



Cómo citar el artículo

Flechas, N. & Juárez, F. (2017). La prosocialidad en ambientes virtuales de aprendizaje y la empleabilidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 124-142. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/848/1366>

La prosocialidad en ambientes virtuales de aprendizaje y la empleabilidad

Nancy Flechas Chaparro

Psicóloga

Especialista en salud familiar integral

Magíster en bioética

Docente Ocasional, Programa de Psicología. Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Universidad Nacional Abierta y a Distancia

nanfle@gmail.com

Fernando Juárez Acosta

Psicólogo, PhD. en Psicología, MBA.

Docente, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario

fernando.juarez@urosario.edu.co

Recibido: 10 de septiembre de 2016.

Evaluado: 19 de mayo de 2017.

Aceptado: 1 de junio de 2017.

Tipo de artículo: investigación científica y tecnológica.



Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la relación entre los conceptos de prosocialidad y empleabilidad en ambientes virtuales de aprendizaje. Se propone que el enfoque de la optimización prosocial (de acuerdo a la propuesta de Roche, 2010) contribuye a estrechar la vinculación de la universidad con el medio, lo que permite a generar mayor empleabilidad. Para esto se realiza un estudio teórico, el cual parte de la responsabilidad social universitaria, y en el que se describen las características de los ambientes virtuales de aprendizaje y sus implicaciones pedagógicas, la prosocialidad y la empleabilidad, así como las conexiones entre estos conceptos que permiten su uso coordinado. Se utiliza como concepto central de prosocialidad la definición de Roche (1991), y el programa SPRING como una aplicación de la misma en el contexto universitario. Como resultado, se pone de manifiesto la necesidad de una renovación curricular universitaria para incluir la prosocialidad y fomentar la creación de redes cooperativas en entornos virtuales, junto con el uso de un modelo pedagógico adecuado, que promueva la empleabilidad.

Palabras clave

Ambientes virtuales de aprendizaje, Empleabilidad, Prosocialidad, Responsabilidad social, Universidad.

Pro-sociality in Virtual Learning Environments, and Employability

The purpose of the study is to analyze the relationship between pro-sociality and employability in learning virtual environments, proposing pro-sociality as a mechanism to create equitable employment. To this purpose, a theoretical study is conducted; it starts with university social responsibility and describes the characteristics of learning virtual environments and their pedagogical implications, pro-sociality and employability, along with the connections among these concepts that allows their coordinate use. The Roche's definition of pro-sociality is proposed as a core concept, and

the SPRING program as its application in the university context. As a result, the need for a university curriculum renewal is highlighted, in order to include pro-sociality and foster the creation of cooperative networks in virtual environments, along with an appropriate pedagogical model to encourage employability.

Keywords

Social responsibility, university, pro-sociality, learning virtual environments, employability.

La prosocialité dans des environnements d'apprentissage virtuels et l'employabilité

Le but de cette étude est d'analyser la relation entre les concepts de prosocialité et l'employabilité dans des environnements virtuels d'apprentissage. On propose que l'approche de l'optimisation prosocial (selon la proposition de Roche, 2010) contribue à rapprocher l'université et l'environnement, ce qui permet de générer une plus grande employabilité. On a fait une étude théorique qui, partant de la responsabilité sociale de l'université, décrit les caractéristiques des environnements virtuels d'apprentissage et ses implications pédagogiques, la prosocialité et l'employabilité, ainsi que des liens entre ces deux concepts qui permettent leur utilisation coordonnée. On utilise comme concept central de prosocialité la définition de Roche (1991) et le programme SPRING comme une application de ce concept dans le contexte universitaire. En conséquence, on met en évidence la nécessité d'un renouvellement du programme universitaire pour inclure la prosocialité et encourager la création de réseaux de coopération dans les environnements virtuels, ainsi que l'utilisation d'un modèle pédagogique approprié qui favorise l'employabilité.

Mots-clés

Les environnements d'apprentissage virtuel, l'employabilité, la prosocialité, la responsabilité sociale, l'université.

Introducción

El objetivo de este trabajo es determinar la relación entre la prosocialidad y la empleabilidad en los ambientes virtuales de aprendizaje. Estos conceptos están conectados en la experiencia vivencial y en los nuevos contextos educativos, donde la virtualidad va transformando los procesos de aprendizaje. Además, la empleabilidad no es solo un problema de ajuste competencia-perfil sino sistémico, hecho que hace necesaria una reflexión sobre la comunidad educativa-laboral.

Por otra parte, las innovaciones tecnológicas permiten una interacción permanente en red con características de comunidad y tienen la capacidad para activar conductas de solidaridad, e incluso altruistas. La optimización de los comportamientos prosociales y la satisfacción del receptor de los mismos ya han sido investigadas por el equipo del Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada (LIPA) de la Universidad Autónoma de Barcelona (Cirera, Escotorín & Roche, 2008), ofreciéndose evidencia de sus efectos positivos.

Así, de acuerdo a estos principios de comunidad y de activación de conductas prosociales, en este trabajo se realizará una reflexión que partiendo de la responsabilidad social universitaria como antecedente y contexto importante de la prosocialidad, conduzca a través del comportamiento prosocial en los ambientes virtuales de aprendizaje a la empleabilidad equitativa.

126

La responsabilidad social en las instituciones de educación superior

El concepto de responsabilidad social (RS) se desarrolló hace tiempo (véase Bowen, 1953) y refleja la noción de que las organizaciones tienen más obligaciones que las legales (Simcic & Belliu, 2001) ante la sociedad y sus grupos de interés (Justice, 2002). Así, la RS lleva a las organizaciones a mostrar una imagen de solidaridad y de cooperación, la cual se integra a su modelo estratégico en diferentes dimensiones. Entre estas se encuentran la internalización de externalidades, la gestión de los procesos internos y la auditoría (Vallaey, 2008), así como nuevas responsabilidades económicas y éticas (Contreras, López & López, 2012).

