

IMPLEMENTACIÓN DE “CENTROS DE CONFIANZA” PARA UNA FORMACIÓN PROFESIONAL SOCIALMENTE RESPONSABLE

TRUST CENTER IMPLEMENTATION: A PROFESSIONAL EDUCATION WITH A SOCIAL RESPONSIBILITY PERSPECTIVE

Jiménez P., Maite¹; Jiménez A., Gladys; Gamboa J., Andrés²; Rivieri, Eugenia³

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Resumen

Este artículo propone que la formación en responsabilidad social a nivel universitario, requiere espacios curriculares que den relevancia al aprendizaje de la gestión ética y solidaria de los impactos del ejercicio profesional en vista al bien común. El modelo formativo desarrollado en el proyecto ALFA III – SPRING se presenta como una alternativa, estructurada en tres niveles formativos, donde el tercero resulta especialmente importante ya que requiere la constitución de centros de confianza donde confluye la triada docente-estudiante-empleador, que vinculan formación teórica y práctica. Se explora cómo se implementa este proceso y cómo se logra establecer este núcleo de confianza recíproca.

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria - Educación Superior – Formación profesional – Formación integral

Abstract

This article proposes that training in social responsibility at college, requires curriculum areas in order to give prominence to learning ethics and solidarity management of professional practice impacts in view of welfare. The training model developed in the project ALFA III - SPRING is presented as an alternative which is structured in three training levels, where the third one is particularly important because it requires the establishment of trust centers. The later joins the teacher-student-employer triad linking theoretical and practical training. It explores how this process is implemented and how it manages to establish this core of mutual trust.

Keywords: Social Responsibility - High Education – professional education - Integral education

Recibido: 30/09/2016 - **Aprobado:** 03/11/2016

¹Dra. en Psicología, por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV); Posee 2 capítulos de libro y 4 artículos en revistas. Ha asesorado 15 tesis de pregrado. Su línea de investigación es la innovación curricular para la formación en Responsabilidad Social. Correo:maite.jimenez@pucv.cl

²Licenciado en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Licenciado en Educación y Profesor de Historia por la Universidad Nacional Andrés Bello. Posee 1 libro y 1 capítulo de libro. Su línea de investigación es Programas de Formación Ciudadana. Correo:andres.gamboa.j@gmail.com

³Periodista, Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Austral de Chile (UACH), Magister en Comunicación por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Posee 2 capítulos de libros. Su línea de investigación es el ejercicio profesional socialmente responsable. Correo: eugenia.rivieri@gmail.com

Introducción

La formación de pregrado, debe demostrar el cumplimiento de una serie de estándares de calidad, que aseguren una formación pertinente al desempeño profesional esperado. Lo anterior supone, que cuando se va al médico éste identifica el problema o el ingeniero sabe hacer los cálculos necesarios para que un edificio no se derrumbe. Este núcleo de desempeños esperables, es lo que los sistemas de aseguramiento de la calidad buscan avalar, donde mucho se dice acerca de las habilidades técnicas, aunque poco del componente valórico en la formación. Cambiar esta estrategia tecnificante de formación profesional, supone incorporar el contexto en una perspectiva ética, que reconoce una problemática social que modela la comprensión que se tiene de él (Curren 2014).

Igualmente, la universidad debe atender los impactos que sus profesionales tienen en la sociedad y no hacerse parte en la repetición de modelos que acentúan una falta de responsabilidad social y medioambiental (Vallaey, 2010). Se requieren profesionales capaces de pensar y actuar desde un sistema de conocimientos, habilidades y comportamientos que consideren las consecuencias e impactos de sus decisiones y actuaciones, en vista a la solución de los problemas que afectan a la sociedad (Arana, Duque, Quiroga y Vargas, 2008).

El currículum, en las formas de relación de los diferentes participantes, debe ser repensado en horizontalidad y circularidad (Roche, 2010). Empatía, solidaridad, una genuina estima por el otro, son componentes curriculares, necesarios para una reflexión acerca del “bien social que cuida mi profesión” (Cortina, 2000). El estudiante debe constituirse como un agente capaz de elaborar una narrativa moral propia (Haste y Abrahams, 2008).

