



EDITORIAL
NAVEGANTE



RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL

**ESTRATEGIAS ÉTICAS PARA LA EDUCACIÓN
SUPERIOR DEL SIGLO XXI**

Isabel Deycy Capillo Lucar
Gloria Isabel Gómez Siguas
Pedro Gustavo Reyes Carrera
José Angeles Gariza Cuzquipoma
José Leoncio Bautista Cónodo



Isabel Deycy Capillo Lucar

Correo: icapillo@uns.edu.pe

Perfil: Docente especialista en Matemática, con Doctorado en Educación, comprometida con la innovación pedagógica y la formación integral de estudiantes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9197-426X>

Afiliación: Universidad Nacional del Santa.

Gloria Isabel Gómez Siguas

Correo: ggomez@uns.edu.pe

Perfil: Docente en la especialidad de Ciencias Biológicas y Químicas, con Doctorado en Gestión y Ciencias de la Educación, enfocada en fomentar el pensamiento crítico, la creatividad, la inclusión y el bienestar socioemocional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5723-0929>

Afiliación: Universidad Nacional del Santa.

Pedro Gustavo Reyes Carrera

Correo: preyes@uns.edu.pe

Perfil: Licenciado en Matemáticas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4854-2952>

Afiliación: Universidad Nacional del Santa.

José Angeles Gariza Cuzquipoma

Correo: jgariza@uns.edu.pe

Perfil: Docente en la especialidad de Matemáticas, con Doctorado en Administración de la Educación, con alta adaptabilidad, empatía para atender la diversidad del aula y un fuerte compromiso con la actualización profesional continua.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5959-6441>

Afiliación: Universidad Nacional del Santa.

José Leoncio Bautista Córdor

Correo: jbautista@unitru.edu.pe

Perfil: Licenciado en Psicología, Docente principal Universidad Nacional de Trujillo, Doctor en Psicología, Coordinador de Grupo Investigador EDUPREVISAME, Docente Investigador.

Afiliación: Universidad Nacional de Trujillo

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL: ESTRATEGIAS ÉTICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI

Isabel Deycy Capillo Lucar

Gloria Isabel Gómez Siguas

Pedro Gustavo Reyes Carrera

José Angeles Gariza Cuzquipoma

José Leoncio Bautista Córdor



EDITORIAL
NAVEGANTE

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares externos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-628-7736-98-6

© Isabel Deycy Capillo Lucar
© Gloria Isabel Gómez Sigvas
© Pedro Gustavo Reyes Carrera
© José Angeles Gariza Cuzquipoma
© José Leoncio Bautista Córdor

2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22210418>

©Editorial Navegante

www.editorialnavegante.com

Este ha sido derivado de la investigación "*Impacto de la responsabilidad social universitaria en la formación profesional*" presentada ante la universidad Universidad Nacional del Santa.

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Editorial Navegante

Edición electrónica: Editorial Navegante

Editado en Colombia/ *Published in Colombia*

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL: ESTRATEGIAS ÉTICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI

Isabel Deycy Capillo Lucar

Gloria Isabel Gómez Sigvas

Pedro Gustavo Reyes Carrera

José Angeles Gariza Cuzquipoma

José Leoncio Bautista Córdor



EDITORIAL
NAVEGANTE

ÍNDICE

INDICE DE TABLAS	10
INTRODUCCIÓN.....	11

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DIMENSIONES DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA	13
---	----

1.1. Evolución Conceptual de la RSU	14
1.2. El Modelo de las Cuatro Dimensiones	18
1.2.1 Gestión Organizacional	19
1.2.2 Formación Educativa.....	20
1.2.3 Gestión Cognitiva.....	22
1.2.4 Participación Social	24
1.3. Marcos Epistemológicos y de Sostenibilidad.....	25
1.4. Contextualización Normativa	28

