

4. Evaluación participativa de la Responsabilidad Social Universitaria: hacia una universidad sostenible, inclusiva y cooperativa, desde la perspectiva del personal docente

I SELA FLORES MONTENEGRO*

JOSÉ GERARDO IGNACIO GÓMEZ ROMERO**

ESTEFANÍA VALADEZ REYES***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.250.04>

Resumen

El capítulo examina la percepción de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en el Tecnológico Nacional de México, campus Durango, desde la perspectiva de sus docentes. Mediante un enfoque cuantitativo y descriptivo, el estudio recoge datos sobre la percepción de la gestión organizacional y la formación en RSU, usando el modelo URSULA. Los resultados destacan la valoración regular de la RSU entre los docentes, señalando la dimensión de gestión organizacional como favorable, mientras que la formación muestra una percepción crítica. Las variaciones en la percepción de la RSU según la edad, género y antigüedad de los docentes sugieren diferencias en expectativas y satisfacción. Este análisis subraya la necesidad de revisar y fortalecer las políticas de RSU para alinear las prácticas universitarias con las expectativas de los docentes y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Palabras clave: *responsabilidad social universitaria, gestión organizacional, formación docente, percepción docente.*

* Maestra en Ciencias en Ingeniería Química. Profesora de tiempo completo en el Tecnológico Nacional de México, campus Durango, adscrita al Departamento de Ingeniería Industrial, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4294-4818>

** Doctor en Administración. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6322-6133>

*** Maestra en Administración. Docente de asignatura adscrita a la Unidad Académica de Gastronomía y Nutrición Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5486-1734>

Introducción

En la actualidad, el mundo enfrenta una serie de desafíos significativos que impactan profundamente en diversas dimensiones de la vida social y económica. Según Kliksberg (2009), estos desafíos incluyen la persistencia de la pobreza extrema, a pesar del potencial productivo disponible, la fragilidad de las estructuras familiares que incrementa la vulnerabilidad de los niños, propicia la violencia doméstica, la explotación laboral infantil, la discriminación de género, el marginamiento de las poblaciones indígenas, el crecimiento de las desigualdades económicas y la vulnerabilidad ecológica, entre otros.

Esta situación ha llevado a una reflexión profunda sobre el papel que desempeña la universidad dentro de la sociedad. Salcedo-Muñoz *et al.* (2023) argumentan que las universidades deben llevar a cabo acciones que promuevan un entorno universitario comprometido con la protección del medio ambiente y la sostenibilidad. Esto incluye fomentar la investigación y la innovación dirigidas a resolver los retos nacionales y mejorar las condiciones de vida de las comunidades involucradas.

La universidad debe asumir la responsabilidad de impulsar un desarrollo que contribuya de manera efectiva a la justicia, la equidad y la sostenibilidad, actuando como agente de cambio en la formación. Sus acciones deben ir más allá del compromiso y la solidaridad ciudadana, adoptando un papel transformador (Sotelino-Losada *et al.* 2024). Esto implica la capacitación de profesionales éticamente competentes para enfrentar los retos locales y globales actuales, así como una investigación que respalde esta formación (Canney, 2015). La universidad debe también considerar la capacidad de las empresas y organizaciones para mantenerse en el mercado económico y financiero, en armonía con la sociedad y el medio ambiente (Henríquez *et al.*, 2019, citado en Rosano, 2021).

La contribución social de la universidad no debe limitarse a una función específica de extensión y servicio comunitario, que consisten en iniciativas voluntarias para ayudar a los grupos vulnerables. Debe manifestarse a través de todas las funciones esenciales de la universidad, incluyendo la educación, la investigación, y la vinculación con la sociedad, así como la gestión central

de la institución, que abarca aspectos como las relaciones laborales, el buen gobierno y la sostenibilidad del campus (Pernía *et al.*, 2022).

El impacto de la universidad se refleja en cuatro ejes principales: educación, investigación, extensión-vinculación y gestión, que están alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Morante, 2022). Para evaluar el impacto que pueden tener las universidades en la consecución de los ODS, es fundamental un diagnóstico exhaustivo que abarque diversas áreas pertinentes mediante análisis cualitativos y cuantitativos (León *et al.*, 2019).

Surge entonces la interrogante sobre si la universidad ha logrado adaptarse a los constantes cambios sociales. Es crucial que las instituciones educativas sean capaces de identificar y anticiparse a las transformaciones en la sociedad para ajustar sus programas educativos y métodos de enseñanza de manera pertinente. La investigación y la generación de conocimiento deben estar alineadas con las necesidades y desafíos actuales, con el fin de formar profesionales competentes, adaptables y resilientes.

En este contexto, el proceso de evaluación y análisis de las acciones de sostenibilidad en el Instituto Tecnológico de Durango puede servir como una herramienta efectiva para implementar acciones con un impacto significativo y completo en la sociedad. Para ello, se hizo un diagnóstico preliminar utilizando un enfoque cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de entender mejor la situación y las necesidades actuales.

El presente estudio tiene como objetivo diagnosticar las percepciones de la comunidad docente del Tecnológico Nacional de México, campus Durango, en torno a la implementación de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Se busca evaluar la efectividad de las acciones de RSU desde la perspectiva de la gestión organizacional y la formación profesional. Para ello, se examinarán aspectos clave como el clima laboral, la equidad, la sostenibilidad del campus, la ética, la transparencia y la inclusión. También se analizarán el aprendizaje basado en desafíos sociales, la incorporación de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo, la colaboración con actores externos en el diseño de planes de estudio y la integración de la proyección social con la formación académica e investigativa. La pregunta central que guía esta investigación es: ¿Cuál es la percepción general

de la comunidad docente del Tecnológico Nacional de México, campus Durango, respecto a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)?

Revisión de literatura

Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es la capacidad de las universidades para aplicar principios y valores fundamentales en sus procesos de gestión, enseñanza, investigación y compromiso comunitario, permitiéndoles atender las necesidades de su entorno, apoyar los objetivos de desarrollo sostenible y mejorar su imagen ante sus grupos de interés (Leko Šimić, Sharma y Kadlec, 2022). Este enfoque se vincula con valores como el bienestar social, la equidad y la justicia, y busca promover una cultura de responsabilidad y sostenibilidad en las universidades (Severino-González *et al.*, 2020).

