

Ensayo

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS PARA EL CAMPO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Deybis Zapata Correa

Doctorando en Educación. Universidad Católica Luis Amigó

Medellín-Colombia - Colombia

Email: deybis.zapataco@amigo.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6066-6432>

DOI: [http:// 10.5281/zenodo.12559089](http://10.5281/zenodo.12559089)

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre la educación superior como campo de conocimiento que aborda la relación entre las prácticas pedagógicas y la responsabilidad social universitaria. Desde una perspectiva interpretativa se revisan los desafíos que enfrenta la educación superior con relación a la pedagogía, la didáctica y la responsabilidad social, que a su vez funcionan como pilares de acción para un entorno universitario cambiante. Para lograr esta reflexión fue necesario analizar la educación superior como campo de saber con características específicas y dotado de una normatividad que proporciona coherencia en el quehacer universitario. Al mismo tiempo estudiar el componente pedagógico y didáctico en la búsqueda de una interpretación del fenómeno universitario que permite una discusión continua sobre los retos que implican repensar la misión de la universidad actual, desde la idea de ser un espacio adaptable y en constante sintonía con el entorno.

Palabras clave: educación superior, responsabilidad social universitaria-RSU, prácticas pedagógicas, didáctica.

PEDAGOGICAL PRACTICES AND UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY. PEDAGOGICAL AND DIDACTIC REFLECTIONS FOR THE FIELD OF HIGHER EDUCATION.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on higher education as a field of knowledge that addresses the relationship between pedagogical practices and university social responsibility. From an interpretative perspective, it reviews the challenges facing higher education in relation to pedagogy, didactics and social responsibility, which in turn function as pillars of action for a changing university environment. In order to achieve this reflection, it was necessary to analyze higher education as a field of knowledge with specific characteristics and endowed with normativity that provides consistency. At the same time, it was necessary to study the pedagogical and didactic component in the search for an interpretation of the university phenomenon that allows a continuous discussion on the challenges that imply rethinking the mission of today's university, from the idea of being an adaptable space in constant harmony with the environment.

Keywords: higher education, university social responsibility-USR, pedagogical practices, didactic.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es ofrecer una reflexión sobre la evolución de la educación superior como un campo de estudio crucial en su interacción con las cambiantes necesidades sociales. Este ejercicio reflexivo tiene como objetivo principal profundizar en la relación entre la universidad como un ámbito de conocimiento especializado y las diversas demandas que surgen en la sociedad, que se pueden enfocar en la lógica de la universidad socialmente responsable.

La consideración inicial sobre el cual se presenta el ejercicio es la Reforma de Córdoba, de 1918, en Argentina, cuya concepción se convirtió en un ejercicio de cuestionamientos sociales, que luego de más de un siglo de instaurar el movimiento y su formulación presenta una serie de enunciados clave para lo que ha sido la universidad desde la lógica de la autonomía universitaria, la reorganización, la libertad de cátedra y el fortalecimiento de la extensión universitaria, entre otros.

Tünnennann (1998) acepta que la suerte de liberación colonial que tuvo la universidad en la época de la reforma lleva a una preocupación hacia la sociedad y sus problemas. Por otro lado, Del Huerto, (2018) indica que la academia se vuelca a una transformación cívica y social latinoamericana con una visión integradora de Movimiento de Córdoba, que comienza a destacar un interés hacia la sociedad.

Empero a los cambios surgidos a raíz del Movimiento de Córdoba, existe un segundo hito que produjo una transformación universitaria conforme a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. El Acuerdo de Bolonia propone una universidad que pasa de su tradicional enfoque concentrado en la búsqueda de la verdad y la responsabilidad a adoptar un papel más orientado hacia el mercado, priorizando los intereses económicos por encima de las necesidades de la sociedad. En ideas de Bianchetti (2016), la Declaración de Bolonia significó un sometimiento académico a los intereses del mercado. La nueva agenda de formación universitaria se adapta

a los estándares propuestos por el mercado, en donde se promueve abiertamente un enfoque en la creación de empleos flexibles, con bajos costos laborales, largas jornadas laborales y salarios reducidos.

Ante la visión eurocéntrica de la educación superior, establecida en el verano de 1999, se pretende mostrar en las siguientes líneas una reflexión para asociar la lógica propuesta del mercado y la reconfiguración del campo de la educación superior con el surgimiento del paradigma de la Responsabilidad Social Universitaria.

El estado de la cuestión de la educación superior entra al juego propuesto por el mercado y pone a su disposición las características de profundidad, investigación, especialización, docentes expertos, desarrollo de habilidades prácticas, diversidad de enfoques y su contribución al progreso de la sociedad en una lógica económica. Este nuevo ámbito, cuyo enfoque radica en el estudio avanzado de disciplinas específicas, la generación de nuevo conocimiento y la formación académica y profesional cambia para desempeñar un nuevo rol en el desarrollo académico y en el avance de la sociedad en su conjunto.

Por estas razones, y a criterio de Vallaey, (2021) se plantea una configuración del campo de la educación superior basada en desafíos propios de la pedagogía, de las prácticas pedagógicas y la didáctica como escenarios liberadores y emancipadores para aportar a la acción de la Responsabilidad Social Universitaria, que se convierte en un ejercicio del campo de la educación superior para comprender la corresponsabilidad de los impactos sociales y así entender los desafíos por enfrentar para la transformación de la educación superior

Educación superior como campo de saber

La educación superior constituye un campo de saber especializado debido a su enfoque en la formación académica y profesional a niveles más avanzados, así como a la investigación y generación de nuevo conocimiento. Se

diferencia de otros niveles educativos por su profundidad y complejidad, y se caracteriza por abordar temas específicos y avanzados en diferentes áreas del conocimiento. Existen varias razones que explican por qué la educación superior es un campo de saber:

- Profundidad del conocimiento: los estudiantes se sumergen en un estudio más profundo y detallado de un campo específico de conocimiento. Las carreras universitarias y posgrados se enfocan en desarrollar competencias especializadas y en adquirir una visión más crítica y analítica de las disciplinas.
- Investigación: no solo implica la transmisión de conocimientos existentes, sino también la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación. Las universidades y centros de educación superior son espacios de investigación, donde se llevan a cabo estudios y se desarrollan avances científicos y tecnológicos.
- Especialización en áreas específicas: se organiza entorno a áreas de estudio específicas, como ciencias sociales, ingenierías, ciencias naturales, humanidades, entre otras. Cada una de estas áreas tiene su propio cuerpo de conocimiento, teorías y metodologías que las hacen únicas y especializadas.
- Docentes especializados: los docentes son expertos en sus respectivas áreas de estudio. Cuentan con conocimientos avanzados y experiencia en investigación, lo que permite ofrecer una formación más rigurosa y actualizada.
- Desarrollo de habilidades técnicas y prácticas: se enfoca en el desarrollo de habilidades prácticas y técnicas que permiten a los estudiantes aplicar el conocimiento en situaciones reales. Esto es especialmente importante en áreas como medicina, ingeniería y otras disciplinas aplicadas.
- Diversidad de enfoques: permite explorar diferentes enfoques y perspectivas dentro de una misma disciplina. Los estudiantes pueden especializarse en áreas específicas según sus intereses y talentos, lo que enriquece la diversidad del conocimiento en ese campo.
- Contribución al progreso de la sociedad: tiene un impacto significativo en el desarrollo y progreso de la sociedad. Los conocimientos y avances generados en las instituciones de educación superior contribuyen al bienestar de la sociedad y a la solución de problemas complejos.
- Lo anterior, afirma la idea de la educación superior como campo de saber especializado debido a su enfoque en el estudio avanzado de disciplinas específicas, la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación, el énfasis en la especialización y el desarrollo de habilidades, prácticas y técnicas. Esto la convierte en una etapa crucial para el desarrollo académico y profesional de las personas, así como para el avance y progreso de la sociedad en su conjunto.
- Otra de las razones por la que es posible hablar de la educación superior como campo de saber es la configuración de un campo normativo específico y regulado, al respecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha establecido definiciones y marcos normativos con el objetivo de promover la calidad, la accesibilidad y la relevancia de la educación superior en todo el mundo. A continuación, se presentan algunas de las principales definiciones y marcos normativos propuestos por la UNESCO para fortalecer el nivel educativo universitario:

- Declaración Mundial sobre la Educación superior (1998): En esta declaración, la UNESCO define este tipo de educación como "una educación que conduce al otorgamiento de títulos y diplomas de educación superior y que se ofrece por universidades y otras instituciones o programas reconocidos con ese fin". Esta declaración enfatiza la importancia en la promoción del desarrollo sostenible y la construcción de sociedades basadas en el conocimiento.
- Conferencia Mundial sobre la Educación superior (2009): En esta conferencia, la UNESCO reafirma el papel crucial de la educación superior en la construcción de sociedades inclusivas y basadas en el conocimiento. También destaca la importancia de la internacionalización y el papel de las universidades en la investigación y la generación de conocimiento.
- Marco de Acción de Belém (2018): Este marco normativo establece las prioridades para la universidad en América Latina y el Caribe. Se centra en la importancia de la equidad y la inclusión en el acceso a la educación superior, así como en la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación ofrecida.
- Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Los ODS de la ONU incluyen el acceso a una educación de calidad, inclusiva y equitativa como uno de los objetivos clave. La UNESCO, en colaboración con otras agencias de la ONU, trabaja para promover la educación superior como una herramienta para el logro de los ODS.
- Marco de Política de la UNESCO para la Educación superior (2015): Este marco proporciona una guía para los países y las instituciones educativas en la mejora de la calidad y la pertinencia. Destaca la importancia de la investigación y la internacionalización, así como el papel en la promoción del desarrollo sostenible.

En general, la UNESCO promueve una visión integral de la educación a nivel superior que enfatiza la calidad, la inclusión,

la pertinencia y la internacionalización. La organización trabaja en estrecha colaboración con los países y las instituciones educativas para fortalecer los sistemas de educación superior y asegurar que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad que responda a las necesidades de la sociedad y contribuya al desarrollo sostenible.

Ahora bien, la transformación social de las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) implica mirar hacia la idea de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), un fenómeno que, según Aguilera et al. (2022), se estableció en Latinoamérica en el año 2001, cuando en Chile inició el proyecto Universidad Construye País. Tras más de dos décadas de la inserción de la RSU en el contexto, se ha investigado y generado conocimiento, a través del estudio de la incidencia de la RSU desde la comprensión teórica y la implementación de la praxis en los escenarios universitarios. Los diversos estudios han explorado y delimitado la construcción de modelos de RSU desde la mirada e incidencia de los campos del saber de la administración, la psicología y la misma educación. También el fenómeno se ha investigado desde la lógica de los stakeholders (directivos, estudiantes y públicos internos de las universidades), pero no desde la pretensión de la gestión de la comunicación y la reputación, que desde su quehacer transversal podría ser un amplificador y soporte de la gestión de la RSU.

Otro aspecto para destacar del problema de investigación se refiere a la gestión de las IES con relación a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), que son entendidos como la estrategia mundial para contrarrestar las desventajas de los países menos desarrollados. Aguilar-Barojas (2022) establece la relación entre la RSU y los ODS. Los propósitos de los ODS se enmarcan en una agenda hacia el año 2030 y los 17 objetivos se relacionan estrechamente con el quehacer de las IES y la idea central del Desarrollo Humano Sostenible (DHS). En esa dinámica, las universidades que enmarcan su gestión de responsabilidad social asumen una posición de respuesta y

aporte a los ODS, y para ello es necesaria una transformación cultural, que permea la identidad para reflejar un verdadero estado de conciencia ante el marco filosófico que determina la Responsabilidad Social Universitaria.

Desafíos contemporáneos de la educación superior: incorporar la responsabilidad social universitaria

La educación superior se encuentra en una etapa de reconversión permanente en las últimas décadas. Bara (2022) define que la universidad ha entrado en procesos de innovación y adaptación a los tiempos que se viven. Los cambios de la universidad contemporánea la han llevado a replantear formas de acercar la academia, el mundo del conocimiento, a una dimensión social, que incluye distintos aprendizajes que están al servicio de realidades sociales.

La declaración de Berlín, resultante de la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, organizada por la UNESCO (2021), muestra la necesidad de actuar con urgencia ante los desafíos que enfrenta el mundo en materia de insostenibilidad. En el punto tres de la declaración manifiesta el poder de la educación como facilitador del cambio de mentalidades y concepciones. En esa perspectiva, deja entrever que es necesario el aprendizaje transformador de las personas para la supervivencia de las futuras generaciones.