CAPÍTULO II

RSU COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES	34
---	----

2.1. El Paradigma de la Formación Integral	34
2.2. Competencias Clave Fortalecidas por la RSU	36
2.2.1 Liderazgo Ético y Toma de Decisiones Responsables	37
2.2.2 Empatía Social y Sensibilidad ante Problemáticas del Entorno	38
2.2.3 Trabajo Colaborativo Intersectorial y Cohesión de Equipos	39
2.2.4 Comunicación Asertiva en Contextos de Diversidad Cultural.....	40
2.3. Metodologías Activas para la Operacionalización	42
2.3.1 Aprendizaje-Servicio (Aps)	42
2.3.2 Investigación-Acción Participativa (IAP) y Proyectos Sociales	45
2.4. El Rol del Docente: Estrategias Didácticas de Acompañamiento para Cultivar una Conciencia Crítica en el Estudiante.....	47

CAPÍTULO III

EVIDENCIA EMPÍRICA Y MODELOS METODOLÓGICOS DE EVALUACIÓN DE IMPACTO	51
---	----

3.1. Diseño Metodológico para medir la RSU: Enfoques Cuantitativos Descriptivos-Correlacionales y Uso de Escalas Tipo Likert en Educación.....	51
3.2. Diagnóstico de Dimensiones Críticas	55

3.2.1. Evaluación del Nivel de Conocimiento de los Principios Universitarios	56
3.2.2. Análisis de las Actitudes, Valoraciones y Compromiso Ético del Estudiantado	56
3.2.3. Medición del Grado de Participación Activa en Proyectos de Proyección Social.....	57
3.3. Análisis Estadístico y Correlacional no Paramétrico	58
3.4. Directrices para la Toma de Decisiones Curriculares	66

CAPÍTULO IV

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL PERUANA	71
--	----

4.1. Introducción	71
4.2. Aspectos Metodológicos	72
4.2.1. Método de Investigación.....	72
4.2.2. Diseño de la Investigación.....	73
4.2.3. Población y Muestra.....	74
4.2.4. Instrumentos de Recolección de Datos.....	75
4.2.5. Variables del Estudio	76
4.2.6. Procedimiento	77
4.2.7. Análisis de Datos	78
4.3. Hallazgos	78
4.4. Discusión	87
4.5. Conclusiones y Recomendaciones	91

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES	93
---------------------------	----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
----------------------------------	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Población Estudiantil..... 74

Tabla 2 Prueba de normalidad del impacto de la responsabilidad social universitaria en la formación profesional de los estudiantes 78

Tabla 3 Impacto de la Responsabilidad Social Universitaria en la formación profesional de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa, durante el año 202480

Tabla 4 Habilidades profesionales asociadas al conocimiento sobre RSU en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa, durante el año 2024.....81

Tabla 5 Nivel de conocimiento que poseen los estudiantes respecto a los principios, funciones y objetivos de la RSU 83

Tabla 6 Las habilidades profesionales asociadas a las Actitudes hacia la RSU en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa, durante el año 2024 84

Tabla 7 Percepción de los estudiantes sobre las actividades de RSU desarrolladas en la Facultad de Educación y Humanidades 85

Tabla 8 Las habilidades profesionales asociadas a la Participación en actividades de RSU en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa, durante el año 2024 86

INTRODUCCIÓN

Durante buena parte del siglo XX, la educación superior latinoamericana operó bajo el supuesto implícito de que la dimensión técnica y la dimensión ética convergerían de manera natural, casi automática, como subproducto inevitable del proceso formativo; no obstante, la experiencia de las últimas décadas ha desmentido ese supuesto. La acumulación de conocimiento especializado no garantiza, por sí misma, el desarrollo de un compromiso genuino con el entorno social, y las instituciones que han asumido esta discrepancia como problema -y no como anécdota- son las que hoy día lideran la reflexión sobre lo que ha venido a denominarse Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

La presente investigación parte de una convicción que atraviesa cada uno de sus capítulos: la RSU se mantiene como un componente estructural de la misión formativa de las instituciones de educación superior, y no como un simple añadido cosmético de la misma; sostener la idea de relegar la dimensión ética y social a programas de extensión desconectados del currículo nuclear equivale a perpetuar una fragmentación que la propia universidad debería estar llamada a superar. En vista de ello, la formación profesional, entendida en su sentido más pleno, no puede reducirse a la transmisión de competencias técnicas; exige de manera indisoluble, la formación de un juicio ético capaz de orientar el ejercicio de esas competencias hacia el bien común.