Un currículum en perspectiva social o integral está vinculado e integrado con la Sociedad, donde desde la especificidad, se contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida de manera sustentable (Naidorf, Giordana & Horn, 2007). Así, la Responsabilidad Social Universitaria desde el SPRING, se entiende como un valor o categoría ética a través de la cual las personas, grupos u organizaciones actúan con respeto por la dignidad de las personas y sus derechos inalienables, manifestando empatía, confianza y genuina estima por el otro; convicción, intencionalidad, actitud, voluntad, creatividad, iniciativa y compromiso activo, cuidando la gestión ética de los impactos sociales, económicos y medioambientales que tales actuaciones significan a favor de la equidad y el bien común.

Un modelo de responsabilidad social a través de intervenciones prosociales para generar oportunidades equitativas (modelo SPRING) elabora una estrategia desde tres niveles de responsabilidad: individual, intersubjetiva y prospectiva, permitiendo integrarse dentro de un currículo tradicional. Sus bases conceptuales son De La Cruz, (2008); Vallaey, De la Cruz y Sasia, (2009) y Roche (2014). El itinerario curricular es descrito en la figura 1.

Especial mención requiere el nivel prospectivo, que implica deliberar, gestionar y actuar en su realidad profesional, integrando los principios, fundamentos y valores éticos de la responsabilidad, como así mismo, establecer relaciones de confianza y generar un clima social positivo y satisfactorio para las personas involucradas. Actualmente, este desafío reviste especial importancia, en una sociedad chilena caracterizada por umbrales de confianza social muy bajos (Sandoval, 2011); el 83% de los jóvenes no tiene confianza en actores institucionales (Instituto Nacional de la Juventud [INJUV], 2012).



Figura 1. Modelo SPRING de itinerario curricular

Por otra parte, la práctica profesional, como espacio formativo permite evidenciar una apropiación y actuación socialmente responsable. Allí el estudiante: (i) Discierne éticamente y toma decisiones responsables pro-socialmente en el ejercicio profesional; (ii) puede diagnosticar, planificar, desarrollar, ejecutar y evaluar la acción de su ejercicio profesional incorporando en ésta la mirada de los sujetos y/o comunidades beneficiarias de su acción e (iii) interactúa prosocialmente en un equipo / grupo profesional, y gestiona la resolución de conflictos, creando o manteniendo relaciones y/o estructuras de confianza recíprocas de calidad.

La incertidumbre y autonomía propia de esta actividad, ofrece al estudiante observar, intervenir, reflexionar su propio ejercicio profesional, desde un enfoque de responsabilidad social. Es el encuentro con un mundo desconocido que tiene sus propios valores, su propio lenguaje, sus propios usos y costumbre, al cual se incorpora desde la formación universitaria que ha recibido; constituye así, un primer

compromiso entre la profesión y la sociedad (Parente, Esquivel y Heras, 2004). Requiere del estudiante tomar decisiones autónomas, arriesgarse a introducir y mantener prácticas innovadoras y del docente un menor control, cediendo protagonismo. (Darby, 2008; Kelchterman, 2005), provocando inseguridad, vulnerabilidad y dificultad para regular emociones apropiadas al nuevo contexto (Lansky, 2005, Zembylas, 2005).

Como experiencia vital, es la instancia donde el estudiante puede intervenir una realidad sistémica compleja poniendo a prueba sus habilidades intra e interpersonales en su ejercicio profesional (Gamboa, 2014)

El modelo SPRING reconoce la interacción de tres agentes organizados desde la confianza: docentes, estudiantes y empleadores, (en adelante “triada Spring”), cuya relación conlleva elementos afectivos, emocionales y cognitivos (Frederiksen, 2014), promoviendo una discusión más compleja de la reflexión moral (Haidt, 2013). Es así que permite que este centro de

confianza se constituya como experiencia de facilitación en la formación de profesionales pro-socialmente responsables.

