refiere a la medida en que la organización proporciona ayuda y asistencia a agentes externos, como comunidades vulnerables.
5. *Bien común e igualdad*. Asociada al grado en que la organización instrumenta los medios para facilitar la integración e inclusión de sus miembros, disponiendo de los recursos e infraestructura

necesarios para personas con capacidades diferentes y apoyando a aquellos estudiantes que presentan dificultades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

6. *Medio ambiente y desarrollo sostenible*. Implica el grado en que la organización desarrolla prácticas orientadas al uso eficiente de los recursos y fomenta la concienciación y sensibilización acerca de problemáticas medioambientales.
7. *Honestidad y transparencia*. Refiere al grado en que las decisiones y prácticas de la organización reflejan valores como la verdad, la honestidad y la transparencia.
8. *Excelencia*. Grado en que la organización reconoce y premia el desempeño superior de cada uno de los miembros, aplicando sistemas de evaluación con apoyo en tecnologías de la información.
9. *Equidad en las relaciones laborales*. Asociada al grado en que la organización brinda a sus participantes compensaciones suficientes, justas y equitativas, como contrapartida por sus esfuerzos realizados.

2. Metodología

Diseño

Esta investigación responde a un diseño cuantitativo, sustentada en una estructura de datos de corte trasversal, significando esto último que la totalidad de las variables contempladas en este estudio fueron medidas en el mismo momento temporal. La misma resulta parte de un proyecto más amplio que tiene por propósito analizar el grado de presencia de prácticas que reflejan los principios esenciales de la responsabilidad social en escuelas de enseñanza básica de la región de Ñuble (Chile). No obstante, en este artículo, se reportan las percepciones correspondientes a tres de sus agentes de interés interno: Directivos, Docentes y Para-docentes.

Participantes

Un total de 121 funcionarios pertenecientes a tres escuelas municipales de educación básica de la región de Ñuble, Chile, participaron de manera voluntaria en este estudio. La muestra fue no probabilística y se compuso por 3 Directivos, 67 Docentes y 51 Para-docentes.

Instrumento

Se administró un cuestionario de auto-informe, de carácter estructurado, compuesto por 46 afirmaciones, agrupadas en nueve dimensiones: 1. Dignidad de la persona, 2. Libertad de las personas,

3. Ciudadanía, democracia y participación, 4. Solidaridad, 5. Bien común e igualdad, 6. Medio ambiente y desarrollo sostenible, 7. Honestidad y Transparencia, 8. Excelencia y 9. Equidad en las relaciones laborales. Para cada una de las afirmaciones incluidas en el cuestionario se presentó una escala estilo Likert con cinco niveles de frecuencia, oscilante entre el totalmente en desacuerdo (1 punto) y el totalmente de acuerdo (5 puntos).

Procedimiento

El contacto con los participantes se realizó por medio de los Directivos de las tres instituciones educativas, quienes de manera expresa aceptaron participar en la investigación. La recolección de los datos se efectuó a través de un instrumento de auto-percepción, cuya validez de contenido fue examinada mediante un proceso de valoración de pares expertos (Canales, 2006). Un total de cinco académicos con elevada experticia en diversas temáticas asociadas a la Responsabilidad Social, todos ellos con titulación de postgrado, participaron en la instancia de validez de contenido. En una etapa siguiente, se aplicó una versión piloto de la encuesta a 10 estudiantes de cada entidad educativa con el propósito de verificar la adecuada comprensión de las preguntas, las instrucciones y las categorías de respuesta. Los datos fueron recolectados entre los meses de octubre y diciembre de 2016. En

todos los casos, se les informó a los participantes que la participación en el estudio era voluntaria, anónima y estrictamente confidencial.

Análisis

La consistencia interna de las nueve sub-escalas que componen el instrumento de recolección de datos fue analizada por medio del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, resultando aceptables valores superiores al nivel crítico de 0,70 sugerido por Nunnally y Bernstein (1994). Para cada una de las dimensiones se calcularon medidas de tendencia central (i.e. media aritmética) y de dispersión (i.e. desviación estándar). En el análisis de los datos obtenidos se tuvo en cuenta, además, el Proyecto Educativo Institucional de cada una de las escuelas, el cual contiene las definiciones, propósitos y acciones que son consideradas por una organización escolar como sus directrices estratégicas (Azcona, 2006).