La RSU impacta en la educación superior integrando valores como empatía y solidaridad en la toma de decisiones (Lazzerini y Putoto, 2020). Su naturaleza multidimensional permite abordarla desde perspectivas como sostenibilidad, ética y gestión estratégica, y su estudio incluye actitudes y prácticas de profesores y estudiantes (Severino-González *et al.*, 2020). Aunque se reconoce la importancia de la RSU en los resultados docentes, la investigación en este aspecto es aún limitada y se concentra en contextos de educación occidental (Morante Ríos, 2022).

La participación de los docentes en la RSU es clave para educar en la resolución de problemas sociales, promoviendo una constante evolución del concepto, influido por la tecnología y con un impacto en la formación de valores (Rubio-Rodríguez y Blandón-López, 2021; Salcedo-Muñoz *et al.*, 2023). Además, las acciones de RSU en las universidades impulsan el conocimiento, la investigación y el desarrollo de competencias en los estudiantes para construir un mundo más justo y próspero (Salcedo-Muñoz *et al.*, 2023). Las universidades deben abordar temas emergentes y complejos, como equidad, diversidad y sostenibilidad ambiental, además de implementar metodologías ágiles y herramientas virtuales para una educación de calidad (Ramírez Lozano *et al.*, 2023).

Organizaciones clave en la transformación de la Responsabilidad Social Universitaria en América Latina

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) ha emergido como un paradigma fundamental para enfrentar las brechas sociales a nivel local, nacional y supranacional (Flores-Fernández *et al.*, 2022). Estos autores mencionan que en América Latina, este concepto ha impulsado a instituciones educativas a transformar sus enfoques, guiadas por organizaciones como el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), el Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC), la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA), la Red Internacional Universitaria de Responsabilidad Social y Ambiental (RIURSA), la Red de RSU de la Asociación de Universidades Jesuitas de Latinoamérica (AUSJAL), la Red de Responsabilidad Social Universitaria de la Organización de Universidades Católicas de América Latina y El Caribe (ODUCAL). Estas entidades han contribuido a mejorar la gestión y comprensión de la RSU, promoviendo la equifinalidad y fomentando la colaboración internacional para implementar proyectos sociales en el ámbito educativo.

Modelos y evaluación de la RSU

Santana Murcia (2022) identifica las principales tendencias en la evaluación de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), las cuales reflejan un enfoque integral que busca integrar dimensiones económicas, sociales y ambientales en la gestión universitaria. Se destaca la importancia de recopilar las percepciones de los *stakeholders* internos y externos sobre el cumplimiento de los principios y políticas de RSU, lo que implica la presentación de datos cualitativos y cuantitativos que evidencien el grado de compromiso de las Instituciones de Educación Superior (IES) en su rol como generadoras de conocimiento y agentes de transformación social (Latif, 2018). Además, se observa una tendencia hacia la adaptación de indicadores empresariales al contexto educativo, permitiendo la creación de nuevas categorías y subcategorías de medición en las que se analizan aspectos académicos y de gestión

(Vallaey, 2014). La evaluación de la RSU también se está llevando a cabo desde la perspectiva de los públicos internos, lo que proporciona una comprensión más profunda de cómo se perciben y se implementan estas iniciativas dentro de las instituciones (Gómez *et al.*, 2018).

Vallaey *et al.* (2009) sugieren cuatro áreas clave: campus responsable, formación profesional y ciudadanía responsable, generación y difusión del conocimiento, y participación social. No obstante, los autores destacan que, aunque estas áreas pueden servir como fundamento para desarrollar un modelo, es importante que cada institución de educación superior decida cómo implementarlas y llevarlas a cabo dentro de su comunidad, adaptándose a su contexto y a la sociedad en la que está inmersa (Ortiz-Paniagua *et al.*, 2021).

Evaluación participativa en la RSU

Santana Murcia (2022) identifica las principales tendencias en la evaluación de la Responsabilidad Social Universitaria, las cuales reflejan un enfoque integral que busca integrar dimensiones económicas, sociales y ambientales en la gestión universitaria. Se destaca la importancia de recopilar las percepciones de los *stakeholders* internos y externos sobre el cumplimiento de los principios y políticas de RSU, lo que implica la presentación de datos cualitativos y cuantitativos que evidencien el grado de compromiso de las Instituciones de Educación Superior (IES) en su rol como generadoras de conocimiento y agentes de transformación social (Latif, 2018). Además, se observa una tendencia hacia la adaptación de indicadores empresariales al contexto educativo, permitiendo la creación de nuevas categorías y subcategorías de medición en los que se analizan aspectos académicos y de gestión (Vallaey, 2014). La evaluación de la RSU también se está llevando a cabo desde la perspectiva de los públicos internos, lo que proporciona una comprensión más profunda de cómo se perciben y se implementan estas iniciativas dentro de las instituciones (Gómez *et al.*, 2018).

Calidad en educación superior

Hablar de la calidad en la educación superior implica considerar aspectos como la mejora de los procesos, logros académicos, eficiencia en la gestión, satisfacción estudiantil, acreditación de programas, formación integral, movilidad, cumplimiento de objetivos y costos (Guzmán, 2011). Las universidades no sólo se centran en la enseñanza y la investigación, sino también contribuyen a resolver problemas sociales y a promover la justicia social y la sostenibilidad.

En este contexto, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) implica que las universidades respondan a las necesidades de sus grupos de interés y su entorno, actuando con ética, transparencia y cumplimiento legal, con la meta de fomentar el desarrollo sostenible (La Cruz-Arango *et al.*, 2022). Al adoptar la RSU, la universidad fortalece su imagen y legitimidad y establece un vínculo sólido con la comunidad. Además, la integración de la RSU en la enseñanza permite innovaciones pedagógicas al conectar el aprendizaje con proyectos sociales, preparando a los estudiantes para enfrentar problemas reales.

Asimismo, la RSU orienta la investigación hacia la solución de problemas sociales urgentes, aumentando la aplicabilidad y relevancia de los estudios académicos. Según Vallaey (2019), cuando las instituciones de educación superior se alinean con las necesidades de la sociedad, ganan legitimidad y fortalecen la confianza y el apoyo comunitario. Así, la RSU transforma a la universidad en un agente de cambio social y desarrollo sostenible, ampliando su rol como motor de bienestar colectivo.