Esta triada integra actores con propósitos y naturaleza diferenciada; mientras el docente se enfoca en una estructura pre-diseñada, el estudiante se confronta con su proyecto de vida y el empleador se enfoca hacia el desarrollo de la empresa. Articularlos como unidad formativa, requiere superar la dualidad confianza/control característico de las interacciones (Wellter, 2012; Mollering, 2005). Este denominado "Centro de confianza" comprende:

...espacios relacionales en un ámbito determinado donde se prodigan acciones prosociales muy ajustadas hacia las necesidades de unos receptores que aprueban esas acciones y que, habitualmente, al no existir un interés externo o material por parte de los actores de estas acciones, van progresivamente generando relacionalidad positiva y finalmente confianza mutua (Escotorin, Jiménez, Rivieri & Roche, 2012, p. 8)

En ellos la innovación y renovación del currículum se hace vida y los empleadores tienen un soporte efectivo para constituir sus empresas como comunidades de aprendizaje. Realidades sociales diferentes viven y conviven, permitiendo que: (i) los docentes establecen nuevos vínculos de colaboración con los empleadores, (ii) los empleadores aprenden nuevas maneras de insertar y acompañar a los jóvenes en prácticas y, (iii) los estudiantes realizan sus prácticas de manera reflexiva y vinculada al contexto, haciendo uso de su discernimiento ético.

Como espacio prosocial activo y participativo, se articulan sistemas de colaboración en temas de interés común, vinculados al afrontamiento de la inequidad en el acceso al mundo laboral, (Escotorin, 2012). Se constituye en referente social para los diversos actores implicados, desafiados a

asumir roles más complejos, con habilidades personales que permitan hiper-vincular a todos estos actores entre sí. Su potencial se gesta desde la creación de confianza.

La Confianza, es un término polisémico y con aspectos en contradicción (Frederiksen, 2014). Ya sea centrada en el individuo como disposición o como relación social en interacción, presenta como elemento común la generación de una expectativa, acerca de sus resultados e implica un grado de incertidumbre (Gambetta, 2008). Generarla requiere disminuir esta incertidumbre aumentando la frecuencia en que las expectativas se cumplen.

Como el propósito de este texto no es una discusión acerca del concepto, sino presentar cómo se articula en un modelo formativo, cabe agregar que los aspectos culturales, biográficos y contextuales hacen más complejo, aunque necesarios, la articulación de las interacciones.

Tomando la propuesta de Frederiksen (2014), la constitución de la confianza interpersonal ocurre dentro de la dinámica temporal doble de lo social. En el tiempo diacrónico, se describe el desarrollo de la familiaridad y la experiencia como justificaciones para la confianza. En el tiempo sincrónico, surge como la comprensión de que la confianza está alineada entre interacción y significado. El proceso de confiar, sería la anticipación de los próximos eventos, experimentados, donde ella surge en la interacción.

La confianza interpersonal, es en parte consecuencia de un proceso que transforma las identidades y relaciones (Giddens, 1991), donde las normas de reciprocidad y confianza pueden ser sostenidas dentro de las redes de la comunidad y afectar la forma en que ésta se organiza (Coleman, 1990). Lo anterior lleva a que, dentro de las relaciones,

se construye a través del tiempo y a la vez son generadoras de ellas (Frederiksen, 2013). Son tres aspectos los que caracterizan el desarrollo de la confianza como relacional o en interacción:

1.- La confianza es tanto constitutiva como constituida.

2.- Es un proceso fundado en componentes subjetivos, sociales y situacionales.

3.- Es afectada por una temporalidad sincrónica y diacrónica.

Con este marco, desde el modelo SPRING, fue posible desarrollar estrategias y habilidades interpersonales conscientes, que permitieron a los tres actores de la tríada constituirse en un centro de confianza.