La pertinencia de esta reflexión se intensifica cuando se observan las transformaciones que atraviesa la educación superior en el siglo XXI: (1) la masificación del acceso; (2) la diversificación de las poblaciones estudiantiles; (3) las exigencias de sostenibilidad ambiental; (4) la interculturalidad como horizonte ineludible; y (5) las presiones de mercados laborales cada

vez más volátiles. Ante dicho escenario, las universidades que persisten en modelos formativos centrados exclusivamente en la empleabilidad corren el riesgo de producir profesionales solventes en la parte técnica, pero indiferentes en la dimensión social, razón por la que, se insta a la defensa de una perspectiva alternativa que concibe competentes a las instituciones de articular excelencia académica y compromiso social como dos caras de un mismo proyecto formativo, sin subordinar la una a la otra.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DIMENSIONES DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Desde hace un largo período de tiempo, la universidad latinoamericana atraviesa un proceso de reconfiguración de su sentido institucional que obliga a repensar la naturaleza misma de la formación profesional y el lugar que ocupa la ética en la vida académica. Justo aquí cobra cabida los componentes que sostienen la noción de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como categoría de gestión y filosofía institucional, resistiendo la tentación de reducirla a un conjunto de actividades de proyección social o de voluntariado estudiantil, tal como todavía suele entenderse en determinadas instituciones. Por el contrario, se trata de una categoría que atraviesa la totalidad de los procesos universitarios: (1) la manera en que la institución se organiza y toma decisiones; (2) la forma en la que instruye a sus estudiantes; (3) el modo en que produce y valida conocimiento y; (4) la manera en que se relaciona con los actores de su entorno.

Comprender esta transversalidad resulta indispensable para superar la fragmentación entre docencia, investigación y extensión que ha caracterizado históricamente la universidad latinoamericana, y que el propio marco normativo -en este caso, el peruano- busca corregir, pues la RSU deja de percibirse como un añadido opcional a la formación profesional, para concebirse como una condición de posibilidad para que dicha formación merezca, en sentido pleno, el calificativo de universitaria.

1.1. Evolución Conceptual de la RSU

La responsabilidad social universitaria (RSU), tal como se comprende actualmente en el debate iberoamericano, no surgió de manera espontánea ni como una simple adaptación del discurso empresarial de la responsabilidad corporativa; su genealogía debe rastrearse en las tradiciones propias de la universidad latinoamericana, sobre todo en el movimiento reformista iniciado en la Universidad Nacional de Córdoba en el año 1918. Aquel proceso, que nació como una rebelión estudiantil contra el gobierno oligárquico y dogmático de las cátedras vitalicias, instaló en el imaginario universitario del continente un conjunto de principios que perduran hasta hoy: la autonomía institucional; el cogobierno de los distintos estamentos; la periodicidad de las cátedras mediante concurso público y; la extensión universitaria como función consustancial de la institución, según expone Del Huerto Marimón (2018).

El programa cordobés concibió la extensión como el fortalecimiento de la función social universitaria, la proyección de la cultura académica hacia el pueblo y la preocupación explícita por los problemas nacionales, rompiendo con el modelo de una universidad ensimismada en la formación de élites profesionales desvinculadas de la realidad circundante. Sin embargo, vale precisar que la idea de una universidad comprometida con la difusión del saber más allá de sus claustros es anterior incluso a 1919, pues ya en el pensamiento de Simón Rodríguez se encuentra una noción temprana de extensión cultural vinculada al desarrollo pleno de la persona, lo que sugiere que la preocupación latinoamericana por una

universidad socialmente arraigada tiene raíces que se remontan a los procesos independentistas.

Entonces, lo que la Reforma Cordobés aportó fue la sistematización de esa preocupación en un programa político-institucional capaz de multiplicarse en las universidades del continente durante todo el siglo XX, incluidas las casas de estudio peruanas, que no permanecieron ajenas a ese fenómeno reformista. Por otro lado, durante buena parte de dicho siglo XX, la extensión universitaria se practicó como una función yuxtapuesta a la docencia y a la investigación, antes que integrada a ellas, debido a que, las universidades organizaban cursos de extensión cultural, brigadas de servicio social o programas de proyección hacia comunidades vulnerables, pero estas actividades solían depender de oficinas específicas, alejadas de los currículos formativos y de las líneas de investigación institucional.