Todo ello se incluye dentro de un marco moral de acción (Delgado, Vargas & Ramos, 2008) de la ética de los negocios (Machan, 2010) y comprende aspectos operativos e ideológicos en un contexto normativo-social dinámico y complejo (Zenisek, 1979). No obstante, es necesario entender que la RS debe ir más allá de los compromisos legales, financieros y morales de la organización, ya que no se trata únicamente de cumplir con lo establecido en su misión y en la norma legal.

Esto es así porque la RS incluye numerosas dimensiones morales y gerenciales; entre estas se encuentran la filantropía corporativa, la apertura social, la involucración con la comunidad (Simcic & Belliu, 2001), la beneficencia social, los derechos humanos, la ecología y el comercio justo (Vallaey, 2008). No solo eso, sino que también existe un énfasis de la RS en los mecanismos corporativos de internalización de los problemas ambientales, de forma que se ajusten los procesos productivos en función de los mismos.

Sin embargo, la aplicación de la RS no está exenta de problemas. Estos problemas devienen tanto de los procesos de globalización como del carácter gubernamental utilitarista que se puede hacer de la misma. En relación con la globalización, se produce una tensión entre diferentes paradigmas: por una parte se encuentra el dominante de globalización, crecimiento y competición; y por otra, el de la localidad, cooperación e interdependencia, características de la RS (Korhonen, 2002). El carácter utilitarista de la RS puede deberse a que la misma es, en ocasiones, una transferencia de las responsabilidades del gobierno a las firmas privadas (Kakabadse, Rozuel & Lee-Davies, 2005). Lo anterior mostraría la incapacidad gubernamental para hacerse cargo de sus ciudadanos, lo que ocasiona un incremento de las cargas financieras y tributarias de las compañías, pudiendo perjudicar su crecimiento y la oferta de empleo.

A pesar de estos problemas, el concepto de RS permea la actividad empresarial (véase Contreras et al., 2012 y Liu, 2010), impactando en la reputación de las organizaciones (Simcic & Belliu, 2001). La consecuencia es que las empresas intentan crear mayores vínculos con las comunidades, lo que se ve favorecido al existir preocupaciones transversales a todo tipo de comunidad. No obstante, esto hace que la RS sea también un motivo de negociación y manejo de redes; la vocación social resulta inútil en ausencia de una gerencia de las relaciones para que los proyectos sean efectivos, lo que puede contraponerse al sentido voluntarista y moral propio de la RS.

Las instituciones universitarias requieren administración y este carácter organizacional hace que la empresa siempre esté presente en la reflexión sobre la universidad. La universidad genera empleo (Ruiz & Soria, 2009) al tiempo que el diálogo universidad-empresa mejora la práctica educativa, generando beneficios sociales (Martínez, 2008); además, permite realizar aportes innovadores de las empresas a la universidad, lo que contribuye a la buena administración de la misma. Sin embargo, no se debe confundir la universidad exclusivamente con una empresa, sino determinar sus propias responsabilidades sociales (Vallaey, 2008), lo que se denomina responsabilidad social universitaria (RSU) (Ruiz & Soria, 2009).

La RSU se vincula con el entorno y el desarrollo económico, cultural y político, analizando valores, expectativas, normas y estrategias (Sira & Pérez, 2011), y considerando que su oferta debe ser constructiva y no distorsionar el servicio, ya que la diversidad de acciones conlleva, en ocasiones, el riesgo de alejarse de los

aspectos centrales de la misión universitaria. Dicha diversidad está conformada por la gestión educativa participativa, la formación solidaria, la responsabilidad ambiental, el desarrollo sostenible (véase Bacigalupo, 2008 y Vallaey, 2008), o la innovación curricular equitativa (Jiménez, 2008), entre otras, las cuales caracterizan a la RSU. También se ha indicado que la RSU debe contribuir a un modelo de sociedad sostenible y justa (De la Cruz & Sasia, 2008). Así, se necesita coherencia y articulación entre los procesos y actividades debido a que los procesos asociados a la RSU, por su contenido social y de urgencia, pueden relegar a un segundo plano el trabajo administrativo.

De nuevo, se puede producir una falta de integración de las acciones mencionadas y del discurso de la RSU, junto con el olvido de que las características propias del servicio que ofrece la universidad exigen no solo una motivación social sino una orientación al mercado. Sería conveniente armonizar la RSU con la necesaria eficacia empresarial, lo cual, por otra parte, resulta muy complejo, especialmente debido a las características de intangibilidad, necesidad y carácter social que tiene el objeto de la universidad. De esta manera, se debe hacer énfasis en la vertiente estratégica comunicativa de la RSU, en lugar de la simplemente informativa (Ruiz & Soria, 2009).

En este contexto complejo, el ejercicio de la RSU propicia una mirada crítica de la universidad hacia su actuación social (Martínez, 2008), teniendo que responder ante la injusticia e inequidad, y no caer en un falso debate y ausencia de compromiso social (de la Cruz & Sasia, 2008). No obstante, la universidad podría no contar con la influencia necesaria para promover los cambios exigidos por la RSU, los cuales parecen ir mucho más lejos de un compromiso social educativo. Además, aunque la realidad social exige respuestas, el énfasis inmediatista en la solución de los problemas sociales conduce también a la frustración en la producción del conocimiento válido, debido a lo difícil que resulta, en numerosas ocasiones, solucionar los mismos.

En este sentido, la RSU requiere colaboración y cooperación con los agentes sociales en la solución de los problemas; es necesaria una comprensión de las limitaciones de un solo agente, como es la universidad, y de las posibilidades que ofrece la actuación dentro de una comunidad orientada de manera prosocial en un entorno multisectorial.

La conducta prosocial en las instituciones de educación superior

La conducta prosocial se asocia con ayuda, consuelo, confianza, cooperación y altruismo (Moñivas, 1996), constituyendo una experiencia cultural (Miranda, 2005). En la conducta moral, junto con la solidaridad y la participación, se encuentran el

comportamiento prosocial y el altruista (Navarro, 2003); este último implica un costo para quien la realiza (Moñivas, 1996).