Metodología

La presente investigación se desarrolló en el marco de un proyecto ALFA-III, financiado por la comunidad económica europea. El propósito último del proyecto fue generar igualdad de oportunidades mediante intervenciones prosociales que favorezcan la responsabilidad social. La presente investigación, se realizó en Chile como parte de las actividades involucradas en él. Abarcó tres carreras profesionalizantes de pregrado, impartidas en una universidad regional, no estatal, regional, con vocación pública, perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas: una de ellas en educación y las otras dos en ingeniería. Los participantes a los que se hizo seguimiento durante dos de los tres años del proyecto ALFA-III fueron 14 docentes, 20 estudiantes y 16 empleadores donde 5 de ellos conformaron “Centros de Confianza”, recibiendo a 11 estudiantes en práctica. Ésta última, se entiende como una actividad curricular donde el estudiante realiza actividad laboral, durante un período

determinado, en el ambiente propio de su profesión. También se denomina práctica profesional.

La actividad de práctica, varía según la carrera, así en el formato tradicional (sin SPRING) se caracteriza porque en la carrera asociada a educación supone el seguimiento durante un semestre con la interacción del estudiante con un supervisor de práctica y con su empleador paralelamente, mientras que, en las carreras de ingeniería, poseen duración de uno a dos meses y con menor esfuerzo de supervisión, participando el empleador solo un medio de verificación. Al incorporar el concepto de centro de confianza, se organizó la relación en tríada donde los tres actores del proceso: estudiante, empleador y académico supervisor, dialogan y reflexionan cerca de la experiencia en una perspectiva socialmente responsable.

Para el acompañamiento de los estudiantes en su práctica profesional se diseñaron dos procedimientos evaluativos: una Rúbrica de Autoevaluación, y una Escala de Apreciación.

Adicionalmente se realizó un seminario-taller de sensibilización acerca de los propósitos del proyecto durante 2013 y 2014 con docentes y estudiantes de las carreras participantes. Se capacitó a los participantes en técnicas de liderazgo prosocial, guiados por el Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada [LIPA]. Su fundamento es que son los comportamientos prosociales y de comunicación de calidad prosocial, los que en la circularidad y horizontalidad de la relación, permite la generación de confianza. Paralelamente, se realizó un seminario de tres sesiones grupales con empleadores, y 6 entrevistas individuales de sensibilización.

Resultados y discusión

Para el análisis de los resultados se tomaron tres elementos clave del modelo: la manifestación de la circularidad, la manifestación de la horizontalidad y cómo se armoniza esta experiencia.

Respecto a la Manifestación de la circularidad, se evidenció cómo la reciprocidad positiva, permitió que las expectativas se alinearan con la situación y fuera posible un carácter generativo en la confianza, la que fue, por tanto, generada y generadora de comunidad. La manifestación del respeto y reconocimiento mutuo, expuso el aporte de cada individuo igual en valor, pero diferente en forma.

El estudiante, muchas veces se manifestó inseguro por su “falta de experiencia” y con altas expectativas acerca de su desempeño. Por otro lado, los empleadores no estaban acostumbrados a dar retroalimentación y el docente se posicionaba en su rol técnico de catedrático, dejando muchos elementos como parte de una experiencia vital, ajena al proceso formativo.

... pedir una retroalimentación sobre las tareas encomendadas es una buena idea y lo tengo en cuenta, pero no sé de qué manera puedo preguntar qué tal lo estoy haciendo, simplemente he asumido que está bien, porque no he tenido opiniones que digan lo contrario. (estudiante).

Al constituirse los centros de confianza, estos elementos se hicieron más explícitos y se produjo un reconocimiento de cómo el contexto y la forma en que acontece la formación influyen en el desarrollo de los estudiantes (Gamboa, 2014), así se incorporó en el proceso al empleador, quien resignificó su aporte en una comunidad de aprendizaje:

...los estudiantes vayan conociendo el mundo y la cultura de la construcción, que el practicante comprenda que la

jerarquía de conocimientos y experiencia es crucial en la ejecución de labores (empleador).

También obligó al docente a reconocer la experticia proveniente del contexto y que no es replicable en ninguna condición de aula, pues en la práctica la autonomía y el discernimiento ético organizaron la forma en que el estudiante dio significado a su quehacer profesional. Este reconocimiento gatilló una vinculación imprescindible entre la universidad y el mundo laboral, que tradicionalmente estaba ausente:

[...] Ha generado una relación explícita con ciertos empleadores que son tradicionales para nosotros, que son los que nos prestan prácticas profesionales finales y poner en ellos el tema de la responsabilidad social (docente).