Modelos de Responsabilidad Social Universitaria

El análisis de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) ha sido objeto de estudio en todo el mundo, especialmente en América Latina, donde las instituciones han trabajado para construir una definición de RSU que incorpore las tendencias actuales y las particularidades de sus regiones (Rababah *et al.*, 2021). La literatura muestra cómo la RSU redefine el papel de las universidades en la sociedad, integrando dimensiones de gestión, enseñanza,

investigación y compromiso comunitario con valores éticos y sostenibles (Leko Šimić *et al.*, 2022; Severino-González *et al.*, 2020).

Para implementar la RSU eficazmente, es esencial la participación activa de todos los *stakeholders*, tanto internos (estudiantes, docentes, personal administrativo) como externos (comunidades, empresas, gobierno), quienes enriquecen las iniciativas de RSU y aseguran su alineación con las necesidades de la sociedad (Santana Murcia, 2022; Latif, 2018; Vallaey, 2014). La evaluación participativa de la RSU, que considera las perspectivas de estos grupos, facilita la alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y posiciona a las universidades como agentes clave en la resolución de problemas sociales (Gómez *et al.*, 2018; Flores-Fernández *et al.*, 2022).

Este enfoque basado en los *stakeholders* mejora la calidad y relevancia de la educación superior, amplificando el impacto positivo de las universidades en el desarrollo sostenible y el bienestar social (Garza Arroyo y Bocanegra Noriega, 2023; La Cruz-Arango *et al.*, 2022; Vallaey, 2019), y abriendo camino para futuras investigaciones sobre el impacto a largo plazo de la RSU, en diversos contextos.

Metodología

El tipo de estudio realizado es descriptivo, ya que se centra en medir las dimensiones del fenómeno investigado para proporcionar una descripción detallada del mismo (Bernal, 2016). El enfoque es cuantitativo, dado que se apoya en la recolección de datos para establecer pautas de comportamiento y probar teorías, con base en la medición numérica y el análisis estadístico. En cuanto a su temporalidad, se trata de un estudio de tipo transversal, debido a que la recopilación de información se llevó a cabo en una sola ocasión.

El objeto de estudio de esta investigación fue el Tecnológico Nacional de México, campus Durango. El universo poblacional considerado está conformado por los docentes con estatus de base del campus. Para la recolección de datos se empleó un cuestionario validado del Manual de Responsabilidad Social Universitaria: el modelo URSULA. Estrategias, herramientas, indicadores (Vallaey, 2021), ya que ofrece un sólido soporte teórico y sirve como

referencia para comparaciones. Además, estos autores son reconocidos como referentes clave en el ámbito de la Responsabilidad Social Universitaria, y su propuesta es una de las más citadas en la literatura sobre el tema.

El modelo *URSULA* propone un enfoque integral y sistémico para la RSU, abarcando todas las áreas de funcionamiento de una universidad, se estructura en torno a cuatro áreas de impacto, cada una con tres metas específicas, totalizando doce metas de desempeño socialmente responsable (Vallaey y Álvarez Rodríguez, 2019).

Cada una de estas dimensiones busca alinear las funciones universitarias con las necesidades sociales y ambientales, promoviendo una transformación integral de la institución y su entorno (Vallaey, 2021). La dimensión de *Gestión organizacional* se abarca aspectos como el buen gobierno, la gestión ambiental y el clima laboral. La dimensión de *Formación* se centra en el aprendizaje basado en proyectos sociales, la investigación con impacto y la participación social, importantes en la preparación de profesionales éticos y comprometidos con el desarrollo sostenible (Martí-Noguera *et al.*, 2018) La dimensión de *Cognición* enfatiza la producción y difusión de conocimientos socialmente relevantes, promoviendo la investigación interdisciplinaria y participativa. Por último, la dimensión de *Participación Social* busca integrar la universidad con su entorno, fomentando proyectos de impacto y la participación en la agenda de desarrollo local y global (Vallaey, 2021).

Este modelo ha ganado relevancia como herramienta de autoevaluación y mejora continua para las universidades latinoamericanas, promoviendo una cultura de responsabilidad social que trasciende la mera extensión universitaria tradicional (Gaete Quezada, 2020). La implementación del modelo *URSULA* permite a las instituciones de educación superior alinear sus estrategias y acciones con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y responder de manera más efectiva a los desafíos sociales y ambientales contemporáneos (Vallaey, 2021). Además, estos autores son reconocidos como referentes clave en el ámbito de la Responsabilidad Social Universitaria, y su propuesta es una de las más citadas en la literatura sobre el tema (Macías Vilela y Bastidas Vaca, 2019).

El instrumento dirigido a docentes consta de dos dimensiones: *Gestión Organizacional* (24 ítems) y *Formación* (19 ítems), como se muestra en la

tabla 1 y utilizando la escala de medición Likert de 6 grados, desde: Totalmente en desacuerdo (con valor de 1); en Desacuerdo (valor de 2); Parcialmente en desacuerdo (valor de 3); Parcialmente de acuerdo (valor de 4); De acuerdo (valor de 5), hasta Totalmente de acuerdo (con valor de 6).

Tabla 1. *Ejes y dimensiones para medir la RSU desde la percepción de los docentes*

<i>Stakeholder</i>	<i>Eje de RSU a observar (Dimensión)</i>	<i>Variables</i>	<i>Ítems</i>
Docentes	Gestión organizacional	Buen clima laboral y equidad	1 al 8
		Campus sostenible	9 al 14
		Ética, transparencia e inclusión	15 al 24
	Formación	Aprendizaje basado en desafíos sociales	25 al 32
		Inclusión curricular de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ods)	33 al 39
		Mallas diseñadas con actores externos	40 al 43

Fuente: adecuación de Vallaey (2021).

Para este estudio, se utilizó un muestreo aleatorio simple, con el fin de garantizar que la muestra seleccionada fuera representativa de la población de docentes. El universo muestral estuvo compuesto por un total de 454 docentes, de los cuales se seleccionó una muestra de 125 participantes, lo que representa el 27.53% del total.

La selección de los participantes se realizó de manera aleatoria, otorgando a cada docente una probabilidad igual de ser seleccionado, lo que asegura la representatividad de la muestra sin necesidad de agrupar a la población en estratos específicos. Este enfoque permitió captar de manera adecuada la diversidad existente dentro de la población docente, garantizando un nivel de confianza del 95% y un margen de error aceptable para los análisis.