Esta separación estructural es precisamente lo que el concepto contemporáneo de responsabilidad social universitaria busca superar; no se trata de agregar una cuarta función a las tres clásicas de la universidad, sino de replantear la manera en que la docencia, la investigación y la proyección social se articulan entre sí bajo un principio ético unificador. El tránsito conceptual de la extensión universitaria tal como hoy se entiende debe atribuirse, en gran medida, al trabajo desarrollado desde comienzos de los años 2000 por Vallaey (2014), quien formuló una propuesta que desplazaba el eje del debate desde la filantropía institucional hacia la gestión ética de impactos.

Para dicho autor, la universidad como cualquier organización compleja, genera impactos de distinta naturaleza sobre las personas y el entorno con los que se relaciona, donde la responsabilidad social consiste en identificar, prevenir y corregir esos impactos de manera sistemática, y no en la realización ocasional de buenas obras. Esta reformulación resultó decisiva porque desplazó la discusión desde el plano de las intenciones morales de los actores individuales hacia el plano de los procesos organizacionales, otorgando a la RSU un estatuto técnico y gestionable,

susceptible de indicadores, líneas de base y evaluación de resultados, sin que ello implicara renunciar a su fundamento ético.

El manual publicado por Vallaey et al., (2009) sistematizó por primera vez de manera operativa esta perspectiva, proponiendo cuatro pasos metodológicos -autodiagnóstico, compromiso, cumplimiento y rendición de cuentas- que las universidades podían seguir para institucionalizar su responsabilidad social, siendo un documento que circuló ampliamente en el Perú y en el resto de la región, convirtiéndose en referencia obligada para las oficinas de responsabilidad social que comenzaron a crearse en universidades públicas y privadas durante la década siguiente. Años más tarde, en 2021, el propio Vallaey, ya al frente de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) con sede en Lima, publicó una actualización de aquel manual bajo la denominación de modelo URSULA, incorporando nuevas herramientas e indicadores que reflejan la maduración del campo y su creciente sofisticación técnica (Vallaey, 2021).

Resulta pertinente así, distinguir la trayectoria conceptual de la RSU de la trayectoria, paralela pero distinta, de la responsabilidad social empresarial; mientras esta última nació como respuesta a las presiones de mercados, consumidores e inversionistas sobre corporaciones con fines de lucro, la RSU se formuló desde el principio como una categoría específica de las organizaciones de conocimiento, cuya razón de ser no es la generación de utilidades sino la formación de personas y la producción de saber socialmente pertinente. Por ello, Larrán y Andrades (2015) han advertido sobre los riesgos de trasladar desde el punto de vista mecánico, los marcos de la responsabilidad social corporativa a la universidad sin atender a las particularidades de su misión formativa e investigativa, riesgo que la literatura peruana especializada ha tenido presente al construir su propio marco conceptual.

En atención a ello, la evolución conceptual mencionada encontró cauce institucional privilegiado en la promulgación de la Ley Universitaria N. 30220 del 2014, que convirtió al Perú en el primer país de América Latina en otorgar a la responsabilidad social universitaria estatus de obligación legal para todas las universidades del sistema (Congreso del Perú, 2014). Esta decisión legislativa fue la culminación de un proceso de maduración conceptual en el que universidades como la Pontificia Universidad Católica del Perú, a través de su Dirección Académica de Responsabilidad Social, y la Universidad del Pacífico, mediante los trabajos de Matilde Schwalb y María Ángela Prialé en colaboración con el propio Vallaey, habían venido construyendo desde inicios de los años 2000 un cuerpo de reflexión y de práctica institucional que terminarán influyendo de forma directa en el diseño de la política pública universitaria (Schwalb et al., 2020).

La evolución que se comenta está lejos de ser lineal y de estar exenta de tensiones; todo lo contrario, conviene todavía en el sistema universitario peruano, comprensiones residuales de la responsabilidad como sinónimo de la proyección social asistencialista, con comprensiones más recientes que la entienden como una función de gestión transversal a toda la vida institucional, según Stojnic y Jungblut (2017). La propia norma legal, al establecer una inversión mínima del 2% del presupuesto institucional destinada a la responsabilidad social, corre el riesgo de reforzar, si no se acompaña de una comprensión conceptual adecuada, la idea de que se trata de una partida presupuestal específica y no de un principio que debe orientar la totalidad de la gestión universitaria. Esta tensión entre la letra de la norma y su espíritu constituye uno de los desafíos más importantes que enfrenta hoy la implementación de la RSU en el Perú.