El término prosocialidad se contrapone a lo antisocial (Cirera et al., 2008) siendo las acciones prosociales aquellas que, sin buscar una recompensa se dirigen a metas sociales con reciprocidad, identidad, autonomía, creatividad e iniciativa, beneficiando a otros (Roche, 1991) según lo desean (Roche, 2010). De esta forma, se contribuye a la supervivencia de los individuos y comunidades (Tyler, 2004).

Para el desarrollo de los comportamientos prosociales se requiere una sensibilidad que favorezca una actitud positiva hacia los otros y la comunidad. En dicha sensibilización son de gran ayuda los proyectos de enseñanza-aprendizaje prosocial interactiva (Roche, 2011), los procesos de diálogo, las conductas de fraternidad (Escotorin, Roche & Roche, 2012a) y los proyectos de servicio comunitario (Lorenzo & Matallanes, 2013). Estas acciones generan una orientación hacia el servicio a los demás, buscando al mismo tiempo la satisfacción personal que este pueda proporcionar; igualmente, los proyectos y procesos asociados demuestran que la prosocialidad se puede aprender.

Roche (2010) ha elaborado un programa para el desarrollo de la prosocialidad que consta de construcción del significado personal, comunicación de calidad y empatía, valoración positiva de las personas y de las cosas, creatividad, iniciativa y cambio, afirmación personal, asertividad prosocial y puesta en práctica de las acciones prosociales. Igualmente, el modelo de Comunicación de Calidad Prosocial (CCP) orienta la prosocialidad a la transformación de las relaciones (Escotorin, Roche & Roche, 2012b).

Con base en lo anterior se ha elaborado e implementado en ocho universidades —seis latinoamericanas y dos de la Unión Europea— el programa *Social Responsibility Through Prosociality based Interventions to Generate Equal Opportunities* (SPRING, [Responsabilidad social a través de intervenciones basadas en la prosocialidad para generar igualdad de oportunidades]), el cual incrementa los espacios de formación en inteligencia prosocial para dar lugar a oportunidades laborales (Escotorin, Roche & Izquierdo, 2013). Igualmente, se han diseñado programas de formación en responsabilidad prosocial, como una conjunción de la responsabilidad social y la prosocialidad en estudiantes universitarios (Roche, Cirera & Escotorin, 2007).

Dentro de las instituciones de educación superior, la conexión con el acceso al mundo laboral otorga a la formación prosocial una característica de competencia en una relación entre agentes, la cual transforma el mundo laboral. La presencia de conductas prosociales en diferentes agentes puede estar dirigida hacia la empleabilidad de los estudiantes universitarios; sin embargo, esto requiere una gran transformación curricular y de la enseñanza basada en competencias. La formación en competencias no se debe dirigir solo a proveer de mano de obra cualificada al

mercado laboral, reduciendo salarios y excluyendo a quienes no las poseen, tal como ya ha sido comentado (véase Hirtt, 2010), sino que puede tener un carácter renovador del fenómeno educativo.

Además, la formación universitaria por competencias no ha superado su ambigüedad (Medina & García, 2005; Tarabay & Perinat, 2005) y ha hecho pensar en los resultados educativos como un perfil de incorporación al entorno profesional, un ajuste entre la oferta empresarial de empleo y la demanda del mismo por parte de los graduados universitarios. Incluso con esa orientación y contextualización, la educación por competencias no logra conectar dicha oferta y demanda, creando una falsa predictibilidad en los resultados, ya que el mercado es cambiante e impredecible. Así, se profundiza la diferencia entre lo que el mercado demanda y la formación brinda (España, 2006).

El modelo de competencias orienta la enseñanza (Ferrándiz-Vindel, 2011 y García-Sanz, 2014), pero la conexión de la educación superior con el mundo profesional es solo una pequeña parte de la formación por competencias, la cual como estrategia educativa incluye muchos más componentes que una alineación con el mercado. En este sentido, la conducta prosocial se relaciona con logros académicos (Inglés, Martínez-González, Valle, García-Fernández & Ruiz-Esteban, 2011) pero introduce una clara innovación, al postularse como algo radicalmente diferente a las competencias asociadas a un perfil profesional. Además, ya que las mismas reflejan un sentido de intercambios económicos en un sistema de mercado (Tena, 2010), en colaboración, empatía y apertura (Domínguez, Medina, & Sánchez, 2011), se adaptan bien a la formación prosocial, la cual requiere un sistema de interacciones en comunidad con objetivos colaborativos.

Si bien esta conducta puede ser un mecanismo para adquirir competencias o una competencia en sí misma, resulta evidente que no puede ser abordada de manera exclusiva como otra competencia orientada al mercado; la conducta prosocial trasciende la actuación competente y tiene un sentido transformador, incluso en las dinámicas laborales, al proponer mecanismos solidarios en lugar de escenarios competitivos. Ahora bien, este sentido transformador debe manifestarse también en modelos pedagógicos que incorporen las nuevas tecnologías.

Ambientes virtuales de aprendizaje y conducta prosocial

El uso de las nuevas tecnologías e internet ha crecido progresivamente (Barberà & Badia, 2005 y Levis, 2011) transformando la educación superior (Schneckenberg, 2004). La Comisión Europea señaló su rol social y pedagógico igualitario, de innovación y de aprendizaje a lo largo de la vida (Gavari, 2006).

La educación virtual consiste en ambientes educativos mediados por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Cardona, 2008), incorporando la gestión-transacción con entrega interactiva de contenidos (Borrego, Rodríguez, Walle & Ponce, 2008); los campus virtuales utilizan las TIC para la creación de un espacio de aprendizaje e investigación (Fernández-Valmayor et al., 2008). De esta manera se incrementan los escenarios formativos y se crea la necesidad de un rediseño de los procesos educativos, los cuales no pueden consistir solo en una traducción de los modelos anteriores.