Resultados

Se empleó el Alfa de Cronbach como indicador de fiabilidad para evaluar la consistencia interna de los ítems medidos. Para este estudio, se estableció un valor aceptable superior a .70 en ambos casos analizados. Los resultados muestran que el Alfa de Cronbach para la dimensión de *Gestión organizacional* fue de .984, mientras que para la dimensión de *Formación* fue de .930 (tabla 2).

Además, los valores del Alfa por cada ítem individual alcanzaron puntuaciones superiores a .923, lo cual confirma que la aplicación de la prueba es aceptable.

Tabla 2. *Análisis de fiabilidad*

<i>Dimensión</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>No. de elementos</i>
Gestión organizacional	.948	24
Formación	.930	19

Fuente: elaboración propia.

Pruebas de normalidad

Tabla 3. *Prueba de normalidad, dimensiones: Gestión organizacional y Formación*

<i>Kolmogorov-Smirnova</i>					
<i>Dimensión Gestión organizacional</i>			<i>Dimensión Formación</i>		
<i>Ítem</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Sig.</i>	<i>Ítem</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Sig.</i>
G1C	.297	.000	F25A	.785	.000
G2C	.250	.000	F26A	.842	.000
G3C	.224	.000	F27A	.868	.000
G4C	.261	.000	F28A	.813	.000
G5C	.193	.000	F29A	.888	.000
G6C	.240	.000	F30A	.844	.000
G7C	.271	.000	F31A	.835	.000
G8C	.269	.000	F32A	.827	.000
G9CS	.271	.000	F33I	.875	.000
G10S	.223	.000	F34I	.885	.000
G11S	.219	.000	F35I	.925	.000
G12S	.234	.000	F36I	.889	.000
G13S	.225	.000	F37I	.918	.000
G14S	.177	.000	F38I	.924	.000
G15E	.215	.000	F39I	.852	.000
G16E	.151	.000	F40M	.909	.000
G17E	.232	.000	F41M	.898	.000
G18E	.233	.000	F42M	.919	.000
G19E	.183	.000	F43M	.926	.000
G20E	.193	.000	G20E	.909	.000
G21E	.243	.000	G21E	.908	.000
G22E	.224	.000	G22E	.853	.000
G23E	.234	.000	G23E	.892	.000
G24E	.243	.000	G24E	.825	.000

Fuente: elaboración propia.

Validez convergente y divergente

Se evaluó la validez convergente y divergente del instrumento. La validez convergente se refiere a la correlación positiva entre pruebas que miden el mismo constructo, mientras que la validez divergente indica la ausencia de correlaciones significativas entre pruebas que miden constructos diferentes (Hogan, 2004). Para validar la escala, se empleó específicamente el análisis de validez convergente, que evalúa el grado en que dos medidas del mismo concepto están correlacionadas entre sí y representan con precisión el constructo de interés. Durante este proceso, se eliminaron 24 ítems de los 43 iniciales, debido a sus bajos coeficientes de correlación. El análisis final se realizó con los 19 ítems restantes, como se muestra en la tabla 4. Esta depuración asegura que los ítems retenidos son los que mejor reflejan el constructo que se pretende medir, aumentando así la precisión y la validez del instrumento.

Gráfica 1. Correlación

	G3C	G6C	G8C	G9CS	G12CS	G13CS	G17E	G21E	G22E	G23E	G24E	F31A	F32A	F33I	F34I	F35I	F36I	F37I	F38I	F39I	
G3C	1,000																				
G6C	.682**	1,000																			
G8C	.463**	.586**	1,000																		
G9CS	.542**	.479**	.471**	1,000																	
G12CS	.481**	.500**	.494**	.511**	1,000																
G13CS	.508**	.497**	.481**	.436**	.619**	1,000															
G17E	.575**	.567**	.455**	.470**	.405**	.415**	1,000														
G21E	.582**	.570**	.502**	.662**	.618**	.550**	.614**	1,000													
G22E	.502**	.549**	.569**	.442**	.491**	.516**	.513**	.632**	1,000												
G23E	.474**	.482**	.499**	.475**	.426**	.410**	.469**	.472**	.614**	1,000											
G24E	.533**	.599**	.409**	.486**	.422**	.424**	.470**	.590**	.486**	.554**	1,000										
F31A	.230**	.208**	.182*	.369**	.358**	.360**	.400**	.397**	.279**	.303**	.360**	1,000									
F32A	.251**	.338**	.306**	.331**	.435**	.428**	.361**	.393**	.375**	.354**	.447**	.686**	1,000								
F33I	.168	.212*	.143	.329**	.370**	.308**	.223*	.357**	.203*	.187*	.245**	.499**	.572**	1,000							
F34I	.252**	.313**	.272**	.422**	.475**	.412**	.399**	.529**	.329**	.218*	.454**	.501**	.579**	.681**	1,000						
F35I	.325**	.250**	.273**	.396**	.397**	.390**	.315**	.438**	.326**	.294**	.245**	.404**	.481**	.538**	.615**	1,000					
F36I	.219*	.251**	.078	.294**	.258**	.221*	.243**	.423**	.193*	.093	.262**	.485**	.446**	.498**	.522**	.567**	1,000				
F37I	.288**	.344**	.274**	.368**	.356**	.421**	.233**	.455**	.292**	.232**	.361**	.521**	.581**	.503**	.520**	.640**	.708**	1,000			
F38I	.280**	.303**	.309**	.317**	.341**	.417**	.306**	.479**	.365**	.227*	.382**	.560**	.625**	.483**	.531**	.537**	.583**	.692**	1,000		
F39I	.313**	.331**	.236**	.399**	.356**	.387**	.309**	.495**	.339**	.235**	.397**	.499**	.528**	.585**	.568**	.631**	.703**	.790**	.783**	1,000	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Prueba de χ^2 y Bartlett

	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.903
	Aprox. ji cuadrada		
Prueba de esfericidad de Bartlett	Gf		171
	Sig.		< .001

Fuente: elaboración propia.