Un segundo elemento, menos estudiado, pero igualmente relevante, es la influencia que tuvo el debate internacional sobre la responsabilidad social corporativa, desarrollado con particular intensidad durante los años 90 a raíz de escándalos empresariales y de la creciente presión de la sociedad civil sobre las grandes corporaciones. Aunque, como se señaló, la RSU no puede reducirse a una simple traslación de este marco al ámbito

universitario, es innegable que el vocabulario y algunas herramientas metodológicas desarrolladas en el campo de la responsabilidad social corporativa como, por ejemplo, los sistemas de reporte de sostenibilidad, los mapas de partes interesadas o los procesos de auditoría social fueron adaptados, con las necesarias modificaciones conceptuales, al ámbito universitario.

1.2. El Modelo de las Cuatro Dimensiones

Frente a la dispersión conceptual que caracterizó los primeros años de desarrollo de la responsabilidad social universitaria, Vallaey (2014, 2021) propuso un modelo analítico que permite ordenar la reflexión y, sobre todo, operacionalizar la gestión institucional, conocido como el modelo de las cuatro dimensiones o cuatro ejes de impacto. Este modelo parte de una premisa sencilla, pero de consecuencias profundas: toda universidad, en tanto organización compleja dedicada a la generación y transmisión de conocimiento, produce impactos de cuatro tipos diferenciados, cada uno de los cuales requiere estrategias de gestión específicas, aunque articuladas entre sí. Esos cuatro tipos de impacto son el organizacional, el educativo, el cognitivo y el social propiamente dicho, y de ellos derivan las cuatro dimensiones que dan estructura a la política de responsabilidad social: gestión organizacional, formación educativa, gestión cognitiva y participación social (Vallaey, 2014).

La virtud principal de este modelo consiste en evitar dos reduccionismos frecuentes en la literatura sobre RSU. El primero es el reduccionismo asistencialista, que identifica la responsabilidad social exclusivamente con la dimensión de participación social, es decir, con los proyectos de proyección hacia comunidades externas, dejando de lado los impactos que la universidad genera en su propio funcionamiento interno y en la formación que imparte (Vallaey et al., 2009). El segundo es el reduccionismo curricular, que reduce la RSU a la incorporación de un curso de ética o de proyección social en el plan de estudios, sin atender a la coherencia que debe existir entre lo que se enseña en el aula y la manera

en que la institución se comporta como organización (Larrán y Andrades, 2015).

De manera que, el modelo de las cuatro dimensiones exige, por el contrario, una mirada integral en la que ninguna de las cuatro áreas puede desarrollarse de manera satisfactoria sin las otras tres, puesto que los impactos organizacionales, educativos, cognitivos y sociales se retroalimentan de forma constante en la vida cotidiana de cualquier institución de educación superior.

1.2.1 Gestión Organizacional

Atiende a los impactos que la universidad produce sobre las personas que trabajan y estudian en ella, así como sobre el entorno físico en el que se desenvuelve, por tratarse de una organización con procesos administrativos, laborales, ambientales y de gobierno propios de cualquier institución compleja. Se trata, en otras palabras, del impacto que la universidad genera incluso antes de que un estudiante reciba una clase o un investigador publique un artículo: el impacto de existir y operar como organización.

Dentro de esta dimensión se agrupan cuestiones tan diversas como el clima laboral y las condiciones de trabajo del personal docente y administrativo, las políticas de contratación y promoción, la transparencia en el manejo de los recursos, la gestión ambiental del campus y los mecanismos de gobierno universitario, incluyendo la participación efectiva de los distintos estamentos en la toma de decisiones (Vallaey et al., 2009). En el contexto peruano, dicha dimensión adquiere una relevancia particular a la luz de los procesos de licenciamiento institucional conducido por la SUNEDU desde la entrada en vigencia de la Ley Universitaria, procesos que han obligado a las universidades a fortalecer sus sistemas de gobierno, sus mecanismos de gestión de calidad y su transparencia institucional como condición para operar legalmente (SUNEDU, 2017).