3. Resultados

En la Tabla 1 se presentan las medias, las desviaciones estándar y los niveles de confiabilidad (coeficientes Alfa de Cronbach) para las nueve dimensiones de Responsabilidad Social examinadas en esta investigación. Como puede observarse, todas ellas registran

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

Sub-escala	Media	Desviación Estándar	Alfa de Cronbach
1. Dignidad y respeto	4,51	0,50	0,86
2. Libertad de expresión	4,26	0,52	0,80
3. Ciudadanía, democracia y participación	4,12	0,42	0,72
4. Solidaridad	4,22	0,52	0,76
5. Bien común e igualdad	4,12	0,47	0,77
6. Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible	3,93	0,52	0,78
7. Honestidad y transparencia	4,35	0,51	0,90
8. Excelencia	4,13	0,54	0,70
9. Equidad en las Relaciones laborales	3,46	0,70	0,79

Fuente: Elaboración propia. Nota. n = 121

niveles satisfactorios a elevados de consistencia interna, arrojando en la totalidad de los casos coeficientes iguales o superiores al valor crítico de 0,70 sugerido por Nunnally y Bernstein (1994). Por otro lado, también se observa que los participantes del estudio parecieran percibir una elevada presencia de prácticas asociadas a la responsabilidad social en las escuelas en las que se desempeñan, obteniéndose en siete de las nueve dimensiones puntajes promedio superiores a cuatro puntos. El mayor de los puntajes es el registrado para las dimensiones Dignidad y Respeto (4,51) y Honestidad y Transparencia (4,35). Asimismo, se observa que la dimensión Equidad en las Relaciones Laborales, representativa del grado en que los participantes sienten que la institución les ofrece un paquete de compensaciones justo y equitativo como contraprestación por los servicios que brindan, registró el

menor de los puntajes (3,46).

Cada escuela posee un Proyecto Educativo Institucional, dentro del cual se incluyen los principios y valores que la misma declara perseguir. Sin embargo, resulta frecuente que tales valores constituyan sólo un conjunto de “buenas intenciones” o de “principios organizacionalmente deseables” o, simplemente, en un intento de la Dirección por proyectar una imagen más positiva de su institución frente a los grupos de interés, aun cuando los mismos posean una escasa materialización en las decisiones, políticas y prácticas cotidianas. Por tal motivo, se decidió explorar la existencia de potenciales diferencias de percepción entre los tres grupos de interés que participaron en esta investigación. En la Tabla 2, se presentan los puntajes promedio para cada una de las nueve dimensiones, según se trate de Directivos, Docentes o Para-docentes. En particular, puede observarse que los Directivos poseen

percepciones bastante más elevadas que el resto de los actores con respecto a las prácticas de responsabilidad social desarrolladas en sus escuelas, especialmente en lo que refiere a la libertad de expresión (brecha = 0,49 y 0,36); la participación, democracia y ciudadanía (brecha = 0,52 y 0,65); la solidaridad (brecha = 0,64 y 0,61); el bien común e igualdad (brecha = 0,60 y 0,49); y la equidad en las relaciones laborales (brecha = 0,39 y 0,48). Otro punto interesante para destacar, consiste en que, si bien los Directivos constituyen el grupo responsable por el funcionamiento adecuado de las escuelas, de todos modos, califican con 3,87 puntos a la dimensión Equidad en las Relaciones Laborales. Los puntos anteriores son ilustrados en la Figura 1. Como puede observarse allí, con excepción de la dimensión Dignidad y Respeto, los Directivos reportan percibir con mayor intensidad la presencia de prácticas que reflejan comportamientos socialmente responsables, en comparación con el resto de los grupos de participantes.