Se evaluó la adecuación de los datos para el análisis factorial mediante la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (κ_{MO}) de suficiencia de muestreo. Esta medida cuantifica el grado de interrelaciones entre las variables, donde valores superiores a .80 se consideran buenos; entre .70 y .79, regulares; y entre .60 y .69, mediocres (Tabachnick y Fidell, 2019). Adicionalmente, se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett para identificar la correlación entre la matriz de identidad y la matriz de correlaciones. La validez de esta prueba se establece con un nivel de significancia menor a 0.05 (Hair *et al.*, 2010). En este estudio, la medida κ_{MO} alcanzó un valor de .903 considerado superior según los parámetros establecidos, y la prueba de Bartlett resultó significativa ($p < .001$), como se muestra en la tabla 5. Estos resultados indican una excelente adecuación de los datos para el análisis factorial (Kline, 2023).

Tabla 5. *Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9,204	48,440	48,440	9,204	48,440	48,440
2	2,530	13,318	61,757	2,530	13,318	61,757

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente se llevó a cabo el análisis de componentes principales que muestra el porcentaje de varianza extraída mayor a 60%, que en las ciencias sociales se considera como satisfactoria (Hair *et al.*, 2010); el presente estudio muestra que 61.75% es explicado por dos componentes, con autovalores de 1 (tabla 6).

La varianza total explicada es un indicador clave que establece de manera significativa la relación entre la varianza y las variables del factor. Este valor se obtiene al multiplicar por 100 el resultado del factor analizado en el instrumento aplicado. Como se observa en la tabla 7, la matriz de componentes en los 19 ítems refleja niveles indicativos: 11 ítems corresponden al componente 1 (Gestión organizacional) y 8 ítems al componente 2 (Formación). A partir de la construcción teórica, el análisis factorial explorato-

rio se realizó utilizando el método de extracción de componentes principales, aplicando una rotación Varimax con normalización Kaiser.

Tabla 6. *Matriz de componente rotado*

<i>Ítem</i>	<i>Componente</i>	
	<i>1. Gestión organizacional</i>	<i>2. Formación</i>
G3C	.801	
G6C	.841	
G8C	.778	
G9CS	.640	
G12CS	.594	
G13CS	.581	
G17E	.677	
G21E	.723	
G22E	.794	
G23E	.749	
G24E	.747	
F31A		.710
F32A		.759
F33I		.763
F34I		.727
F35I		.731
F37I		.809
F38I		.800
F39I		.814

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. *Frecuencia con RSU*

<i>Valoración de RSU</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Pésimo	4	3.2	3.2
Malo	18	14.4	17.6
Regular	56	44.8	62.4
Bueno	42	33.6	96.0
Excelente	5	4.0	100.0
Total	125	100.0	

Fuente: elaboración propia.

Análisis de responsabilidad social

La tabla 8 presenta la valoración de la Responsabilidad Social Universitaria según la percepción de 125 docentes encuestados. Cada categoría de valoración se ha registrado con su frecuencia absoluta, porcentaje válido y porcentaje acumulado.

Tabla 8. *Características sociodemográficas*

<i>Variable</i>	<i>Criterio</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
<i>Género</i>	Femenino	48	38.5
	Masculino	77	61.5
	21-40	7	5.6
	41-50	45	36.0
	51-60	37	29.6
	61-70	23	18.4
	≥ 71	13	10.4
	<i>Antigüedad</i>	< 10 años	20
11-20 años		42	33.6
21-30 años		26	20.8
31-40 años		16	12.8
≥ 41 años		21	16.8
<i>Nivel educativo</i>	Licenciatura	38	30.4
	Maestría	63	50.4
	Doctorado	24	19.2

Fuente: elaboración propia.

Los resultados indican que la mayoría de los docentes (44.8%) considera que la RSU de la universidad es regular. Esto sugiere que, aunque hay un reconocimiento de esfuerzos en responsabilidad social, la mayoría no percibe que estos esfuerzos sean sobresalientes. Un 33.6% de los docentes perciben la RSU como buena, lo que denota una apreciación positiva, pero no alcanza una valoración predominante. Sólo un pequeño porcentaje de los encuestados considera que la RSU es excelente (4%), y un 17.6% la valora como mala o pésima, lo que indica que hay áreas significativas de mejora.

La tabla 9 muestra la relación entre la valoración de la RSU y la edad de los docentes. La edad está agrupada en rangos y se han registrado las frecuencias de cada categoría de valoración para cada rango.

Tabla 9. Frecuencia de la dimensión Gestión organizacional

<i>Valoración de Gestión organizacional</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Pésimo	4	3.2	3.2
Malo	7	5.6	8.8
Regular	37	29.6	38.4
Bueno	61	48.8	87.2
Excelente	16	12.8	100.0
Total	125	100.0	

Fuente: elaboración propia.

Análisis por dimensiones

Los resultados de la encuesta revelan una percepción predominantemente favorable de la comunidad docente hacia la Gestión organizacional. Una notable mayoría, el 91.2% de los encuestados, valora este aspecto de forma positiva o neutral. Específicamente, casi la mitad de la población encuestada (48.8%) califica la gestión organizacional como buena, lo que indica un alto nivel de satisfacción. En contraste, sólo una pequeña fracción, el 8.8% de los docentes, expresa una opinión negativa, calificándola como Pésima o Mala. Esta distribución sugiere que, en general, la comunidad docente reconoce y aprecia los esfuerzos realizados en el ámbito de la gestión organizacional, aunque existe un margen para mejoras futuras.

Los docentes con maestría muestran la evaluación más positiva, 38 de ellos (30.4%) calificando la gestión como buena o excelente, mientras que aquellos con licenciatura presentan la distribución más variada, y los de doctorado tienden a una evaluación moderada. En cuanto al género, se observa que las mujeres tienden a ser más críticas, 25 de ellas (52.1%) calificando la gestión como regular o inferior, en contraste con los hombres, quienes muestran una percepción más positiva, ya que 54 de ellos (70.1%) la califican como buena o excelente.

Notablemente, los docentes con menor antigüedad (1-10 años) muestran la valoración más positiva, con un 70% calificándola como buena o excelente, y ninguno la considera pésima o mala. En contraste, el grupo con 11-20 años de antigüedad presenta la evaluación más crítica, con un 23.8%

calificándola como pésima o mala. La percepción regular predomina en los grupos de mayor antigüedad, alcanzando su pico en el rango de 31-40 años con un 56.3%. La valoración excelente disminuye con la antigüedad, desapareciendo completamente en los grupos de más de 30 años. Esta distribución sugiere que la percepción de la Gestión organizacional tiende a volverse más crítica o neutral con el aumento de la antigüedad, posiblemente reflejando cambios en las expectativas o una mayor exposición a los desafíos institucionales a lo largo del tiempo.