Murga-Menoyo (2009) realiza un análisis sobre el papel que juega la Carta de la Tierra como un referente e instrumento para dinamizar el ejercicio de la educación para el desarrollo sostenible. La responsabilidad en la construcción paradigmática de sostenibilidad es planteada como universal, sincrónica, diacrónica y diferenciada. Se incluyen elementos a tener en cuenta como moral del sujeto, la relación generacional sumada a la corresponsabilidad y el entender la importancia del bien común.

Los retos universitarios frente a la gestión de la responsabilidad

social tienen como base los planteamientos de Delors (1996), cuando fundamenta el paradigma de la educación a lo largo de la vida y establece la relación entre la capacidad de aprender del individuo con las posibilidades que ofrece la sociedad. El documento, conocido como el Informe Delors, recomienda pensar la universidad como centro del dispositivo, que se pueda pronunciar con independencia y responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales proporcionando elementos que permitan reflexionar, comprender y actuar. La UNESCO (1998), en la Declaración Mundial sobre la Educación superior para el Siglo XXI, emitida en París, en el año 1998, determinó la misión formar profesionales que participen activa y responsablemente con la sociedad a través de generación de programas que estén proyectados a resolver las necesidades humanas con aportes desde la definición y gestión de problemáticas que afectan el bienestar de las comunidades

Rivas et al. (2023) generan ideas para que la universidad se deba a la sociedad donde se origina y su desafío permanente es la búsqueda de condiciones que contribuya al desarrollo humano a través del conocimiento generado. Esta respuesta de la universidad con su entorno inmediato se presenta en la lógica poner el conocimiento en acción.

En el campo de la formación superior existen permanentemente desafíos basados en superar la desigualdad, esto conlleva a que la misión de las universidades debe aproximarse constantemente a la solución de necesidades. Gaete Quezada (2021) afirma que existe una evolución en el reconocimiento de la educación superior como bien público, además de ser un derecho, que parte de la expresión de la responsabilidad social de un territorio. Según el mismo autor, el debate alrededor del campo de la responsabilidad social desde la mirada universitaria se centra en la gestión de los impactos propios del quehacer de la universidad. Esa conversación debe llevar a la configuración de una política de educación superior basada en la idea de una universidad socialmente responsable. A criterio de Alfaro,

(2023), emerge un nuevo rol de la universidad, que no se limita a la generación de conocimiento, sino que se extiende a la atención de las necesidades sociales. Por otra parte, Díaz-Barriga et al. (2020) expresa que la educación superior tiene como reto principal lograr la formación de ciudadanos con características éticas, solidarias y comprometidas ante una sociedad, que se encuentra inmersa en la incertidumbre

Para Rubio (2012) el reto de la universidad es la formación para la ciudadanía responsable, de esa forma construye el rol social de la misma, además que permita establecer diálogos con sus entornos con el fin de generar cambios que superen la visión asistencial. De la misma manera que Henríquez-Fuentes et al. (2019) sostienen que la universidad se convierte en un actor social que debe estimular la generación de proyectos de desarrollo para beneficiar los distintos grupos de interés, en donde se debe concentrar en las acciones de impacto en sus mismas operaciones como organización.

La categoría de RSU tiene orígenes en la Responsabilidad Social Empresarial (en adelante RSU) que se convirtió, según Constantino et al. (2023) en un estilo de gestión empresarial, basado en las preocupaciones sociales, culturales, ambientales, entre otras. Autores como (Bellido-Medina et al., 2023; Dorantes et al., 2023; Madero-Gómez y Navarro, 2010) determinan que la visión de las RSE integra el respeto por las personas, la comunidad y el ambiente. Este carácter de la RSE al migrar al campo de la educación superior demanda nuevas miradas de la gestión de las funciones sustantivas universitarias. Zapata (2024) plantea que la gestión de la RSU debe mirarse desde una perspectiva centrada en los impactos y una metodología que busca la transformación institucional. La visión de la RSU cambia el quehacer de la Extensión y busca proyectar la relación territorial y comunitaria. Como lo definen Velásquez y Cortés (2023) la relación de la universidad con la comunidad debe ser orgánica y viva con beneficio de potenciar el crecimiento de los territorios.

Según Alfaro et al. (2023), La RSU se concentran en establecer como primer desafío un modelo integrador, que supere la idea de acciones aisladas, donde se fortalezcan los impactos de gestión, formación, cognición e investigación. Todo ello soportado en los aspectos tecnológicos y administrativos. Un segundo reto se encuentra en la oportunidad de cambio frente a las políticas, valores y compromiso con la sociedad que tiene las universidades.

En la misma línea, Sandoval et al. (2023) clasifican la RSU en el ámbito de una política ética de la comunidad académica gestora de los impactos de aprendizaje y su vinculación con el contexto, lo que se representa como compromiso social. El fomento de las acciones éticas cobra relevancia dentro de la universidad y son reflejo de un marco filosófico orientado desde la misión, visión y valores que conversan en las instituciones educativas con los Planes de Desarrollo y en los Planes Educativos Institucionales.

En conclusión, los desafíos de la inmersión de la universidad en la lógica de ser socialmente responsable requieren una combinación de factores que den cuenta de esa nueva forma de participación actividad de los centros de formación profesional con el contexto, no son asuntos asistenciales sino de conciencia. Los retos se enfocan en buscar la coherencia entre lo que propone la universidad desde sus documentos guía y la comunión de los actores universitarios (estudiantes, docentes, administrativos y directivos) en la búsqueda de convertir el mundo del conocimiento en impactos que ayuden a resolver problemáticas del entorno.

La pedagogía y su significado para la educación superior

Para autores como Meirieu (2022) pensar la pedagogía debe representar la búsqueda de espacios educativos resistentes, desacelerados y centrados en el ánimo de aprender del estudiante. Con la idea de practicar la solidaridad y la

construcción común. La pedagogía se entiende, desde una conceptualización básica, como un ejercicio teórico que propone cómo y a quiénes educar (Rivero, 2013), concepto que se reafirma con Vives (2016) al defender la pedagogía, desde su carácter científico, como el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se presentan en las sociedades.