Respecto a la Manifestación de la horizontalidad; se expresó en una familiaridad en la interacción, que permitió sostener la presencia de otro en igualdad de derechos y por tanto se produjo la justificación para sustentar la confianza. Esta horizontalidad requirió un proceso fundado en componentes subjetivos, sociales y situacionales, que se hizo muy presente en la triada.

El testimonio del empleador expone inicialmente, al estudiante como carente de experiencia y conocimientos. Se usan expresiones como “la universidad no entrega todo lo que uno esperaría de un estudiante”, sin embargo, en el avance del proyecto, la percepción fue cambiando, y en la construcción de una relación donde el estudiante adquiriría un mayor protagonismo, fueron cambiando a: “a los estudiantes les gusta trabajar con los maestros”. También se dijo:

Durante el año fueron adquiriendo el compromiso, vi una evolución en la sala, con los niños, apoderados y el equipo en sí, bien comprometidas a la profesión y a la institución. Yo noté un cambio desde que llegaron hasta ahora [...] En

diciembre se van bien empoderadas del nivel, del equipo, participan de las actividades con equipo técnico, dan su opinión en cuanto a temas pedagógicos y actividades con los niños [...] la práctica es lo que le hace a uno entender la profesión.

El estudiante a su vez, se hizo eco inicialmente de esta relación asimétrica ya comentada, adoptando una actitud pasiva y dependiente; sin embargo, desde el centro de confianza se pudo evaluar un desarrollo en su autopercepción, en la relación directa con las apreciaciones de su académico supervisor y empleador/a a cargo. De esta manera, se comprendió a sí mismo en una relación más equiparada y donde él mismo se reconoció con mayor protagonismo:

Mejorar en la autonomía en mi práctica profesional al tomar decisiones y al actuar frente alguna situación sin embargo siempre tener en cuenta el personal y no pasarlo a llevar (estudiante).

El docente por su lado, debió también aprender a soltar y asumir que no es propietario del conocimiento. Los centros de confianza permitieron repensar lo que significa el espacio formativo y deshacerse del protagonismo académico para establecer vínculos simétricos, entendiendo la producción de aprendizaje en/con reciprocidad:

[...] remirar el proceso de formación de los niños y niñas al interior del centro de práctica, revisar su gestión desde el punto de vista de la responsabilidad social, revisar la relación que tiene con el equipo de trabajo, el tipo de liderazgo que está ejerciendo y como eso va bajando a los niveles educativos en que las otras educadoras están trabajando (docente).

Respecto a la armonización experiencial, esta ocurrió e distintas perspectivas, ya que si bien, la tríada operó en el tiempo sincrónico de la experiencia vital del estudiante y su práctica profesional, no se podría dejar de

desconocer que la percepción de la situación fue diferente para cada uno de sus integrantes y operó en un tiempo diacrónico. Así para el empleador, el tiempo transcurrió más lento en cuanto a la formación:

... los estudiantes vayan conociendo el mundo y la cultura de la construcción, que el practicante comprenda que la jerarquía de conocimientos y experiencia es crucial en la ejecución de labores". Así, la expectativa era un estudiante más reflexivo, pero se encontraba con uno que "quiere ser gerente" y que "...la universidad no está bien enfocada, en la medida que forma gerentes.

Igualmente, en lo sincrónico, la duración de la actividad definió la permanencia del estudiante en el lugar y sus posibilidades de relacionarse. El estudiante reconoció que es un tiempo breve y por ende, hubo dificultades para vincularse:

Al ser una práctica tan corta las posibilidades de hablar en reuniones es algo más complicado dado que estas conllevan datos técnicos y procedimientos generados por normas, así que la oportunidad de inclusión queda dada en las conversaciones con los trabajadores y el jefe de obra. Por esto creo que para poder mejorar estos aspectos tendría que evaluarme en una práctica que tuviera una instancia en la cual desenvolverme más libremente para poder ver mis falencias.