Tabla 10. *Gestión organizacional con respecto al género y nivel educativo*

Género		Nivel educativo			Total	
		Licenciatura	Maestría	Doctorado		
Femenino	Gestión organizacional (Valoración)	Pésimo	0	2	1	3
		Malo	1	2	1	4
		Regular	8	6	4	18
		Bueno	4	10	3	17
		Excelente	1	5	0	6
	Total		14 29.2%	25 52%	9 18.5%	48 100%
Masculino	Gestión organizacional (Valoración)	Pésimo	0	1	0	1
		Malo	0	2	1	3
		Regular	4	12	3	19
		Bueno	16	19	9	44
		Excelente	4	4	2	10
	Total		24 31.2%	38 49.3%	15 19.5%	77 100%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. *Gestión organizacional y antigüedad*

Valoración de gestión organizacional	Antigüedad (años)					Total
	01-oct	nov-20	21-30	31-40	41-55	
Pésimo	0	1	2	0	1	4
	0.00%	2.40%	7.70%	0.00%	4.80%	3.20%
Malo	0	9	4	3	2	18
	0.00%	21.40%	15.40%	18.80%	9.50%	14.40%
Regular	6	19	13	9	9	56
	30.00%	45.20%	50.00%	56.30%	42.90%	44.80%

Valoración de gestión organizacional	Antigüedad (años)					Total
	01-oct	nov-20	21-30	31-40	41-55	
Bueno	12 60.00%	12 28.60%	5 19.20%	4 25.00%	9 42.90%	42 33.60%
Excelente	2 10.00%	1 2.40%	2 7.70%	0 0.00%	0 0.00%	5 4.00%
Total	20 16.00%	42 33.60%	26 20.80%	16 12.80%	21 116.80%	125 100%

Fuente: elaboración propia.

Dimensión formación

De los 125 docentes encuestados, la mayoría calificó la formación como Regular (45.6%), lo que representa casi la mitad de la muestra. A esto le sigue una percepción mala con un 21.6%, lo cual indica que más de un tercio de los docentes no tiene una buena percepción de esta dimensión. El 16% considera la formación como pésima, sumando junto con la valoración mala un total del 37.6% que tiene una percepción negativa.

Tabla 12. Frecuencia de la dimensión Formación

Valoración de Formación	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pésimo	20	16.0	16.0
Malo	27	21.6	37.6
Regular	57	45.6	83.2
Bueno	18	14.4	97.6
Excelente	3	2.4	100.0
Total	125	100.0	

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, el 14.4% de los docentes calificó la formación como buena, mientras que sólo un 2.4% la considera excelente. Esto refleja que menos del 20% de los encuestados tiene una valoración positiva sobre la formación, evidenciando que la mayoría tiene percepciones negativas o neutrales, con un acumulado del 83.2%. En general, los resultados sugieren una notable

insatisfacción en esta dimensión, lo que podría indicar la necesidad de mejoras en los programas de formación.

Tabla 13. *Formación con respecto al género y nivel educativo*

Género		Nivel educativo			Total	
		Licenciatura	Maestría	Doctorado		
Femenino	Formación (valoración)	Pésimo	2	6	3	11
		Malo	2	5	2	9
		Regular	7	11	3	21
		Bueno	2	3	0	5
		Excelente	1	0	1	2
	Total		14	25	9	48
Masculino	Formación (valoración)	Pésimo	0	7	2	9
		Malo	5	9	4	18
		Regular	11	17	8	36
		Bueno	8	4	1	13
		Excelente	0	1	0	1
	Total		24	38	15	77

Fuente: elaboración propia.

Se observa una tendencia hacia evaluaciones más críticas, con una concentración notable en las categorías de regular a pésimo. Entre el personal femenino, las docentes con maestría muestran la evaluación más crítica, con 22 de 25 (88%) calificando la Formación entre regular y pésimo. En contraste, el personal masculino con licenciatura presenta una percepción ligeramente más positiva, con 8 de 24 (33.3%) calificándola como buena. Es notable que la valoración Excelente es escasa en ambos géneros, apareciendo sólo en 3 casos aislados. Los docentes con doctorado, independientemente del género, tienden a evaluaciones más críticas, con 20 de 24 (83.3%) calificando la Formación entre regular y pésimo. Estas tendencias sugieren una insatisfacción generalizada con la dimensión de Formación en la institución, especialmente entre los docentes con mayor nivel educativo, lo que podría indicar la necesidad de una revisión profunda de las prácticas y políticas de formación en el contexto de la Responsabilidad Social Universitaria del TecNM campus Durango.

Se destaca notablemente que los docentes con menor antigüedad (1-10 años) muestran la valoración más positiva, con un 70% calificando la For-

mación como Buena o Excelente, y ninguno la considera Pésima o Mala. Este optimismo contrasta marcadamente con los grupos de mayor antigüedad.

Tabla 14. *Formación y antigüedad*

<i>Valoración de formación</i>	<i>Antigüedad (años)</i>					<i>Total</i>
	<i>1-10</i>	<i>11-20</i>	<i>21-30</i>	<i>31-40</i>	<i>41-55</i>	
Pésimo	0	1	2	0	1	4
	0.0%	2.4%	7.7%	0.0%	4.8%	3.2%
Malo	0	9	4	3	2	18
	0.0%	21.4%	15.4%	18.8%	9.5%	14.4%
Regular	6	19	13	9	9	56
	30.0%	45.2%	50.0%	56.3%	42.9%	44.8%
Bueno	12	12	5	4	9	42
	60.0%	28.6%	19.2%	25.0%	42.9%	33.6%
Excelente	2	1	2	0	0	5
	10.0%	2.4%	7.7%	0.0%	0.0%	4.0%
<i>Total</i>	20	42	26	16	21	125
	16.0%	33.6%	20.8%	12.8%	16.8%	100%

Fuente: elaboración propia.

La percepción Regular predomina en general, alcanzando su punto máximo en el grupo de 31-40 años con un 56.3%. Es llamativo que la valoración Excelente disminuye drásticamente con la antigüedad, desapareciendo por completo en los grupos con más de 30 años de servicio.