La noción de pedagogía está estrechamente relacionada con el entorno social, cultural y educativo de cada período histórico, así como con los contextos en los que surgen nuevos enfoques. En esta lógica, Díaz (2019) llama la atención en dos aspectos cruciales: primero, la pedagogía se presenta como un dispositivo histórico que se organiza mediante reglas específicas; segundo, se destaca la influencia de la pedagogía en la formación de los individuos, moldeando su conciencia e identidad a través de la interacción social. El autor mismo sostiene que el estudio de la pedagogía implica la comprensión de las dinámicas de poder y control que surgen en la interacción social entre el instructor y un aprendiz. El poder y el control sumado al ejercicio comunicacional son inseparables en la estructura pedagógica para establecer los límites necesarios para comprender las formas de ser y hacer en el marco pedagógico.

Otra tendencia en el campo de la pedagogía es la denominada integralidad pedagógica, que, según Miranda y Reinoso (2022) es la cualidad integradora del proceso pedagógico destinado a la formación completa del estudiante y su relación con los procesos esenciales de la educación universitaria y el currículo. Cuando se hace referencia al concepto de currículo, especialmente en el contexto de la educación superior, se enfoca en proporcionar una formación profesional de alto nivel y en la consolidación de un comportamiento ético y ciudadano.

En el ámbito de la educación superior, la pedagogía en ese contexto debe examinar las condiciones, habilidades y destrezas que se esperan de los docentes. Esto como lo proponen Mora y Cerdas-Montano (2023), para tener una verdadera

transformación pedagógica y pasar de un proceso tradicional de emisión y recepción de información, a un proceso innovador y constructivo. Esta es la preocupación de la pedagogía al pretender abolir el rol tradicional del docente a uno en donde se convierta en un verdadero facilitador del proceso educativo.

Un momento crucial que evidenció la necesidad de adoptar enfoques pedagógicos flexibles fue el confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19. Durante esta crisis, los fundamentos de la pedagogía flexible determinada por Collis y Moonen (2011) en el ámbito universitario se volvieron esenciales debido a la urgencia de la situación. Conceptos como la adaptabilidad, el lugar y las modalidades de aprendizaje adquirieron una relevancia significativa para satisfacer las demandas cambiantes de la educación en ese momento (Valdivia-Vizarreta y Noguera, 2022). El análisis post pandemia tomado del informe Diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica elaborado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) propone un escenario avanzado en la tecno-pedagogía para mediar los procesos educativos por mecanismos tecnológicos. Al respecto, Marquina (2022) afirma que no habrá futuro en la educación superior sin tecnología centrada en el ser humano.

Una lectura que se alinea con las tendencias de la pedagogía en la era post pandemia es lo que se conoce como pedagogía expandida. Esta perspectiva surge desde la premisa de que el proceso educativo va más allá del entorno tradicional del aula, enfocándose en nuevos escenarios de tecnología y comunicación como fuentes de aprendizaje. Este enfoque se basa en la idea de que el conocimiento no está confinado únicamente al aula. Además, que busca posicionar la nueva relación horizontal entre el docente y el estudiante (Miranda, 2022). A esta propuesta se añade la perspectiva de Barrientos-Báez et al. (2021) que plantea un paradigma educativo conocido como la didáctica No Parametral. Este enfoque representa una alternativa en el proceso educativo, caracterizado por una menor

rigidez en los métodos de enseñanza. Además, promueve la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desarrollo de habilidades metacognitivas, entre otros aspectos.

Según la propuesta de Forero (2022), se plantea que el docente desempeña un papel fundamental en la estimulación de los flujos de interacción, el desarrollo de la inteligencia colectiva y la promoción de la comunicación dentro de los entornos formativos. Esta perspectiva sugiere la necesidad de repensar el rol del docente como facilitador en la transición hacia un nuevo modelo pedagógico, caracterizado por su mayor flexibilidad en el contexto universitario. Este enfoque requiere una reflexión profunda sobre la importancia de la comunicación como elemento central que posibilita las interacciones esenciales en el proceso educativo.

La propuesta de renovación pedagógica presentada por Díez-Gutiérrez et al. (2023) determinan la necesidad de adoptar una perspectiva ecosocial del decrecimiento en la pedagogía. Esto implica reconocer que nuestro planeta es finito y que es esencial aprender a vivir con menos recursos. Se vuelve fundamental reeducar en la idea de un desarrollo sin límites. Esto con el fin de lograr que la pedagogía universitaria que incorpore enfoques críticos desde la sostenibilidad para impulsar un cambio estructural entre la sociedad y naturaleza.

La siguiente reflexión sobre la dimensión pedagógica presentada por Silva (2020) se enmarca como una tendencia que se alinea con la pedagogía de la equidad, la cual implica una reafirmación de los principios éticos y políticos de una educación comprometida con la justicia social. El autor argumenta que esta dimensión pedagógica centrada en la equidad va más allá de simplemente evitar la exclusión de las poblaciones menos privilegiadas. La noción de equidad integral se fundamenta en la búsqueda de la justicia social, la participación activa y el empoderamiento de todos los

individuos involucrados en el proceso educativo.

El rol de las prácticas pedagógicas en el campo de la educación superior

Corrales y Andrade (2021) establecen que la transformación de la universidad actual se articula con la innovación como campo formativo consistente. Esto por la incorporación de metodologías novedosas con la pretensión de desarrollar competencias profesionales más reales, basadas en problemáticas sociales. Estas actuaciones buscan que la universidad desarrolle acciones enfocadas en la gestión del conocimiento y su transferencia social. Es así como el escenario de las prácticas pedagógicas recoge nuevas miradas para incentivar la acción entre el docente y los estudiantes para desarrollar competencias profesionales desde la realidad.

La práctica pedagógica es entendida como una respuesta a lo que Freire (1997) denomina inconclusión del ser humano, que refiere a la búsqueda constante de lograr conocimiento, que sacie la curiosidad inherente del ser. La capacidad de aprender no sólo puede verse como un ejercicio de adaptación, sino que debe pensarse como forma de transformación de la realidad. Para Freire, según Ortega (2020), la pedagogía es una praxis de formación ética y política, que en su construcción se encuentra constantemente en tensiones. El acto pedagógico es político, puesto que permite pensar que la formación del ciudadano que recoge valores democráticos, que son refrendados en un actor de una sociedad inclusiva, justa y equitativa.

El ejercicio pedagógico envuelve dos variables que se destacan fundamentalmente: la educabilidad y la libertad. Ambos principios detonan el sentido profundo de la pedagogía al no permitir exclusiones del sujeto en la posibilidad de educarse y defender las libertades del sujeto (Meirieu, 2022). Para Cortez et al. (2013) la implicación de las prácticas pedagógicas se convierte en un marco de acción que se encuentra en la intersección entre la formación, la experiencia, las creencias y

las visiones del mundo de quienes dirigen el trabajo en el aula. Estas prácticas pedagógicas no solo tienen un impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también llevan al docente a no aislarse del contexto social y de las diversas realidades que experimentan y se reflejan en el entorno educativo.