Para el empleador a su vez, que no estaba enfocado en el proceso formativo como realidad primordial y debía atender la contingencia del día a día, tuvo que acudir a un esfuerzo adicional para armonizar en una temporalidad diacrónica: *La realidad del jardín no da tiempo para entablar relaciones más profundas y hacer actividades con los apoderados (empleador)*

Gracias a la constitución de esta confianza, se mostraron más receptivos y comprenden que la empresa como comunidad de aprendizaje requiere una nueva forma de comprender la formación profesional:

No se cómo decirle al empresario que ojalá le entregue al muchacho parte de lo que en algún momento va a tener que hacer (docente)

En los docentes, también ocurre una diferente temporalidad, porque a lo sincrónico de la actividad se unen la comprensión de lo que significa una formación profesional:

[...] porque claro, no todas las profesoras tenemos la misma mirada del mundo, legítimamente consideramos que este es un tema relevante en la formación de nuestros estudiantes. (docente)

El estudiante, que al inicio del proceso se percibió y fue percibido como un sujeto carente (de experiencia, de formación, de características de comunicación, entre otros aspectos), se hizo consciente de que era capaz de intervenir en su realidad, y desde la observación reflexiva, que le permitió la instancia de práctica, se proyectó hacia su autopercepción de lo que significaba ser profesional:

Creo que lo que más tengo tarea que mejorar tiene que ver con la autonomía y la toma de decisiones, me parece que muchas veces me guio mucho por lo que dicen las demás (estudiante)

Los resultados de lo acontecido en estos centros de confianza, los evidencian como un espacio donde es posible manifestar la circularidad, la horizontalidad y la armonización temporal de las interacciones entre estudiantes, docentes y profesionales del mundo laboral donde se realizan las prácticas profesionales. Se pudo constatar que este espacio dialógico fue también formativo, ya que fue en la convivencia prosocial, testimonial en el ahora y aquí de la práctica estudiantil, donde se generaron transformaciones actitudinales relacionadas con el valor de la responsabilidad social. Su consolidación como espacio de un aprendizaje no sólo en lo disciplinar, fue posible comprendiendo que, en él, los

estudiantes en práctica experimentaron las realidades del mundo laboral donde se desempeñaran. Estas a la vez, demandaron un comportamiento de discernimiento ético y contribuyeron a favorecer climas de respeto por la dignidad del otro, de comunicación prosocial de calidad, de cuidado por el bien común y de la justicia social. La intencionalidad de estos espacios fue posible desde la aplicabilidad del modelo.

La constitución en centros de confianza favoreció una estrategia contextualizada, reflexiva y modeladora de empatía, solidaridad y estima por el otro, y favoreció en los futuros profesionales, una reflexión acerca de cómo debe velar por el bien social, en los términos planteados por Cortina (2011), la que sustenta estos comportamientos

Conjuntamente, la armonización experiencial de esta vivencia, permitió tomar distancia de aquellas estrategias de docencia universitaria, que como señala Vallaes (2010) perpetúan modelos de reproducción de la inequidad y la falta de consideración por el medio ambiente.

Desde los testimonios de los tres actores, se reconoció en el centro de confianza, una estrategia que se construye comunitariamente, a partir de lazos colaborativos, la escucha y la expresión de las voces de los tres beneficiarios – estudiantes, docentes y empleadores –, y que fue el propio estudiante quien obró para tomar decisiones con otros profesionales que participaron en su práctica, velando por los efectos sistémicos de sus desempeños. En forma recíproca, la propia universidad formadora, pudo evaluar la bidireccionalidad de su vinculación con el medio social del territorio que habita, y hasta qué punto favorece una conciencia ética, tanto personal como profesional de sus docentes y estudiantes, en los currículos de formación.

Conclusiones

La formación de profesionales socialmente responsables, requiere de un modelo formativo que haga explícito la necesidad de fomentar el discernimiento ético en el estudiante, para la construcción de realidades más equitativas. El modelo SPRING ha mostrado ser una estrategia curricular capaz de inducir este componente formativo.