Diferentes proyectos se han puesto en funcionamiento a través de la red, tales como *Knowledge Integration Environment* (KIE [Entorno de integración del conocimiento]) (Bell, Davis & Linn, 1995) o *Learning Through Collaborative Visualization* (CoVis [Aprendizaje mediante la visualización colaborativa]) (CoVis, 1996). La Universitat Oberta de Catalunya (1997) comprende también diversos espacios virtuales, los cuales van desde comunidades hasta centros específicos, e incluye el proyecto EVAINU (nuevos entornos de aprendizaje e innovación en la universidad del presente-futuro) (2004-2006), financiado por la Universidad Autónoma de Barcelona (Bosco & Rodríguez, 2008). A su vez, la Universidad de Sevilla, con base en las metas del Espacio Europeo de Educación Superior, desarrolló el Plan de Renovación de las Metodologías Docentes con infraestructura tecnológica, englobado en el proyecto RedIRIS, que proporciona herramientas de comunicación para un aprendizaje cooperativo e interactivo (León, Camarillo, Ramos & Sánchez, 2008).

Algunos campus virtuales están centrados en la función que desempeña el profesor, como el de la Universidad Complutense de Madrid (Antón, Zubillaga, Sánchez & Alba, 2006; Fernández-Valmayor et al., 2008); otros, a su turno, presentan opciones atractivas en 3D, como Uniminuto en Bogotá (Quinche & González, 2011) o el proyecto LAMS en la Macquarie University de Sydney, con características de gestión instruccional y aprendizaje colaborativo (Suárez, 2010).

En relación con la calidad de la educación virtual resulta de interés el proyecto denominado Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe, bajo la coordinación del Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Silvio, 2006). No obstante, también se han llevado a cabo otras iniciativas en el ámbito latinoamericano; así, se ha analizado la calidad de la educación superior a distancia en Colombia, donde se plantean estrategias de políticas para el mejoramiento en la formación académica profesional (Rodríguez, Gómez & Ariza, 2014); y se ha propuesto en dicho país una integración de aspectos de gestión de calidad, organizacionales, y académicos externos para conseguir una mayor eficacia en las instituciones educativas (Morantes & Acuña, 2013). Por otra parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, debido al elevado número de programas virtuales que se crean

en el país, ha debido desarrollar varias iniciativas para asegurar la calidad de los mismos: se han creado así el Espacio Común de Educación Superior, el Sistema Nacional de Educación a Distancia; el Modelo para la Auto-evaluación Institucional de la Calidad de la Educación Superior a Distancia; y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior creados para este tipo de educación (García, Aquino, Guzmán & Medina, 2011). Igualmente, se ha señalado que la educación virtual constituye un gran avance en la atención educativa a poblaciones marginadas o con dichas necesidades desatendidas, en tanto garantiza la calidad de la educación en un contexto innovador (Nieto, 2012); este mismo autor señala la forma como las TIC han contribuido a recuperar el derecho a la educación.

Por otra parte, entre las posibilidades de las TIC se encuentran los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) (Gros & Silva, 2005), donde los alumnos obtienen una gran satisfacción (Arenas, Domingo, Molleda, Ríos & Ruiz, 2007). Sin embargo, aunque los contextos presencial y virtual pueden considerarse positivos (Donolo, Chiecher & Rinaudo, 2004), se vuelve controvertido el resultado del uso de redes educativas (Levis, 2011). El avance en el uso de las TIC es irreversible y se requiere de un marco teórico-conceptual que lo ampare. El hecho de que los modelos tecnológicos evolucionen independientemente de la reflexión sobre las nuevas realidades pedagógicas digitales es un gran riesgo.

La implementación de las TIC en la práctica pedagógica es un proceso complejo (Costas, 2008). Lo inmediato es considerar dicho desarrollo como algo innovador al estilo gerencial, en detrimento de la mirada educativa; así, la gerencia puede considerar la tecnología como un elemento que agrega valor en la cadena del servicio, lo cual redundaría en el incremento de los beneficios y en la satisfacción del cliente. De esta manera, en general, se aplican los modelos de calidad empresarial de gestión, en lugar de los de enseñanza-aprendizaje (Fainholc, 2004) o de colaboración y buenas prácticas (Moreno, 2005). Así, el uso gerencial-mecanicista parece imponerse sobre la reflexión pedagógica y la cooperación, cuando se trata de evaluar los efectos de la tecnología. Esta situación hace necesaria una reingeniería institucional y pedagógica de la virtualidad (Facundo, 2004), ya que la ausencia de modelos pedagógicos de educación en línea incide negativamente en los resultados de las TIC (Levis, 2011).

El uso de las TIC debe responder a objetivos pedagógicos e institucionales (De Benito & Salinas, 2008) y la tecnología se debe diseñar según las necesidades existentes, en lugar de crear las segundas a partir de la primera (Edel-Navarro, 2010). Además, los AVA tienen un carácter constructivista y sociocultural (Onrubia, 2005), trascendiendo la idea de modelos pedagógicos estáticos (Rozo, 2010). Esto propicia la construcción de nuevos modelos, pero es evidente la dificultad de integrar la rápida innovación tecnológica junto con la reflexión pedagógica. Los modelos pedagógicos no evolucionan al mismo tiempo que el desarrollo tecnológico; existen fuertes diferencias epistemológicas que hacen difícil la evolución conjunta. No es

simplemente una cuestión de métodos y técnicas: los principios en los cuales se fundamentan son lo que los hace muy diferentes.

Sumado a lo anterior, para apoyarse en las nuevas tecnologías se debe formar a la comunidad educativa y flexibilizar los currículos (Galeano, 2002), implementando políticas con valores éticos y sentido crítico (Tovar, 2013). Esto no solo lleva tiempo, sino que también crea distintos tipos de actores. El profesor tiene roles pedagógicos, sociales, administrativos y técnicos (véase Gros & Silva, 2005), difíciles de armonizar; a su vez, los modelos de estudiantes no se tratan con la profundidad adecuada (González et al., 2008). Así, no existe un conocimiento de la identidad de los actores dentro de las nuevas estructuras y funciones tecnológicas, y sin dicho conocimiento no se conoce tampoco la relación establecida ni la funcionalidad de la misma en un modelo pedagógico.