Las prácticas pedagógicas propuestas por Loaiza (2018) se convierten en el eje articulador de las actividades curriculares, en donde se conjuga la relación docente-estudiante y teoría-práctica. El ejercicio pedagógico refiere a la idea de la acción, la puesta en marcha del ejercicio que permita construir aprendizaje que permita el logro del objetivo desde lo que el docente logre despertar en el estudiante y lo que se pretende enseñar. Bajo esa misma idea, Zambrano (2018) considera que las prácticas pedagógicas son las estrategias, instrumentos y acciones que los docentes llevan a cabo en el aula de clase con el propósito de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de desarrollar competencias en el estudiante.

Otro aspecto a considerar al analizar las prácticas pedagógicas en el aula de clase está relacionado con el concepto de innovación (Millán et al., 2017). Para promover la innovación en la educación superior es necesario explorar tanto experiencias innovadoras como factores institucionales y cambios en el contexto educativo. Además de respaldar decisiones que faciliten el establecimiento de mecanismos propios de gestión educativa, es esencial apoyar el proceso de enseñanza desde la dirección hacia donde se implementa la metodología de la innovación. Esto implica la necesidad de una planificación estratégica que se alinee con la integración de enfoques innovadores en el ámbito educativo.

En este contexto, es importante considerar que la innovación en la educación no solo se refiere a la adopción de nuevas tecnologías o métodos pedagógicos, sino también a la creación de un entorno favorable para la creatividad, la adaptabilidad y el aprendizaje continuo. Para lograr esto, las instituciones

educativas deben promover una cultura de innovación que fomente la colaboración entre docentes, el intercambio de buenas prácticas y la evaluación constante de los resultados obtenidos. Para lograr una gestión educativa efectiva es necesario que los educadores puedan implementar enfoques pedagógicos innovadores de manera efectiva y sostenible. Esto incluye la capacitación y el desarrollo profesional de los docentes, la asignación de recursos adecuados y la evaluación continua de las prácticas educativas innovadoras para garantizar su éxito y mejora constante.

Un aspecto relevante que se debe considerar en relación con la ejecución de prácticas pedagógicas es la conexión que tienen con el currículo. Para González-Alfaro (2022) la planificación curricular desempeña un papel fundamental al orientar la labor pedagógica del docente en el aula, al mismo tiempo que facilita la toma de decisiones efectivas en su labor y se erige como el punto de partida esencial para alcanzar aprendizajes significativos.

En consecuencia y a criterio de Alvarado y Villarreal (2019), el proceso de gestión del currículo integra necesidades, demandas, situaciones, inquietudes, estrategias, materiales y experiencias, involucrando a diversos actores y escenarios, con el propósito de fomentar las transformaciones que la sociedad requiere. El currículo adquiere un papel fundamental en las prácticas pedagógicas, ya que se convierte en el núcleo central que materializa las ideas y conceptos educativos del docente, y así gestando la forma y concreción de la práctica.

La implementación de prácticas pedagógicas en un proceso de cambio paradigmático demanda esfuerzos significativos para buscar soluciones y reorganizar los planes curriculares con el fin de promover la flexibilidad necesaria para adaptar y aplicar enfoques pedagógicos que sean funcionales y contextualmente relevantes (León-Urquijo et al., 2018). Las prácticas pedagógicas son vitales en la relación entre los educadores y los

estudiantes. Como señalan Mendoza et al. (2014) estas prácticas conllevan a que los estudiantes participen activamente en procesos de cooperación, reflexión y diálogo colaborativo. Estos elementos se convierten en pilares esenciales para el desarrollo y el éxito de este tipo de enfoque pedagógico. Así las prácticas representan un enfoque educativo esencial que empodera a los estudiantes para ser participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque no solo impulsa la adquisición de conocimientos, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas para el éxito en la sociedad actual.

Otro aspecto a destacar en la praxis pedagógica se relaciona estrechamente con las experiencias interpersonales y la comprensión de la relevancia de la mediación de recursos comunicacionales. Este enfoque no solo se refiere a la transmisión de conocimiento de un educador a un estudiante, sino que se centra en el proceso interactivo que implica la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre las dificultades que surgen en el ámbito de las prácticas pedagógicas. Según Mejía y Salazar (2023) y San Martín et al. (2021), las prácticas pedagógicas se enfrentan a un desafío fundamental: el juicio del docente, que se manifiesta en cuestiones personales como la inseguridad y los temores, que a menudo son consecuencia de la falta de experiencia en la labor docente. Este asunto puede restringir significativamente el rendimiento en el ejercicio de la docencia.

En el escenario de la educación superior, se debe propender por fomentar la reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas, puesto que contribuye a mejorar la calidad de la educación y a preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Implicaciones de la didáctica en la educación superior

En las últimas décadas y según Guerra-Reyes et al. (2022), se han desarrollado nuevas perspectivas y enfoques que han ampliado la comprensión de la didáctica. En lugar de

considerarla únicamente como un conjunto de métodos y técnicas de enseñanza, las nuevas interpretaciones de la didáctica la conciben como una ciencia de la educación más amplia. Su objetivo fundamental es investigar y comprender profundamente el proceso integral de enseñanza, estudio y aprendizaje.

Para entender el ejercicio de la didáctica en la actualidad, es necesario clarificar el objetivo de la didáctica como ciencia. Abreu et al. (2018) mencionan que el objetivo de la didáctica es estudiar la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones dialécticas, personales, grupales y colectivas que desarrollan los agentes del proceso sumado a la influencia del entorno. El proceso de la dialéctica es dinámico, abierto, flexible y se construye permanentemente.

Desde esta perspectiva más amplia, la didáctica se convierte en una disciplina que va más allá de la transmisión de conocimientos. Busca explorar cómo los docentes diseñan estrategias pedagógicas efectivas, cómo los estudiantes se involucran en el proceso de aprendizaje y cómo se establecen conexiones significativas entre los contenidos curriculares y las experiencias de vida de los estudiantes. En su artículo, Macanchí et al. (2020) indican que la innovación didáctica engloba las modificaciones que se introducen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, abarcando aspectos como los contenidos, los métodos, las formas y los procedimientos. Esta evolución implica transformaciones significativas en las dinámicas entre el docente y el estudiante, con el propósito de abordar de manera efectiva los desafíos planteados por los nuevos modelos educativos y las demandas cambiantes de la sociedad.