Este requiere la conformación de los llamados “centros de confianza” que articula una triada compuesta por empleadores, estudiantes y docentes; sin embargo, dada su diversidad se hace necesario la incorporación de estrategias explícitas que permitan el desarrollo de relaciones de confianza entre ellos.

Estas relaciones para que se constituyan, requieren de horizontalidad, circularidad y armonización temporal, elementos que las acciones prosociales y de comunicación de calidad prosocial promueven, de allí que se hace necesario una inducción previa para hacer conscientes estos comportamientos.

La experiencia recopilada en las tres carreras de la universidad (institución de educación superior no estatal y regional) del estudio realizado en Chile, muestra que la formación profesional socialmente responsable se ve altamente beneficiada cuando estos centros de confianza son exitosamente constituidos; en caso contrario, las asimetrías de las relaciones se vuelven replicadoras de modelos sociales que propenden a la inequidad social.

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto SPRING - Social responsibility through Prosociality based Interventions to Generate equal opportunities [DCI-ALA/2011/256] subvencionado por

la Comunidad Económica Europeo, en el programa ALFA-III.

Referencias bibliográficas:

- Arana M, Duque P, Quiroga M y Vargas F. 2008 Una aproximación a la responsabilidad social en la formación del trabajador social desde los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Tabula Rasa*. 2008(8): 211-234,
- Cortina A. 2000. *Ética Mínima: Introducción a La Filosofía Práctica*. 6a. ed. Madrid España. Tecnos ed.
- Coleman J S. 1990. *Foundations of social theory*. Cambridge, Estados Unidos.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Curren R. 2014. Motivational aspects of moral learning and progress. *Journal of moral education*. 43(4): 484-499
- Frederiksen M. 2013. Trust in the face of uncertainty: A qualitative study of intersubjective trust and risk. *International Review of Sociology*, 24(1): 130-144
- Frederiksen M. 2014. Relational trust: Outline of a Bourdieusian theory of interpersonal trust. *Journal of Trust Research*. 4(2): 167-192,
- Gambetta D. 2008. *Trust. Making and Breaking Cooperative Relations*. Cambridge (M.A.) Estados Unidos. Basil Blackwell.
- Gamboa A. SPRING en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV): La experiencia de la carrera de Educación Parvularia,
- Giddens A. 1991. *Modernity and selfidentity*. Cambridge. Inglaterra Polity Press.
- Haidt J. 2013. Moral psychology for the twenty-first century, *Journal of Moral Education*. 42(3): 281-297
- Haste H y Abrahams S. 2008. Morality, culture and the dialogic self: taking cultural pluralism seriously. *Journal of moral education*. 37(3): 377-394

- Instituto Nacional de la Juventud. 2012. Septima encuesta de la juventud. INJUV
- Jiménez G y Lombardo P. 2014. Formación en responsabilidad PRO-Social: Caminos Latinoamericanos de una Innovación Curricular. Valparaíso. Chile. PUCV ed. p 63-71
- Lemng J. 1981. Curricular Effectiveness in Moral/Values Education: A Review of Research. *Journal of Moral Education*. 102(3): 147-164.
- Mollering G. 2005. The Trust/Control Duality. An Integrative Perspective on Positive Expectations of Others. *International Sociology*. 20(3): 83-305
- Parent J, Esquivel N. 2004. La Práctica Profesional una Función Indispensable. IV Congreso Nacional: Retos y Expectativas de la Universidad. Febrero 25-28. México
- Roche R. (Comp.) 2010. Prosocialidad Nuevos Desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno © Buenos Aires. Argentina. Ciudad Nueva
- Vallaey F. 2010. Responsabilidad Social Universitaria, nada más ni nada menos. <http://blog.pucp.edu.pe/item/89263/responsabilidad-social-universitaria-nada-mas-ni-nada-menos>
- Welter F. 2012. All you need is trust? A critical review of the trust and entrepreneurship literature. *International Small Business Journal*. 30(3): 193-212