Tabla 2. Diferencias en la percepción según grupo de participantes

Sub-escala	Directivos [1]	Docentes [2]	Para-docentes [3]	Brecha [1] - [2]	Brecha [1] - [3]
1. Dignidad y respeto	4,40	4,37	4,57	0,03	-0,17
2. Libertad de expresión	4,67	4,18	4,31	0,49	0,36
3. Ciudadanía, democracia y participación	4,72	4,20	4,07	0,52	0,65
4. Solidaridad	4,83	4,19	4,23	0,64	0,61
5. Bien común e igualdad	4,67	4,07	4,17	0,60	0,49
6. Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible	4,28	3,89	4,01	0,39	0,27
7. Honestidad y Transparencia	4,55	4,27	4,35	0,28	0,20
8. Excelencia	4,44	4,05	4,15	0,39	0,29
9. Equidad en las Relaciones Laborales	3,87	3,48	3,39	0,39	0,48

Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia

Con la intención de detectar potenciales diferencias de percepción entre los Docentes y los Para-docentes, se condujeron pruebas de diferencia de medias, puntualmente la prueba paramétrica t de Student.

La misma resulta apropiada en aquellos casos en los que se dispone de una variable dependiente cuantitativa (i.e. niveles de percepción para las nueve dimensiones de la Responsabilidad Social) y de una

variable independiente categórica (i.e. dos grupos independientes: Docentes y Para-docentes). Los resultados de dichas pruebas, los cuales son reportados en la Tabla 3, revelan que no existen diferencias de percepción estadísticamente significativas entre Docentes y Para-docentes para ocho de las nueve dimensiones de la Responsabilidad Social. La única excepción estuvo dada por la dimensión Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, habiéndose registrado una diferencia bastante marginal entre la percepción de ambos grupos ($p < 0,10$). Las pruebas en cuestión no se realizaron entre Directivos y Docentes ni entre Directivos y Para-docentes al haber estado constituido el grupo de Directivos únicamente por tres individuos.

Tabla 3. Diferencias de percepción entre Docentes y Para-docentes

Sub-escala	Docentes		Para-docentes		Diferencia
	Media	Desvío estándar	Media	Desvío estándar	
1. Dignidad y respeto	4,46	0,56	4,57	0,41	No significativa
2. Libertad de expresión	4,22	0,56	4,31	0,45	No significativa
3. Ciudadanía, democracia y participación	4,15	0,39	4,07	0,44	No significativa
4. Solidaridad	4,22	0,56	4,23	0,47	No significativa
5. Bien común e igualdad	4,08	0,49	4,17	0,45	No significativa
6. Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible	3,87	0,55	4,01	0,48	Significativa ($p < 0,10$)
7. Honestidad y Transparencia	4,36	0,57	4,35	0,43	No significativa
8. Excelencia	4,12	0,59	4,15	0,46	No significativa
9. Equidad en las Relaciones Laborales	3,51	0,78	3,39	0,57	No significativa

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

El rol del sistema educativo no consiste simplemente en transferir conocimiento formal a los estudiantes, sino que, además, debe ejercer un papel activo en los procesos de adquisición de valores (Thomas, 2012; Vazquez, 2010), particularmente aquellos asociados con la responsabilidad social, los cuales resultan esenciales para el desarrollo y el bienestar de las naciones. Para lograr esto, sin embargo, no resulta suficiente con incorporar contenidos adicionales a un currículo, sino que se requiere que los mismos sean cultivados a través de experiencias, prácticas y comportamientos (Anaya, 2013; Guerrero y Gómez, 2013). Además, para que este proceso resulte efectivo, es fundamental el involucramiento de los diferentes actores de la comunidad

educativa, siendo estos los Docentes, los Para-docentes y los Directivos (Martínez, 2002; Maura, 2002). La primera contribución de este artículo consistió, entonces, en relevar y analizar las percepciones de estos tres agentes de interés internos acerca del grado de presencia de prácticas socialmente responsables en sus instituciones, habiéndose observado, en general, niveles elevados para la mayoría de las dimensiones abordadas.

El Proyecto Educativo Institucional es el instrumento en el que se plasman los valores y principios que la entidad educativa declara perseguir y, específicamente, el rol que le asigna a la responsabilidad social al interior de su comunidad. De la revisión de los Proyectos de las tres escuelas de enseñanza básica que han participado en esta investigación, se observó que los mismos no definen explícitamente

estas responsabilidades sociales, pero sí incorporan elementos asociados a las mismas, entre los que se destacan la declaración de principios y valores, que están presentes en la visión y misión organizativa, además del compromiso de la organización con la celebración de talleres relacionados con el cuidado y la conservación del medio ambiente, el mantenimiento de una vida saludable y deportiva, la formación cívica y ciudadana, entre otros.