Otro aspecto desafiante en la lógica de la didáctica universitaria son las configuraciones didácticas que, según Escobar (2017), representan las manifestaciones de las prácticas de enseñanza en las universidades, las cuales se ven influenciadas por los

contextos y las perspectivas personales de los docentes. Para lograr una efectiva configuración, es esencial que el docente domine el contenido y la implementación de la práctica en el aula.

Por otro lado, López et al. (2021) argumentan que las transformaciones sociales necesitan una mediación didáctica socioformativa como enfoque que fomente entornos educativos. Esta mediación se materializa a través de coordinación de actividades que buscan la formación integral de los estudiantes con de actividades pertinentes, estimulantes, dinámicas, flexibles y desafiantes como parte fundamental del proceso. Además, Torres y Girón (2009) establecen los principios de la didáctica entendiendo que son normas generales y que tienen valor en las distintas etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los principios referidos en el proceso didáctico hacen referencia a la individualización, socialización, autonomía, actividad y creatividad. Cada uno de los principios determina la actuación de estudiante en la lógica de la unidad, el hecho social, la capacidad de toma de decisiones, el hacer y el crear.

En la relación con competencias adquiridas, Ibarra (2023) centra la atención en los atributos de la enseñanza universitaria, que tiene que ver con tres tipos de competencias: las pedagógicas y didácticas, las innovadoras y las correspondientes al dominio de los contenidos. De esta manera, se entiende que el enfoque central del proceso educativo son los estudiantes, lo que representa un nuevo paradigma en la formación, donde se promueve el aprendizaje autónomo y la habilidad de aprender.

Reflexionar sobre la didáctica en el contexto de la educación superior implica un compromiso en la planificación deliberada de objetivos educativos. López et al. (2017) delimitan las intencionalidades de la enseñanza en el aula universitaria se definen como la creación de una amplia gama de estrategias que buscan que los futuros profesionales adquieran aprendizajes

significativos. En la misma línea, Moreno (2011) reconoce que la enseñanza superior tiene concreción y requiere una didáctica distintiva que posibilite aprendizajes de los estudiantes. Estos aprendizajes abarcan desde el desarrollo personal hasta la adquisición de competencias, actitudes y valores, fomentando una visión crítica en relación al entorno.

Explorar los componentes de la didáctica universitaria implica reconocer que este campo se basa en un conocimiento práctico y situacional, que para Zabalza (2007) es uno de los retos del campo didáctico universitario, puesto que requiere de entender la visibilidad como un desafío hacia la mejora de la docencia. Otro reto, propuesto por el mismo autor, tiene que ver con que la didáctica debe proporcionar el conocimiento necesario para la planificación y ejecución de actividades educativas que sean efectivas y significativas en el entorno del aula universitaria. La didáctica universitaria se convierte así en una herramienta esencial para la mejora constante de la calidad de la enseñanza en la educación superior.

La enseñanza a nivel universitario es una actividad que debe abordarse de manera científica y con un enfoque socialmente pertinente. López y Pérez (2018) precisan que la didáctica universitaria se presenta como una necesidad para abordar las particularidades de las distintas materias que se enseñan en relación con los perfiles profesionales y las dinámicas específicas de los procesos de aprendizaje.

Como ejercicio crítico reflexivo es importante resaltar que la universidad debe repensar y transformar la manera de trabajar en el aula. Hay una urgencia por la renovación didáctica. Las nuevas formas deben de llevar al docente a reflexionar sobre la construcción de ambientes de aprendizaje. Díaz-Barriga (2021) presenta la nueva didáctica debe ayudar a pensar otras formas de organizar la transmisión intencionada de contenidos para el aprendizaje.

Los docentes universitarios deben incrementar su horizonte

didáctico con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje y estar dispuestos a adaptarse a las evoluciones en el ámbito de la tecnología educativa, por ejemplo. En relación a esto, según la perspectiva de Casasola (2020), la labor docente en la educación superior no puede limitarse únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que debe involucrar la investigación didáctica para perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en última instancia, elevar su nivel profesional como docentes. En ese sentido y según Tantaleán et al., (2023), es necesario para la didáctica de la enseñanza universitaria triangular la investigación, la innovación y la docencia para la mejora de los procesos.

CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones son el resultado de la exploración del estado actual de la educación superior y su relación con el contexto. En este sentido, se abordaron aspectos fundamentales de la educación, como la pedagogía y sus prácticas pedagógicas, además de la didáctica, que desempeñan una labor crucial sobre la responsabilidad social universitaria como dimensión. Esta responsabilidad implica la formación de ciudadanos éticos, solidarios y comprometidos con la sociedad, quienes participen de manera activa y responsable en la solución de los problemas sociales.

En la actualidad, las universidades deben repensar su función y desempeñar un papel fundamental como agentes de cambio social. Deben centrarse en atender las necesidades de la sociedad y contribuir de manera significativa a abordar los desafíos sociales que se imponen permanentemente.

Para el caso de la pedagogía, en la educación superior, debe evolucionar para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad. La pedagogía debe promover un aprendizaje significativo, la participación activa de los estudiantes y la reflexión crítica. Del mismo modo, las prácticas pedagógicas deben ser innovadoras y centrarse en el aprendizaje

activo de los estudiantes. Es así como la gestión educativa efectiva desempeña un rol trascendental en el apoyo a las prácticas pedagógicas innovadoras y en la adaptación a las demandas cambiantes de la sociedad, por ejemplo, los Objetivos del Desarrollo Sostenible, como agenda global para el desarrollo sostenible requiere de una verdadera inmersión de la universidad en todas las áreas de su quehacer.

En otra escala, aparece la didáctica universitaria y su implicación en la planificación deliberada de los objetivos educativos y diseñar estrategias efectivas que fomenten el aprendizaje significativo y potencien el ejercicio curricular. La didáctica universitaria es una herramienta esencial para la mejora constante de la calidad de la enseñanza en cualquier instancia de la educación superior.