El grupo con 11-20 años de antigüedad presenta la evaluación más crítica, con un 23.8% calificando la Formación como Pésima o Mala. Esta tendencia hacia evaluaciones más críticas a medida que aumenta la antigüedad podría reflejar un incremento en las expectativas o una mayor conciencia de las deficiencias en los procesos formativos a lo largo del tiempo.

Discusión de resultados

La presente investigación sobre la responsabilidad social universitaria (RSU) en el Tecnológico Nacional de México (TecNM), campus Durango, presenta hallazgos significativos en las dimensiones de gestión organizacional y

formación que ofrecen una visión compleja y matizada de la percepción de la RSU entre los docentes de la institución.

En primer lugar, es notable que la mayoría de los docentes (44.8%) considera que la RSU de la universidad es regular, con sólo un 33.6% percibiéndola como buena. Estos resultados sugieren que, si bien hay un reconocimiento de los esfuerzos en RSU, existe un margen significativo de mejora.

La variación en las percepciones según la edad y la antigüedad de los docentes podría indicar diferencias generacionales en las expectativas y la comprensión de la RSU, un aspecto que merece mayor investigación.

La dimensión de Gestión organizacional muestra resultados más positivos, con un 91.2% de los encuestados valorándola de forma favorable o neutral. Este hallazgo es congruente con la importancia que Leko Šimić *et al.* (2022) atribuyen a la gestión como uno de los procesos fundamentales a través de los cuales las universidades promueven y aplican los principios de RSU.

Por otro lado, la dimensión de Formación presenta resultados más críticos, con un 45.6% calificándola como regular y un 37.6% como mala o pésima. Esta percepción negativa es preocupante, considerando que Rubio-Rodríguez y Blandón-López (2021) enfatizan la importancia de la participación de los docentes en actividades de RSU para educar a los estudiantes en la resolución de problemas sociales. La insatisfacción en esta dimensión podría indicar una brecha entre las expectativas de los docentes y las prácticas actuales de formación en RSU, lo cual requiere una revisión y mejora de los programas existentes.

Es interesante notar que los docentes con menor antigüedad (1-10 años) muestran una valoración más positiva tanto en la gestión organizacional como en la formación. Esto podría reflejar cambios recientes en las políticas institucionales o en la formación inicial de los docentes más jóvenes en temas de RSU. Sin embargo, la disminución de la valoración positiva con el aumento de la antigüedad sugiere la necesidad de programas de actualización y formación continua en RSU para todo el personal docente, como lo sugieren Salcedo-Muñoz *et al.* (2023), quienes destacan la importancia de la RSU en la producción de conocimiento y la formación de competencias para la acción social.

La variación en las percepciones según el género, con las mujeres tendiendo a ser más críticas, plantea preguntas sobre la posible existencia de sesgos de género en la implementación o percepción de las prácticas de RSU. Este hallazgo merece una investigación más profunda, considerando la importancia de la equidad y la diversidad en las prácticas de RSU, como lo señalan Ramírez Lozano *et al.* (2023).

Conclusiones

En conclusión, los resultados revelan una implementación parcial y no uniforme de la RSU en el TecNM, campus Durango, con fortalezas en la Gestión organizacional, pero desafíos significativos en la dimensión de Formación. Estos hallazgos subrayan la necesidad de un enfoque integral y equilibrado en la implementación de la RSU, alineado con la visión de Vallaeys (2019) de la RSU como una política de gestión universitaria que legitima el conocimiento y a la universidad misma. Para avanzar, se recomienda una revisión de las políticas y prácticas de RSU, con especial atención a la formación docente y la inclusión equitativa de todos los miembros de la comunidad académica en las iniciativas de RSU.

Referencias

- Beltrán-Llavador, J., Íñigo-Bajo, E. y Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 5(14), 3-18. <https://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/367>
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson.
- Canney, N. E. y Bielefeldt, A. R. (2015, 14-17 de junio). Volunteerism in Engineering students and Its relation to social responsibility. En *ASCE Annual Conference & Exposition* (pp. 2-12). Seattle, Estados Unidos.
- Ferrández-Berruero, R., Sales, A., Sánchez-Tarazaga, L. y Ruiz Bernardo, P. (2023). A snapshot of university research through the lens of university social responsibility. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 455-477. <https://doi.org/10.6018/rie.545671>

- Flores-Fernández, L., Severino-González, P., Sarmiento-Peralta, G. y Sánchez-Henríquez, J. (2022). University social responsibility: Design and validation of a scale from the perspective of Peruvian students. *Formación Universitaria*, 15(3), 87-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300087>
- Forero-Jiménez, M. Y. (2019). Modelo de responsabilidad social universitaria: una propuesta para las instituciones colombianas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 249-260. <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9160>
- Gaete Quezada, R. (2020). Dirección estratégica y responsabilidad social universitaria: un estudio de caso en una universidad pública chilena. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1170.
- Gallardo-Vázquez, D., (2019). Escala de medida de responsabilidad social en el contexto universitario: una triple visión basada en competencias, formación y participación del estudiante. *Estudios Gerenciales*, 35(151), 159-177. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.151.3138>
- Garza Arroyo, M. A. y Bocanegra Noriega, M. A. (2023). Antecedentes de responsabilidad social universitaria: un desafío para las instituciones de educación superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 11(1), 1. [Guzhttps://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3689](https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3689)
- Gasca, E. y Olvera, J. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37-58.
- Gómez, L. M., Alvarado Naveira, Y. y Pujols Bernabel, A. (2018). Implementing university social responsibility in the Caribbean: Perspectives of internal stakeholders. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 101-120. <https://doi.org/h6gb>
- Guzmán, J. C., (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33, 129-141.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7ª ed.). Prentice Hall.
- Henríquez, G., Higuera, V., Rosano, E., Robles, N. y Aragaki, A. (2019). Estrategias de formación en busca de una universidad socialmente responsable. *Pensamiento Americano*, (p. 180-197).
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica*. El Manual Moderno.
- ITD. (2024). Instituto Tecnológico de Durango. Recuperado de <https://itdurango.edu.mx/misionvision.html>
- Kliksberg, B., (2009). Los desafíos éticos pendientes en un mundo paradójico: el rol de la universidad. *Revista del CLAD: reforma y democracia*, (43), 63-82.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5ª ed.). Guilford Press. <https://www.guilford.com/p/kline>
- La Cruz-Arango, O. D., Zelada-Flórez, E. A., Aguirre-Landa, J. P. y Garro-Aburto, L. L. (2022). Responsabilidad Social Universitaria y posicionamiento de universidades