En relación con lo indicado en el párrafo precedente, y siguiendo las ideas de Etkin (2003) en su artículo “El potencial ético de las organizaciones”, resulta frecuente que las instituciones declaren un conjunto de “principios organizacionalmente deseables”, que constituyen meramente “buenas intenciones” o que bien representan un intento deliberado de la Dirección por proyectar una imagen más positiva

de su organización frente a los grupos de interés, y que, al mismo tiempo, los mismos posean una escasa materialización en las decisiones, políticas y prácticas cotidianas. Por ejemplo, no resulta extraño encontrar organizaciones en las que se sostiene que su personal constituye su “principal activo estratégico” y que, al mismo tiempo, son creadoras de ambientes laborales excesivamente tóxicos y hostiles, verificados en elevadas tasas de rotación y en bajos niveles de bienestar físico y mental. En este sentido, y en los términos de Etkin (2003), para que las organizaciones observen un comportamiento socialmente responsable no basta simplemente con que tengan la “voluntad de priorizar lo bueno”, sino que resulta esencial la materialización concreta de principios socialmente deseables en el proceso decisorio, en tanto se conviertan en guías reales para la decisión y acción.

En conexión con lo descrito en el párrafo precedente, uno de los hallazgos más interesantes de esta investigación consistió en la identificación de brechas de percepción entre Directivos y Docentes y entre Directivos y Para-docentes. De manera consistente con lo esperado, los Directivos reportaron percibir un mayor grado de presencia de prácticas asociadas a la responsabilidad social en sus instituciones, en comparación con los Docentes y los Para-docentes. Esto nos

lleva a pensar en si la responsabilidad social ocupa al interior de las escuelas de enseñanza primaria un rol real, manifestado en decisiones y prácticas concretas o si, por el contrario, sólo constituye un conjunto de buenas intenciones y de principios social y organizacionalmente deseables. En este sentido, otro resultado interesante de este estudio consistió en el bajo puntaje reportado para la dimensión Equidad en las Relaciones Laborales para los tres grupos de participantes. Se finaliza este apartado retomando las ideas de Etkin (2003) en que las organizaciones no sólo deben ser eficaces, en términos del logro de los propósitos perseguidos, sino también *vivibles* para sus integrantes y *socialmente deseables* para la comunidad en la que se encuentran insertas. Por ello, resulta fundamental que la responsabilidad social ocupe en las entidades educativas un rol más activo.

Referencias

Anaya, R. (2013). El programa de Educación en Valores y su relación con el razonamiento moral, ideología educativa y liderazgo del Centro Docente. *Revista Nóesis*, 22(44), 90 - 11.

Avendaño, W. (2013). Responsabilidad social (RS) y responsabilidad social corporativa (RSC): una nueva perspectiva para las empresas. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(1), 152-163.

Azcona, L. (2006). El Proyecto Educativo Institucional en la Enseñanza General Básica: las ideas filosóficas que lo sustentan. *Anuario De La Facultad De Ciencias Humanas*, 8(8), 141-154.

Bai, X. y Chang, J. (2015). Corporate social responsibility and firm performance: The mediating role of marketing competence and the moderating role of market environment. *Asia Pacific Journal of Management*, 32(2), 505 - 530.

Barba, B. (2005). Educación y valores: una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 9-14.

Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. NY, USA: SUNY Press.

Brown, S. (2016). Learning to be a ‘goody-goody’: Ethics and performativity in high school elite athlete programmes. *International Review for the Sociology of Sport*, 51(8), 957-974.

Caballo, B., & Gradaille, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 45-55

Canales, M (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM.

Carbonero, M., Martín-Antón, L., Monsalvo, E., & Valdivieso, J. (2015). School performance and personal attitudes and social responsibility in preadolescent students. *Anales de Psicología*, 31(3), 990-999.

Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Libro verde: fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Bruselas, Bélgica: Comisión de las Comunidades Europeas (CCE).

Cuevas, R. & Rodriguez, R. (2017). Responsabilidad social y ética profesional en la gestión de la administración pública y empresarial. *Pensamiento & Gestión*, (42), 1-25.

Decreto N° 439. Establece bases curriculares para la educación básica en asignaturas que indica. Ministerio de Educación. Santiago, Chile, 28 de enero de 2012.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.

- Delpiano, C. y C. Ardiles (2003). *La Universidad Construye País. La responsabilidad social de la universidad de cara al Chile del 2010*, Santiago, Chile: Corporación PARTICIPA.
- Denegri, M., González, J., & Sepúlveda, J. (2010). Consumo y construcción de identidad en profesores de educación primaria en Chile. *Revista Educere*, 14(49), 345-359.
- Etkin, J. (2003). El potencial ético de las organizaciones: la forma de integrar la eficacia con los valores sociales. Comunicación presentada en el Seminario Internacional: Los desafíos Éticos del desarrollo, organizado por la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo.
- Etkin, J. (2005). *Gestión de la complejidad en las organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones Granica SA.
- Fernández, R. (2009). *Responsabilidad Social Corporativa*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Freeman, R. E., y Reed, D. L. (1983). Stockholders and stakeholders: A new perspective on corporate governance. *California Management Review*, 25(3), 88-106.
- Gaete, R. (2014). La responsabilidad social universitaria como política pública: un estudio de caso. *Revista Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 1(22), 103 – 127.
- Gómez, L. (2017). Educación en valores. *Revista Raíces*, 3(6), 69-86.
- Guerrero, M. y Gómez, D. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(1), 122-135.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta. Ed.). México D. F., México: McGraw-Hill.
- Lastre, S. & De La Rosa Benavides, L. G. (2016). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. *Revista Encuentros*, 14(1), 87-101.
- López, G., y García, J., y Slater, C. (2007). ¿Cómo resuelven los problemas los directores eficaces? Un estudio de directores de primaria mexicanos en su primer año de servicio. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 139-143.
- Martí, J., Martí-Vilar, M. y Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3),160-168.
- Martínez, E. y Ladislao, L. (2012). Panorama de la enseñanza de responsabilidad Social empresarial en las instituciones de educación superior en México e Iberoamérica. *Revista Gestión y Estrategia*, 41, 55 - 69.
- Martínez, O. (2002). El efecto de los elementos estructuradores de la modernidad en los jóvenes estudiantes de preparatoria y telesecundaria de la etnia Otomi de Dongu, Chapa de Mota, México (Tesis doctoral inédita). Instituto Tecnológico de Monterrey. México.
- Martínez, R., Monserrat, M. y Serafin, J. (2015). Corporate social responsibility in small businesses construction companies from Puebla, Mexico. *Revista Global de Negocios*, 3(3), 31-41.
- Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53.
- Medina, A. y Severino, P. (2014). Responsabilidad empresarial: generación de capital social de las empresas. *Revista de Contabilidad y Negocios*, 17(9), 63 - 72.
- Medina, A. y Severino, P. (2015). Capital Social: creación de valor económico para el Accionista. En German Rodríguez (Eds.). *El hombre y su medio ambiente social; introducción, concepto y percepciones*. México D. F., México: Universidad de Guanajuato.
- Mejía, M., y Newman, B. (2011). *Responsabilidad social total: comunicación estratégica para la sustentabilidad*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, E. (2004). Los valores y la docencia de los maestros puestos en escena. *Tiempo de Educar*, 5 (10), 135-158.
- Moneva, J. y Lizcano, J. (2004). Marco Conceptual de la Responsabilidad social corporativa. Trabajo presentado AECA. Diciembre. España.
- Navarro, G. (2006). Comportamiento socialmente responsable. En *Responsabilidad social universitaria, una manera de ser universidad, teoría y práctica de la experiencia chilena*. Santiago, Chile: Proyecto Universidad Construye País.
- Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A., Baeza, M. & Espina, Á. (2012). Valores y actitudes socialmente responsables en universitarios chilenos. *Revista Calidad en la educación*, (36), 123-147.
- Newman, A., Nielsen, I. y Miao, Q. (2015). The impact of employee perceptions of organizational corporate social responsibility practices on job performance and organizational citizenship behavior: evidence from the Chinese private sector. *International Journal of Human Resource Management*, 26(9), 1226-1242.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychological theory*. New York, NY: MacGraw-Hill.
- Plaza, J., & Caro, C. (2016). Family involvement via ICT in young people's education in ethics and civics. *Aloma-Revista De Psicología Ciencias De L Educacio I De L Esport*, 34(2), 97-106.
- Ramírez, T., D'Aubeterre, M., y Álvarez, J. (2008). Un estudio sobre el estrés laboral en una muestra de maestros de educación básica del área metropolitana de Caracas. *Revista Extramuros*, 29(2), 68-98.
- Reinert, F. y Barbosa, M. (2015). Responsabilidad social corporativa en el sector turístico. Un estudio de caso en el parque temático beto carrero world (Santa Catarina -Brasil). *Revista Estudios y Perspectivas en Turismo*, 24(2), 264 - 278.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psykhé*, 15(1), 119-135