De esta forma, el diseño tecnológico se guía por criterios de eficiencia propios que pueden afectar los procesos educativos, forzando una adaptación curricular que genera tensiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto crea dificultades para el trabajo en red, tales como falta de articulación administrativa, normatividad incompatible, injusticia contributiva o conocimiento no compartido (Moreno, 2005). De esta forma, este tipo de tareas deben confrontar los problemas inherentes a un desarrollo todavía no suficientemente coordinado con la realidad pedagógica y las relaciones humanas.

Para solucionar esto, los nuevos modelos pueden adoptar diferentes formas. Una de ellas es centrarse en las fases de evolución del sistema, tales como las fases ingenua, estándar, evolucionada y radical (Roberts, Romm & Jones, 2000); especialmente en el modelo radical, los estudiantes organizan grupos y aprenden mediante interacción (De Benito & Salinas, 2008). Otra forma está determinada por los modelos relacionales, los cuales pueden utilizar las formas de relación estudiante, texto, material, docente y comunidad virtual, incluyendo los eventos presenciales (Bañuelos & Barrón, 2005). El modelo instruccional-contextual, por su parte, se orienta a planificar, desarrollar y aplicar situaciones didácticas contextualizadas y flexibles (Filatro & Bertholo, 2005). De esta manera, diferentes modelos podrían aportar estructuras y procesos relevantes según las necesidades institucionales, pero sin olvidar el hecho humano y pedagógico.

En estas propuestas son necesarias herramientas de comunicación, trabajo y gestión (De Benito & Salinas, 2008), pero es la comunicación la que otorga dirección y sentido, tal como ocurre en los instrumentos de gestión del conocimiento (Bañuelos & Barrón, 2005). Esta comunicación es una transformación mediante el producto tecnológico del hecho humano, el cual se digitaliza, donde la comunidad se construye en entornos virtuales. La tecnología de ambientes virtuales es una construcción de comunidades con reciprocidad comunicativa y de intereses (Cardona, 2008), pero es también una digitalización de las comunidades, lo que a su vez les otorga otras características como resultado de esa transformación.

En este contexto de aprendizaje, la interacción es una competencia comunicacional cooperativa y el aprendizaje es una colaboración pedagógica (Suárez, 2010). Así, el comportamiento prosocial contribuye al modelo de aprendizaje-servicio, el cual incluye el aprendizaje académico y el servicio a la comunidad, para propiciar el desarrollo psicosocial de los estudiantes; esto se enmarca en un esquema de valores y democracia en experiencias de cooperación (Toledo & Reyes, 2010), donde la solidaridad es un bien común y la orientación a objetivos, como la empleabilidad, es una conjunción de actos destinados al bien público. Sin embargo, la transformación de la relación que impone la tecnología y la creación de diferentes actores debe continuar siendo estudiada para favorecer una conducta prosocial, en lugar de resultar tan solo en una interpretación del modo convencional de interacción.

En el proyecto SPRING, mencionado anteriormente, existe una experiencia en la utilización de esta perspectiva abordando las oportunidades equitativas de acceso al empleo (Escotorin et al., 2013); igualmente, existen experiencias en formación de responsabilidad prosocial en estudiantes universitarios (Roche et al., 2007). Esto ofrece una expectativa interesante de aplicación de estos conceptos.

Prosocialidad y empleabilidad equitativa

134

Como lo indica Roche (2011), la utilización articulada de los conceptos anteriormente expuestos lleva a que la equidad en la empleabilidad deba ser un resultado de la responsabilidad social y la prosocialidad —o responsabilidad prosocial— en comunidades educativas, teniendo en cuenta los diferentes actores relacionados con el empleo.

A través de distintas definiciones se ha concluido que la empleabilidad es la capacidad y habilidad para obtener un empleo, mantenerlo o ser capaz de permanecer empleado a través de diferentes empleos (véanse Campos, 2001; Formichella & London, 2013). El concepto de empleabilidad asume diferentes cualidades, entre ellas algunas subjetivas, para conseguir y conservar un empleo (Formichella & London, 2013).

El modelo de competencias puede generar frustración de cara a la empleabilidad, ya que es posible que el mercado no ofrezca lo que prometía, o bien que cambie con demasiada frecuencia como para que los currículos y los individuos se adapten a dicho cambio. La competitividad en este modelo se puede perder cuando la oferta de trabajo especializado cambia, incluso en presencia de competencias generales adaptativas.

Por otra parte, si no existe equidad en la educación, habrá inequidad en la empleabilidad de los individuos (Formichella & London, 2013). En este sentido, la creación de perfiles de empleabilidad es contraproducente, al igualar los resultados educativos con un perfil ajustado a las necesidades del mercado. Esto es así no solo porque se pretende una segmentación homogeneizante que no es funcional, sino porque se utiliza el concepto de empleabilidad con un fin último que es el empleo como resultado del proceso educativo. Así, se olvida la perspectiva sistémica y sus diferentes agentes, y se pierde la oportunidad de utilizar un enfoque prosocial, el cual permitiría situarse por encima de las exigencias temporales del mercado y aglutinar a los diferentes actores en una acción coordinada con objetivo social.

Si bien la empleabilidad está relacionada con la formación obtenida (Ramírez-del-Río & Garrido, 2011), se evalúa en relación con los requerimientos del mercado (Caballero, López-Miguens & Lampón, 2014) de manera habitual, profundizando la visión competitiva individualista y fomentando un enfoque restrictivo de lo que constituye un mercado. En definitiva, se pierde el punto de vista del sistema en favor de un enfoque simple unidireccional. El sistema articulado empresa-universidad requiere una formulación a más largo plazo que integre la educación y el mercado desde un punto de vista distinto al de suministro de perfiles profesionales.

Como se ha indicado, se tiene una visión restringida de lo que es un mercado. Sin duda, los mercados son complejos y no se debe asumir únicamente el enfoque competitivo como elemento regulador de los mismos. Los mercados también tienen fundamentos morales (Oman, 2012) y aunque las leyes del mercado suelen ser inexorables, las conductas cooperativas no le son extrañas. Las firmas cooperan entre sí (Cason & Gangadharan, 2013) y, en general, la cooperación favorece la innovación (Jiménez-Zarco, Martínez-Ruiz & González-Benito, 2008), las relaciones internacionales (Pinilla, 2012) y los beneficios conjuntos entre regiones (Roa & De Santana, 2012).