Como fue propuesto en el apartado de la introducción, el campo de la educación superior experimentó un momento de transformación para las universidades latinoamericanas con el surgimiento del Movimiento de Córdoba. En ese período, se buscó redefinir su vocación social como un ejercicio incluyente de la nueva universidad. Posteriormente, los Acuerdos de Bolonia introducen cambios que inclinan el panorama hacia un enfoque más orientado al mercado y a políticas referidas de Europa.

Es el tiempo de cohesionar un nuevo momento para la educación de nivel superior, en donde se encuentre una reorganización consciente de la universidad trasversalizando su quehacer desde la mirada innovadora y convicción de la academia por realizar ejercicios pedagógicos que se conecten verdaderamente con las realidades sociales.

Producto de este ejercicio reflexivo y a manera de recomendación se debe desencadenar una propuesta que resalte la importancia de la educación superior en la búsqueda de un nuevo norte, que sea el resultado de la adaptación a los desafíos

actuales, acogiendo y promoviendo la responsabilidad social, así como la aplicación de enfoques pedagógicos innovadores, y utilizando la didáctica de manera efectiva para garantizar el aprendizaje significativo en la formación de ciudadanos éticos y comprometidos con la sociedad, de esa manera sigue latente la universidad, que cumple con su función genuina de transformar sujetos y sociedades.

REFERENCIAS

- Abreu, O., Rhea, S., Arciniegas, G. y Rosero, M. (2018). Objeto de estudio de la Didáctica: Análisis histórico, Epistemológico y Crítico del concepto. *Formación Universitaria*, 11(6), 75–82. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000600075>
- Aguilar-Barojas, S. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social Universitaria integrados en un modelo de Planeación Estratégica. *Emerging Trends in Education*, 4(8). <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8.4780>
- Aguilera, R., Burgos, J., Cavieres, P., Cravero, K., De Ferrari, J., Giovanetti, B., Jiménez, G., Jiménez, M., Severino, P. y Villar, F. (2022). *Resignificación de la responsabilidad social. A 20 años del Proyecto Universidad Construye País* (Vol. 1). Ediciones Universitarias de Valparaíso. <https://www.researchgate.net/publication/366246716>
- Alfaro, M. (2023). La Responsabilidad Social Universitaria en el Perú: Análisis y Propuesta. In *La Responsabilidad Social Universitaria en el Perú: Análisis y Propuesta*. Fondo Editorial Professionals On Line. <https://doi.org/10.47422/fepol.20>
- Alvarado, N. y Villarreal, M. (2019). Construcciones curriculares emergentes de los docentes en su práctica pedagógica. *Educare*, 23(1), 4–26.
- Bara, F. (2022). Extravíos de la formación universitaria contemporánea. *Teoría de La Educación*, 34(2), 23–41. <https://doi.org/10.14201/teri.27739>
- Barrientos-Báez, A., González-Suazo, L. y Caldevilla-Domínguez, D. (2021). Nuevos escenarios educativos a partir del COVID-19 en la educación universitaria. *Perspectivas de La Comunicación*, 14(2), 149–170. <https://doi.org/10.4067/s0718-48672021000200149>
- Bellido-Medina, R., Morales-Palao, B., Evangelista-Aliaga, J. y Gamarra-Castellanos, M. (2023). Responsabilidad social del estudiante universitario según variables sociodemográficas en el Perú. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review /Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 15(1), 63–73. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v15.5059>
- Bianchetti, L. (2016). *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación* (1a ed.). CLACSO; San Pablo: Mercado de Letras.
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29(1), 38–51.
- Collis, B. y Moonen, J. (2011). Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas. *Comunicar*, 19(37), 15–24. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-01>
- Constantino, P., Sánchez, A. y López, S. (2023). Algunas reflexiones en torno al concepto de responsabilidad social empresarial (Some thoughts on the concept of corporate social responsibility). *Revista Ciencias Sociales y Económicas*, 7(2), 24–32. <https://doi.org/10.18779/csyec.v7i2.468>
- Corrales, C. y Andrade, J. (2021). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente responsable. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 109–126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400109>
- Cortez, K., Fuentes, V. y Villablanca, I. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 2, 97–113.
- Del Huerto, M. (2018). La Reforma universitaria de Córdoba: pionera en el legado latinoamericano. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 37–47.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*.
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11–28.
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Repensar la universidad: ir más allá de la inclusión de las tecnologías digitales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 3–20. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.976>
- Díaz-Barriga, Á., Plá, S., Cruz, G., Aguilar, J., Ducoing, P., Barrón, M., Alcántara, A., Chehaibar, L., Mendoza, J., López, M., Rodríguez, S., Ruiz, E., Lloyd, M., Ruiz, E., Amador, R., Díaz, M., Didriksson T., Gallardo, A., Carbajosa, D., ... Pérez-Castro, J. (2020). *Educación y pandemia* (J. Girón Palau, Ed.; Primera Edición). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.
- Díez-Gutiérrez, E., Horcas-López, V., Arregui-Murguiondo, X., y Simó-Gil, N. (2023). La renovación pedagógica hoy: transformación y defensa de lo público y el bien común. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y*