Un aspecto que merece atención específica dentro de esta dimensión es la coherencia entre el discurso institucional y la práctica organizacional cotidiana, coherencia que constituye, en rigor, el núcleo ético de la gestión organizacional responsable, según mantiene Vallaey (2014). Una responsabilidad que proclama en su misión el compromiso con la justicia social, pero que mantiene condiciones laborales precarias para su personal de servicios generales, o que exhibe brechas salariales significativas entre sus autoridades y su personal de base, incurre en una contradicción performativa que erosiona la credibilidad de cualquier política de responsabilidad social que pretenda desarrollar hacia el exterior. Los estudiantes, en su tránsito cotidiano por los espacios universitarios, aprenden tanto o más de estas prácticas organizacionales silenciosas que de los contenidos explícitos del currículo formal, lo que la literatura especializada denomina currículo oculto institucional.

Además, la gestión organizacional responsable comprende una dimensión de equidad y no discriminación que resulta ineludible en un país con las características sociodemográficas del Perú; las políticas de admisión, de becas y de apoyo socioeconómico que las universidades desarrollan constituyen un ejercicio de responsabilidad social organizacional, en la medida en que determinan qué sectores de la población logran acceder de forma efectiva a la educación superior. La persistencia de brechas de acceso entre estudiantes de colegios públicos y privados, entre estudiantes de Lima Metropolitana y de otras regiones del país, y entre distintos grupos socioeconómicos, sitúa las políticas institucionales de becas y crédito educativo como un componente estratégico de cualquier política de responsabilidad social organizacional coherente con el principio constitucional de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

1.2.2 Formación Educativa

Responde a los impactos que la universidad produce a través de su función más visible y reconocida por la historia: la formación de profesionales. Busca examinar los contenidos explícitos, las metodologías

pedagógicas, las competencias que efectivamente se desarrollan en los estudiantes y el tipo de profesional que la institución contribuye a formar, en términos tanto de competencias técnicas como de disposiciones éticas y ciudadanas.

Schwalb et al., (2020) mencionan que un punto de partida ineludible es reconocer que la formación profesional nunca es éticamente neutra; toda malla curricular, todo sílabo, toda práctica evaluativa transmite, de manera explícita o implícita, una determinada concepción del rol social del profesional que se está formando; por ejemplo, un ingeniero puede ser formado sólo en la resolución técnica de problemas, sin que se le ofrezca jamás la oportunidad de reflexionar sobre las implicaciones sociales y ambientales de sus decisiones profesionales o un abogado puede egresar con un dominio exhaustivo de la técnica jurídica, pero sin haber desarrollado nunca una sensibilidad hacia las desigualdades estructurales que atraviesan el acceso a la justicia en el Perú.

Por ello, la responsabilidad social universitaria en su dimensión formativa, exige que esta pregunta por el sentido social de cada profesión no quede librada al azar de la sostenibilidad individual de cada docente, sino que se incorpore de manera deliberada y sistemática al diseño curricular. En este sentido, la literatura ha insistido en la necesidad de que las universidades desarrollen lo que se conoce como aprendizaje basado en proyectos sociales o aprendizaje-servicio, metodología pedagógica que articula objetivos de aprendizaje curricular con la atención a necesidades reales de comunidades o instituciones del entorno (Vallaey et al., 2009).

A diferencia del voluntariado tradicional, que suele desarrollarse al margen del currículo formal y como actividad complementaria, el aprendizaje-servicio integra la experiencia de servicio a la comunidad como parte constitutiva del proceso de aprendizaje disciplinar, de modo que el estudiante no solamente contribuye a resolver un problema social concreto, sino que, al hacerlo, profundiza y aplica los contenidos propios de su formación profesional. Aunado a ello, corresponde señalar que

la dimensión formativa no puede desligarse de la calidad educativa en sentido estricto, pues la RSU no consiste en sacrificar el rigor disciplinar en favor de un activismo social bienintencionado, se trató de demostrar que es posible -y necesario- formar profesionales técnicamente competentes y, al mismo tiempo, sensibles y éticamente formados.