Así, la empleabilidad con equidad requiere un trabajo en red de diferentes actores con la participación del propio mercado, una innovación curricular, un enfoque de responsabilidad prosocial y una plataforma tecnológica para la interacción entre los actores, dentro de un modelo pedagógico adecuado. La RS desde la perspectiva de la prosocialidad es un elemento complejo que resulta necesario en el sistema de empleabilidad. Por ejemplo, el proyecto SPRING es un programa que busca empoderar el liderazgo social de las universidades a través del desarrollo de un modelo educativo de renovación curricular que optimice en clave de Responsabilidad Prosocial, las habilidades y competencias intra e interpersonales, grupales y profesionales de estudiantes; que desarrolle la formación de los docentes en los contenidos del programa; y que promueva de forma activa espacios de diálogo y cooperación con los empleadores del territorio geográfico de influencia de la universidad, a fin de impulsar la empleabilidad de los estudiantes (Escotorín &

Roche, 2012b). Esto daría lugar a un ejemplo prometedor de lo que podría ser ese trabajo articulado entre diferentes actores.

Por otra parte, el aspecto estratégico resulta central en las organizaciones y se requiere abordar de forma explícita esos componentes empresariales y administrativos, los cuales están presentes también en las instituciones de educación superior. No es posible tener un comportamiento prosocial descontextualizado en el mercado: la prosocialidad debe ser también un componente estratégico. En este sentido se ha indicado que, en los negocios, la moralidad y la ética tienen que estar unidas (Machan, 2010), a la vez que la RS debe estar vinculada con la conducta prosocial (Roche et al., 2007). La inmersión en los problemas, y específicamente en el de la empleabilidad considerada como una relación específica en el sistema, requiere nuevos modelos para volverse operativa. En este sentido, el alejamiento de una visión exclusivamente competitiva, incorporando el concepto de prosocialidad, ayuda a generar estrategias que involucren a los diferentes actores, lo que dará lugar a programas de desarrollo más viables.

Como plataforma para este entramado conceptual, en entornos virtuales se tienen modelos relacionales (Bañuelos & Barrón, 2005), de planificación (Filatro & Bertholo, 2005) o ajustados a la fase de evolución del sistema (De Benito & Salinas, 2008; Roberts et al., 2000), tal como se ha mencionado con anterioridad; dichos modelos permiten una flexibilidad operativa en la realidad digital de cualidades humanas. Esto propicia el comportamiento prosocial contextualizado y ofrece a esta propuesta un entorno operativo, además de un modelo educativo con base en la prosocialidad.

Lo anterior es una integración de diferentes elementos y actores; de esta forma, el tratamiento de la empleabilidad con base en la optimización prosocial se hace de forma coordinada entre los distintos actores, tales como empresarios, educadores y estudiantes. Así, se conforma una red cooperativa en un entorno virtual, con los medios tecnológicos y un modelo que abarca todas las actividades.

Comentarios finales

En este trabajo se ha observado la relación entre la prosocialidad, en un contexto de RSU y AVA, y la empleabilidad. Se ha puesto de manifiesto que es necesaria una renovación curricular universitaria para incluir las competencias que fomentan la RSU y la prosocialidad, las habilidades sociales, profesionales y de trabajo en equipo, generando confianza con los diferentes actores y creando redes cooperativas, diálogo y sensibilización. La aplicación en entornos virtuales requiere también un acompañamiento pedagógico adecuado.

La prosocialidad exige un cambio sobre los modos de cooperación intersectorial; el ámbito laboral no puede estar sometido permanentemente a una única visión competitiva. Para superar dicha visión se requieren líderes prosociales (Escotorin et al., 2013) y universidades con compromiso social (Rojas, 2008). Estas nuevas conceptualizaciones, junto con una comprensión de las redes que fomentan la empleabilidad, permitirán que la misma sea responsabilidad de una comunidad de actores orientados a ella, y no exclusivamente de una característica individual ajustada a las necesidades del mercado.

Referencias

- Antón, P., Zubillaga, A., Sánchez, P. & Alba, C. (2006). Tecnologías e inclusión en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 369-377.
- Arenas, F. J., Domingo, M. A., Molleda, G., Ríos, M. A. & Ruiz, J. C. (2007). Aprendizaje interactivo en la educación superior a través de sitios web. Un estudio empírico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 127-145.
- Bacigalupo, L. (2008). La responsabilidad social universitaria: impactos institucionales e impactos sociales. *Educación y sociedad*, 13(2), 54-62.
- Bañuelos, A. M. & Barrón, H. (2005). Modelos de gestión del conocimiento para la educación en línea. *Nueva época*, 5(1), 44-54.
- Barberà, E. & Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2), 1-12.
- Bell, P., Davis, E. A. & Linn, M. C. (1995): The Knowledge Integration Environment: Theory and Design. Paper presented at the *Computer Support for Collaborative Learning 1995 Conference*. Recuperado el 15 de Agosto de 2014 de <http://obelisk.berkeley.edu/KIE/info/publications/theory&design.html>.
- Borrego, N., Rodríguez, H., Walle, R. & Ponce, J. (2008). Educación Superior Virtual en América Latina: Perspectiva Tecnológica-Empresarial. *Formación Universitaria*, 1(5), 3-14.
- Bosco, M. A. & Rodríguez, D. (2008). Docencia virtual y aprendizaje autónomo: algunas contribuciones al espacio europeo de educación superior. *RIED*, 11(1), 157-182.
- Bowen, H. R. (1953). *Social responsibility of the Business Man*. Nueva York: Harper & Row.
- Caballero, G., López-Miguens, M. J. & Lampón, J. F. (2014). Spanish Universities and their Involvement with the Employability of Graduates. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 23-45.
- Campos, G. (2001). Implicaciones del concepto de empleabilidad en la reforma educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 1-9.
- Cardona, H. (2008). Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-10.