- Cambio En Educación*, 21(2), 31–49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Diez-Gutiérrez, E., y Palomo-Cermeño, E. (2022). La formación universitaria del futuro profesorado: la necesidad de educar en el modelo del decrecimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(36.2), 235–254. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.91505>
- Dorantes, H., Gutiérrez, L., Dorantes, F. y Acosta Mendizábal, M. (2023). Factores de Responsabilidad Social Empresarial en la Planificación Estratégica de las Pymes Mexicanas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(102), 734–750. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.102.18>
- Escobar, D. (2017). Didáctica universitaria y configuraciones didácticas, bases para la formación en la educación superior. *El Toldo de Astier*, 8, 60–70. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8001/pr.8001.pdf Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.a
- Forero, X. (2022). El papel de la interacción en la educación superior: hacia modelos pedagógicos más flexibles. *Edutec*, 79, 134–148. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2363>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa* (Primera Edición). Siglo XXI Editores.
- Gaete Quezada, R. (2021). Influencia supranacional de la UNESCO en la educación superior en Latinoamérica en el nuevo Milenio. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 63–88. <https://doi.org/10.5944/REEC.37.2021.27884>
- González-Alfaro, R. (2022). La planificación curricular: Punto de partida del trabajo pedagógico. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 219–232. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.13>
- Guerra-Reyes, F., Basantes-Andrade, A., Naranjo-Toro, M. y Guerra-Dávila, E. (2022). Modelos didácticos en la educación superior: desde concepciones de los profesores a las ecologías didácticas. *Formación Universitaria*, 15(6), 11–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000600011>
- Henríquez-Fuentes, G., Higuera-Ojito, V., Rosano Reyes, E., Robles, N. y Aragaki, A. (2019). Estrategias de formación en busca de una Universidad socialmente responsable. *Pensamiento Americano*, 12 (24), 180–197.
- Ibarra, G. (2023). Atributos de la buena enseñanza universitaria. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y El Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1491>
- León-Urquijo, A., García-Jiménez, O. y Rendón-Lara, D. (2018). Investigaciones sobre prácticas pedagógicas de maestros en formación de instituciones de educación superior. *Revista Espacios*, 39(53).
- Loaiza, Y. (2018). Los maestros y la pedagogía. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 7–13. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.1>
- López, J. y Pérez, I. (2018). ¿Por qué es necesaria una didáctica específica para la educación superior? *Revista Científica ECOCIENCIA*, 5(1), 1–17.
- López, R., Tobón, S., Veytia, M. y Juárez, L. (2021). La medición didáctica socioformativa en el aula para favorecer la inclusión educativa. *Revista Fuentes*, 23(1), 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11203>
- López, J., Pérez, I. y Lalama-Aguirre, J. (2017). Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Dominio de Las Ciencias*, 3(3), 1290–1308. <https://doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.3.jun.1290-1308>
- Macanchí, M., Orozco, B. y Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagogía y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396–403. <https://orcid.org/0000-0002-6318-1780>
- Madero-Gómez, S. y Navarro, M. (2010). Cómo se muestra la responsabilidad Social. *EsicMarket*, 135, 119–147.
- Marquina, M., Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P., Pérez Centeno, C., Moquete, M. E., Tavárez, J. A., López, A., Escala, M., Ferrand, M. L., Abad-Villaverde, Lendor Cabrera, W., Macías, J. M., Peña Luna, N., Villanueva-Blasco, V. J., Rodríguez-Amado, B., Mencía Ripley, A., Riggio, G., Cruz, M., ... Sánchez Vincitore, L. (2022). *Informe Diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos futuros*. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1924>
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación*, 34(1), 69–81. <https://doi.org/10.14201/TERI.27128>
- Mejía, L. y Salazar, L. (2023). Acompañamiento Pedagógico Docente: Una Oportunidad para Fortalecer la Práctica Pedagógica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 7585–7611. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7495
- Mendoza, E., Buitrago, W. y González-Gutiérrez, L. (2014). Construcciones críticas sobre las prácticas pedagógicas: reflexiones a partir de la psicología cultural y discursiva. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 359–372.
- Millán, M., Serrano, L. y Bravo, E. (2017). Retos, tendencias y prácticas pedagógicas que aportan a la innovación en las experiencias de aprendizaje en la educación superior:

- Revisión de literatura. *Proceedings of the LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology*, 2017-July, 1–8. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2017.1.1.285>
- Miranda, T. y Reinoso, C. (2022). La integralidad pedagógica en la educación superior: una innovación necesaria. *Revista REDISED*, 4(2), 159–170.
- Miranda, V. (2022). Estrategia de una nueva pedagogía en la educación superior. La educación expandida en la educación superior. *Revista Internacional de Humanidades*, 11, 2–8. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3869>
- Mora, Á., & Cerdas-Montano, V. (2023). Condiciones pedagógicas requeridas en la docencia universitaria actual. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 14, 68–103. <https://doi.org/10.22458/caes.v14iEspecial.4693>
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 26–54.
- Murga-Menoyo, M. (2009). *La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible*. <http://hdl.handle.net/11162/74547>
- Ortega, P. (2020). *Pedagogía crítica en tiempos de asepsia* (Primera Edición). Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Rivas, L., Rodríguez, V., Martínez, C., Montes, I., Cárdenas, J., López, F., Narváez, A. y Cuevas, T. (2023). La responsabilidad social universitaria. Los antecedentes para la creación de un modelo de RSU en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista de Gestão e Secretariado (Management and Administrative Professional Review)*, 14(8), 13295–13319. <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i8.2600>
- Rivero, R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 155–170.
- Rubio, V. (2012). Responsabilidad Social en Educación. Una Mirada desde los Discursos Sociales de un Grupo de Académicos de una Universidad Chilena. *Revista Investigaciones En Educación*, XII, 85–100.
- San Martín, D., San Martín A., Pérez, S. y Bórquez Mella, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(2), 1–24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>
- Sandoval, M., Rojas, C., Tovar, A., Quesada Aramburú, T., Azañero, F., Santamaria, R. y Saberbein, J. (2023). Un análisis sobre la percepción que tiene los estudiantes de pedagogía sobre la responsabilidad social universitaria. *Revista ConCiencia EPG*, 8(2), 31–45. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.8-2.2>
- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la Equidad en Educación Superior. *Education Policy Analysis Archives*, 28(46), 1–26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Tantaleán, J., Campana, H., Salazar, L., Arellanos, R., Arroyo, T., Oscar, E., Montoya, D. y Ordoñez, A. (2023). *Estrategias didácticas innovadoras para la educación universitaria pospandemia*. Universidad César Vallejo. <https://doi.org/10.18050/estdidacticas>
- Torres, H. y Girón, D. (2009). *Didáctica General* (Primera). Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Tünnennann, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103–127.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Educación Superior y Sociedad*, 9, 97–113.
- UNESCO. (2021). *Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-es.pdf>
- Valderrama-Hernández, R., Alcántara, L., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil-Doménech, D., Vidal-Raméntol, S. y Miñano, R. (2020). ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? visión del alumnado de cuatro universidades. *Educación XXI*, 23(1), 221–245. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23420>
- Valdivia-Vizarreta, P. y Noguera, I. (2022). La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: una aproximación a las pedagogías flexibles. *Educec*, 79, 114–133. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2373>
- Vallaes, F. (2021). *Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA). www.unionursula.org
- Velásquez, J. y Cortés, R. (2023). *Perspectivas y tensiones de la responsabilidad social de la universidad*. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/3218>
- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín Virtual*, 5(11).
- Zabalza, M. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*, 59(3), 489.
- Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69–82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>
- Zapata, D. (2024). Responsabilidad Social Universitaria en la era digital: Análisis de contenidos web de las universidades

pertenecientes a la Red de Universidades Católicas de Colombia. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(2), 2050–2061.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2006>