Rivera, N., & Lissi, M. R. (2004). La responsabilidad social: cómo viven tres grupos de estudiantes de enseñanza media en Chile. *Psyke*, 13(2), 117-130

Rodríguez, R. (2015). El programa de Educación en Valores y su relación con el razonamiento moral, ideología educativa y liderazgo del Centro Docente. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(44), 90-119.

Sánchez, P. y Benito-Hernández, S. (2015). CSR Policies: Effects on Labour Productivity in Spanish Micro and Small Manufacturing Companies. *Journal of Business Ethics*, 22(12), 705-724.

Severino, P. (2017). Responsabilidad social empresarial y conductores de valor: análisis de empresas chilenas que publican informes de sustentabilidad. *Multidiscip. Bus. Rev.*, 10(1), 20-34.

Silas, J. (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1255-1279.

Skouloudis, A., Evangelinos, K. y Malesios, Ch. (2015). Priorities and Perceptions for Corporate Social Responsibility: An NGO Perspective. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 22(2), 95 - 112.

Tamm, K. y Boström, M. (2010). *Transnational MultiStakeholder Standardization. Organizing Fragile Non-State Authority*. Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar.

Tarés, M., Montenegro, S., Gayol, M., y D'Ottavio, A. (2016). Educación en valores: un enfoque desde la investigación científica. *Revista Editorial Biogénesis*, 1(1), 83-88.

Thomas, H. (2012). Values and the planning school. *Planning Theory*, 11(4), 400-417.

Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Revista Polis (Santiago)*, 12(35), 287-307.

Touriñán, J. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña, España: Netbiblio.

Touriñán, J. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, 7, 7-36.

Touriñán, J. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.

Touriñán, J. (2016). Donde hay educación, hay riesgo: además de enseñar, hay que educar. *Revista Voces de la Educación*, 1 (1), 108-118.

UNESCO (2005). Proyecto de Plan de Aplicación Internacional del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Doc. 171 ex/7. París, Francia: UNESCO.

Valarezo, K. y Túnez, J. (2014). Responsabilidad social universitaria. Apuntes para un modelo de RSU. *Revista de Comunicación*, 13, 84 – 177.

Vallaes, F. (2013). La responsabilidad social universitaria: ¿cómo entenderla para quererla y practicarla? *Universidad Central de Venezuela*, 2 (1), 1-9.

Vazquez, V. (2010). The perspective of ethics of care: a different way of doing education. *Revista Educación XXI*, 13(1), 177-197.

Vogel, D. (2008). *Le marché de la vertu: possibilités et limites de la responsabilité sociale des entreprises*. Paris, France: Economica.

Youniss, J., y Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago, USA: University of Chicago Press.

Ysunza, M. y Molina, J. (2010). Principios éticos y responsabilidad social en la Universidad. *Revista de Administración y Organizaciones*, 12(24), 11 - 21.

Zárate, R. & García, S. (2014). La cultura socialmente responsable de la UIS: una perspectiva desde el ámbito educativo y social. *Revista Encuentros*, 12(2), 105-120.

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(2), 01-19.