- Cason, T. N. & Gangadharan, L. (2013). Cooperation spillovers and price competition in experimental markets. *Economic Inquiry*, 51(3), 1715-1730.
- Cirera, M., Escotorín, P. & Roche, R. (2008). *Aplicaciones de la prosocialidad al desarrollo y educación de las actitudes y las conductas cívicas*. Barcelona: UAB.
- Contreras, R., López, A. & López, C. (2012). El altruismo de la empresa familiar y la posible cultura de la Responsabilidad Social de las Empresas. *Administración y Organizaciones*, 29, 101-119.
- Costas, N. (2008). La educación en las universidades: infraestructuras técnicas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 101-116.
- CoVis. (1996). Learning Through Collaborative Visualization. A National Science Education Collaboratory. Recuperado el 10 de octubre de 2014 de http://www2.covis.nwu.edu/papers/CoVis_PDF/pdficonsmall.gif
- De Benito, B. & Salinas, J. (2008). Los entornos tecnológicos en la universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 83-101
- De la Cruz, C. & Sasia, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Educación y sociedad*, 13(2), 16-53.
- Delgado, M., Vargas, J. A. & Ramos, I. (2008). Los retos de la responsabilidad social universitaria: construyendo paz desde la universidad. *Educación y sociedad*, 13(2), 63-62.
- Domínguez, M. C., Medina, A. & Sánchez, C. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, formación de profesores*, 50(1), 61-86.
- Donolo, D., Chiecher, A. & Rinaudo, M. C. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 10. Recuperado del 10 de Octubre de 2014 de <http://www.um.es/ead/red/10/chiecher.pdf>
- Edel-Navarro, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 7-15.
- Escotorin, P., Roche, I. & Roche, R. (2012a). Fraternalización de espacios y entornos desde la prosocialidad: el modelo de Comunicación de Calidad Prosocial. En R. Mardones (Ed.), *Fraternidad y Educación. Un Principio para la formación ciudadana y la convivencia democrática*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Escotorin, P., Roche, I. & Roche, R. (2012b). *Reflexión organizacional del "modelo" SPRING desde la prosocialidad compleja*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2012 de <http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2013/03/Prosocialidad-Compleja-Spring.pdf>
- Escotorin, P., Roche, R. & Izquierdo, C. (2013). Conclusiones de la fase de diagnóstico del proyecto SPRING: Seis posibles modelos de intervención en construcción. En A. Gamboa & D. Avendaño, *Compilación Estado del Arte. Macro actividad 2. Actividad 3*. (pp. 132-145). Recuperado el 10 de Septiembre de 2014 de <http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2013/01/Compilaci%C3%B3n-Estado-del-Arte-Proyecto-Spring-Alfa-III-enero-2013.pdf>

- España, C. (2006). La enseñanza por competencias. *ABRA*, 36(2), 127-133.
- Facundo, A. (2004). La virtualización desde la perspectiva de la modernización de la educación superior: consideraciones pedagógicas. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1). Recuperado el 10 de Diciembre de 2012 de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/facundo1104.pdf>
- Fainholc, B. (2004). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. *Revista de Educación a Distancia*, 12. Recuperado el 8 de Octubre de 2014 de <http://www.um.es/ead/red/12/fainhplc.pdf>
- Fernández-Valmayor, A., Cristobal, J., Navarro, A., Fernández-Pampillón, A., Merino, J., Peralta, M. & Roldán, Y. (2008). El campus virtual de la universidad complutense de Madrid. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 55-65.
- Ferrándiz-Vindel, I. M. (2011). La autoevaluación de las competencias en la Educación Superior. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 7(2), 7-26.
- Filatro, A. & Bertholo, S. C. (2005). Educación en red y modelos de diseño instruccional. *Nueva época*, 5(1), 24-30.
- Formichella, M. M. & London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista De Estudios Sociales*, 47, 79-91.
- Galeano, J. R. (2002). Educación Virtual y Currículo. *Uni-Pluri/versidad*, 2(1), 1-8.
- García, V., Aquino, S. P., Guzmán, A. & Medina, A. (2011). Propuesta para el desarrollo de instrumentos de autoevaluación para programas educativos a distancia. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(2), 1-27.
- García-Sanz, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: Un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106.
- Gavari, E. (2006). Los principios rectores del espacio europeo de educación superior virtual. En J. García (Coord.), Estudio de los comportamientos emocionales en la red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 186-197.
- González, G., Héctor, M., Duque, M., Nestor, D., Ovalle, C. & Demetrio, A. (2008). Modelo del Estudiante para Sistemas Adaptativos de Educación Virtual. *Avances en Sistemas e Informática*, 5(1), 199-206.
- Gros, B. & Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(1),
- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *REIFOP*, 13(2), 108-114.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M. & Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-465.
- Jiménez, M. (2008). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?: Una experiencia concreta. *Educación y sociedad*, 13(2), 139-161.

- Jiménez-Zarco, A. I., Martínez-Ruiz, M. P. & González-Benito, O. (2008). Implicaciones de la orientación proactiva hacia el mercado, la cooperación y el uso de las TIC en los procesos de innovación de productos y servicios. *Universia Business Review*, 20, 54-67.
- Justice, D. W. (2002). Corporate Social Responsibility: Challenges and Opportunities for Trade Unionists. *Corporate Codes of Conduct*, 9. Recuperado el 10 de Noviembre de 2014 de <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/codes/9>
- Kakabadse, N. K., Rozuel, C. & Lee-Davies, L. (2005). Corporate social responsibility and stakeholder approach: a conceptual review. *International Journal of Business Governance and Ethics*, 1(4), 277-302.
- Korhonen, J. (2002). The dominant economics paradigm and corporate social responsibility. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 9, 67-80.
- León, C., Camarillo, J., Ramos, M. & Sánchez, M. A. (2008). La enseñanza virtual en la universidad de Sevilla. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 7-20.
- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje (en línea). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 7-24.
- Liu, W. K. (2010). The Environmental Responsibility of Multinational Corporation. *The Journal of American Academy of Business*, 15(2), 81-88.
- Lorenzo, V. & Matallanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 155-176.
- Machan, T. R. (2010). Free markets and morality. *Journal of Academic Research in Economics*, 2(1), 65-79.
- Martínez, R. (2008). Aplicaciones de responsabilidad social universitaria en el contexto de formación en Colombia. *Educación y sociedad*, 13(2), 16-174.
- Medina, R. & García, M. M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *REIFOP*, 8(1). Recuperado el 20 de Julio de 2013 de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>).
- Miranda, Ch. (2005). La autoestima profesional: Una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 858-873.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de trabajo social*, 9, 125-142.
- Morantes, A. E. & Acuña, G. A. (2013). Propuesta de modelo de gestión para educación superior a distancia: una aproximación. *Zona Próxima*, 18, 72-92.
- Moreno, M. (2005). Redes de conocimiento en la educación a distancia. *Nueva época*, 5(1), 7-23.
- Moreno, M. (2007). La calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales. *Apertura*, 7(6), 19-31.