- en Lima-Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(3), 334-344. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.38478>
- Latif, K. F. (2018). The Development and validation of stakeholder-based scale for measuring university social responsibility (USR). *Social Indicators Research*, 140(2), 511-547. <https://doi.org/gfksvk>
- Lazzerini, M. y Putoto, G. (2020). Covid-19 in Italy: Momentous decisions and many uncertainties. *The Lancet Global Health*, 8(5), e641-e642. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30110-8](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30110-8)
- Leko Šimić, M., Sharma, E. y Kadlec, Ž. (2022). Students' perceptions and attitudes toward university social responsibility: Comparison between India and Croatia. *Sustainability*, 14(21), 13763. <https://doi.org/10.3390/su142113763>
- León Pupo, N. I., Castellanos Domínguez, M. I., Curra Sosa, D., Cruz Ramírez, M. y Rodríguez Palma, M. I. (2019). Investigación en la Universidad de Holguín: compromiso con la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 348-378. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35699>
- Macías Vilela, D. y Bastidas Vaca, C. (2019). Responsabilidad Social Universitaria: estudio de caso desde la perspectiva de los estudiantes. *Ingeniería Industrial: Actualidad y Nuevas Tendencias*, 6(23), 23-44. Universidad de Carabobo.
- Martí-Noguera, J. J., Calderón, A. I. y Fernández-Godenzi, A. (2018). La Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 107-124. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.264>
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, C. y Mas-Gil, S. (2019). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(97).
- Morante Ríos, E. A. (2022). La Responsabilidad Social Universitaria: retos y perspectivas en el siglo XXI. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(177), 107-122. <https://www.re-dalyc.org/journal/153/15374228008/html/>
- Naciones Unidas. (2002). *Resolución 56/38 aprobada por la Asamblea General del 05-12-2001: Recomendaciones sobre el apoyo al voluntariado* (A/RES/56/38) [Mimeo]. Naciones Unidas.
- Olarte Mejía, D. V. y Ríos Osorio, L. A. (2014). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en instituciones de educación superior: últimos 10 años. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 19-40.
- Ortiz Criollo, J. F. (2017). Análisis de la responsabilidad social y sostenibilidad en la gestión universitaria. Caso: Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador. *Ciencias Administrativas*, (10), 29-38.
- Ortiz-Paniagua, C. F., Valencia, J. B. y Esparza, A. F. (2021). Structural model of university social responsibility. *Sustentabilidade em Debate*, 12(2), 185-201. <https://doi.org/10.18472/SUSTDEB.V12N2.2021.37345>
- Pérez Alayón, J. D. y Vallaeys, F. (2016). *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: Proceso de transformación en la universidad*. Universidad Au-

- tónoma de Yucatán, Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria, ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Pernía, J. C., Palacios Sanabria, L. G., Trasfi Mosqueda, M. D. y Sanabria Chópíte, M. E. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social Universitaria: alternativas para cambio climático y desplazados ambientales. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 367-385.
- PNUD. (2020). *Informe sobre desarrollo humano 2020. La próxima frontera: el desarrollo humano y el Antropoceno*. PNUD.
- Ramírez Lozano, J. P., Rojas Valdez, K. y Marquina Feldman, P. (2023). Business school model of social responsibility and sustainability and its impact on small-and mid-sized enterprises. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(2), 382-403. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2021-0424>
- Rosano Reyes, E., Vallaes, F., Henríquez Fuentes, G. R. y Hugo Higuera-Ojito, V. (2021). Limitantes gerenciales para la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Pensamiento Americano*, 14(28).
- Rubio-Rodríguez, G. A. y Blandón-López, A. (2021). El profesorado y la Responsabilidad Social Universitaria: un análisis cualitativo de redes. *Formación Universitaria*, 14(2), 3-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000200003>
- Salcedo-Muñoz, V., Arias, V., Núñez, L. y Moreno, C. (2023). Responsabilidad Social Universitaria en instituciones de educación superior de la provincia de El Oro, Ecuador. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(101), 419-434. <https://doi.org/10.52080/rvg-luz.28.101.26>
- Santana Murcia, A. R. (2022). Evaluación de la Responsabilidad Social Universitaria: una revisión sistemática de literatura. *Emerging Trends in Education*, 4(8), 16-31 <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4754>
- Severino-González, P., Romero-Argueta, J., Villalobos-Antúnez, J. y Garrido-Véliz, V. (2020). Social responsibility of higher education students: Motivations for its development in times of Covid-19 in Chile and El Salvador. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 439-452. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4009788>
- Sotelino-Losada, A., Santos-Rego, M. A. y Lorenzo-Moledo, M. (2024). Investigación y transferencia del conocimiento en Ciencias de la Educación: una cuestión de justicia social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 119-137. <https://doi.org/10.14201/teri.31655>
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7ª ed.). Pearson.
- Urdaneta, M., Cova, M. L., Chirinos, A. y González, X. (2016). Responsabilidad social en las universidades del municipio Maracaibo del estado Zulia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 21(73), 65-85.
- Uribe-Macías, M. y Orjuela-Ramírez, D. (2017). Stakeholder egresados y la responsabilidad social de la Universidad del Tolima. *Revista Desarrollo Gerencial*, 9(2), 120-139.
- Vallaes, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 191-219.

- Vallaeys, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117.
- Vallaeys, F. (2021). Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA: Estrategias, herramientas, indicadores. Unión de Responsabilidad.
- Vallaeys, F. (2021). Responsabilidad Social Universitaria: un modelo de gestión ética para universidades. *Revista de Educación Superior del Sur Global (RESUR)*, 11, 12-35.
- Vallaeys, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), 93-116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19442>
- Vallaeys, F. y Solano, D. (2018). Investigación continental de autodiagnóstico RSU: avances institucionales en 12 metas socialmente responsables. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA).
- Viteri Moya, J. (2010). Responsabilidad social. *Enfoque UTE*, 1(1), 90-100. <https://doi.org/10.29019/enfoqueute.v1n1.20>
- Zárate-Rueda, R., Hernández-Suárez, C. A. y Navas-Ríos, M. E. (2022). La Responsabilidad Social Universitaria: un enfoque de gestión ética para la educación superior. *Educación y Educadores*, 25(1), 141-159. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.7>