- Navarro, G. (2003). Educación para la Responsabilidad Social: la Universidad en su Función Docente. Ponencia presentada en el Seminario, realizado en la Universidad de Concepción, el 8 y 9 de mayo de 2003.
- Nieto, R. A. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137-150.
- Oman, N. B. (2012). Markets as a Moral Foundation for Contract Law. *Iowa Law Review*, 98(1), 183-230.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (número monográfico II). Recuperado el 10 de Noviembre de 2014 de <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Pinilla, J. A. (2012). The Sino-Brazilian relationship: Heading to cooperation or competition?. *Universitas Studiantes*, 9, 175-183.
- Quinche, J. C. & González, F. L. (2011). Entornos Virtuales 3D, Alternativa Pedagógica para el Fomento del Aprendizaje Colaborativo y Gestión del Conocimiento en Uniminuto. *Formación universitaria*, 4(2), 45-54.
- Ramírez-del-Río, A. & Garrido, J. (2011). Evaluación del impacto del esfuerzo formativo en la empleabilidad de los trabajadores en el contexto del modelo formativo tripartito español. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1-29.
- Roa, A. C. & de Santana, J. P. (2012). Regional integration and south--south cooperation in health in Latin America and the Caribbean. *Pan American Journal of Public Health*, 32(5), 368-375.
- Roberts.,T., Romm., C. y Jones., D. (2000). *Current practice in web-based delivery of IT courses*. Recuperado el 9 de julio de 2016 de <https://davidtjones.wordpress.com/publications/current-practice-in-web-based-delivery-of-it-courses/>
- Roche, R. (1991). Violencia y Prosocialidad: un programa para el descondicionamiento frente a la violencia en la imagen y para la educación de los comportamientos prosociales. En *¿Qué Miras?* (pp. 291-313). Valencia: Publicaciones de la Generalitat Valenciana.
- Roche, R. (Comp.) (2010). *Prosocialidad nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R. (2011). *Prosocial Interactive Learning Teaching (PILT)*. Barcelona: LIPA.
- Roche, R., Cirera, M. & Escotorin, P. (2007). *Formación en responsabilidad (pro)social. Prosocialidad y Responsabilidad Social Universitaria. Cómo constituir grupos de transformación social*. Valparaiso, Chile: Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada.
- Rodríguez, G., Gómez, V. & Ariza, M. (2014). Calidad de la educación superior a distancia y virtual: un análisis de desempeño académico en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 22(1), 58-99.

- Rojas, M. (2008). El compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe. *Educación y sociedad*, 13(2), 163-190.
- Rozo, A.C. (2010). Dimensión pedagógica de la Educación Virtual: Una reflexión pendiente. *Pedagogía y Saberes*, 32, 33-44.
- Ruiz, I. M. & Soria, M. M. (2009). *Responsabilidad social en las universidades de España*. Razón y palabra, 70. Recuperado el 1 de Noviembre de 2014 de http://www.razonypalabra.org.mx/Articulo%209_Responsabilidad%20Social%20en%20las%20Universidades%20de%20Espa%C3%B1a_corregido.pdf
- Schneckenberg, D. (2004). El e-learning transforma la educación superior. *Educar*, 33, 143-156.
- Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-14.
- Simcic, P. & Belliu, A. 2001. Corporate Social Responsibility and cause-related marketing: an overview. *International Journal of Advertising*, 20(2), 207-222.
- Sira, S. & Pérez. R. (2011). Relación de las Universidades con su Entorno desde la Prospectiva de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre"*, 1(3), 191-209.
- Suárez, C. (2010). Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 53-67.
- Suárez, G.M. (2010). Procesos pedagógicos en ambientes virtuales: Ernie Ghiglione y el proyecto LAMS. *Apertura*, 10, Recuperado el 1 de Noviembre de 2014 de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/134/139>
- Tarabay, F. & Perinat, A. (2005). En torno a la innovación docente: competencia versus conocimiento. *Compendium*, 8(14), 81-91.
- Tena, T. (2010). Aprendizaje de la Competencia, Creatividad e Innovación en el marco de una titulación adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. *Formación Universitaria*, 3(2), 11-20.
- Tovar, N. (2013). La educomunicación en la universidad virtual: retos del modelo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 491-499.
- Tyler, F. B. (2004). The Role of Prosocial Communities in Youth Development. *Psykhé*, 13(2), 3-15.
- Toledo, L. S. & Reyes, L. M. (2010). Proyectos de aprendizaje de servicio-comunitario y su influencia en las conductas prosociales de estudiantes universitarios. *Revista de Pedagogía*, 31(89), 379-401.
- Universitat Oberta de Catalunya. (1997). Recuperado el 10 de Diciembre de 2012 de <http://www.uoc.es/>
- Vallaes, F. (2008). "Responsabilidad Social Universitaria": una nueva filosofía de gestión Ética e Inteligente para las universidades. *Educación y sociedad*, 13(2), 191-220.
- Zenisek, Th. J. (1979). Corporate Social Responsibility: A Conceptualization Based on Organizational Literature. *The Academy of Management Review*, 4(3), 359-368.