Un último componente, destacable en el contexto de transformación digital acelerada que atraviesa la educación superior peruana desde la pandemia, es la responsabilidad formativa vinculada al uso de tecnologías educativas y de inteligencia artificial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La incorporación creciente de herramientas digitales en las aulas universitarias plantea nuevos desafíos éticos y formativos que abarcan desde la necesidad de garantizar la equidad en el acceso a estas tecnologías hasta la formación de competencias críticas que permitan a los futuros profesionales utilizar tales herramientas de manera reflexiva y no solo instrumental. Una gestión formativa responsable no puede, en este sentido, desentenderse de estos debates emergentes, que se sitúan en el corazón mismo de la pertinencia de la formación profesional para los desafíos del siglo XXI.

1.2.3 Gestión Cognitiva

Es una dimensión que atiende a los impactos que la universidad produce a través de su función de investigación y producción de conocimiento, y es realmente, la más compleja, porque exige examinar de forma crítica qué se investiga, desde qué marcos epistemológicos se investiga, y a favor de qué intereses se orienta la producción de saber que la universidad genera y legitima. De manera que, parte del reconocimiento de que la universidad no es un espacio neutral de producción de conocimiento, sino una institución que, a través de sus líneas de investigación, sus criterios de asignación de fondos, sus sistemas de evaluación de la producción académica y sus prioridades temáticas, participa activamente en la definición de qué problemas merecen ser estudiados y cuáles quedan relegados al margen de la agenda científica.

En el contexto peruano, esta pregunta adquiere una relevancia particular si se considera la persistente asimetría entre la investigación orientada a problemas de interés internacional, medida por su capacidad de publicación en revistas indexadas de circulación global, y la investigación orientada a problemas de relevancia nacional o regional, cuya utilidad social inmediata puede resultar evidente, pero cuyo reconocimiento en los sistemas de evaluación académica suele ser considerablemente menor.

Vallaes (2014) ha insistido en que la gestión cognitiva responsable desde el enfoque social exige superar lo que denomina la fragmentación disciplinar del saber, es decir, la tendencia de la investigación contemporánea a atomizarse en especialidades cada vez más estrechas, perdiendo de vista los problemas complejos y multidimensionales que caracterizan a los grandes desafíos sociales y ambientales contemporáneos. Problemas como la inseguridad alimentaria en comunidades altoandinas, la contaminación por actividades extractivas en la Amazonía peruana o la persistencia de la anemia infantil en zonas rurales exigen aproximaciones transdisciplinarias capaces de integrar el conocimiento académico especializado con los saberes y necesidades de las comunidades afectadas al momento de ser abordados.

De manera que, la gestión cognitiva responsable implica promover de forma activa la investigación transdisciplinaria y la construcción colaborativa de conocimiento con actores no académicos, superando la relación unidireccional en la que la universidad produce conocimiento y luego, eventualmente lo transfiere hacia una sociedad concebida como receptora pasiva (Vallaes, 2014), pues lo que la perspectiva de la RSU cuestiona es la reducción de los criterios de calidad investigativa a indicadores puramente bibliométricos, desconectados de cualquier consideración sobre la pertinencia social del conocimiento producido. La universidad peruana que aspire entonces a una gestión cognitiva responsable deberá desarrollar sistemas de evaluación de su producción investigativa que reconozcan y valoren, junto a los indicadores tradicionales de impacto académico, la pertinencia y el impacto social efectivo de las líneas de

investigación que promueve y financia.

1.2.4 Participación Social

Es la más asociada con la idea de responsabilidad social universitaria, y por ello mismo la que corre mayor riesgo de reducir toda la política institucional a su sola expresión, atendiendo en su contenido, a los impactos que la universidad genera a través de su relación directa con actores externos -organizaciones sociales, gobiernos locales y regionales, empresas, comunidades- en el marco de proyectos de intervención, alianzas estratégicas y espacios de colaboración orientados al desarrollo territorial.

Hay que distinguir entre dos modelos vinculación con el entorno que, aunque pareciera similares, responden a lógicas distintas: el primer modelo, de naturaleza asistencialista, concibe a la universidad como una institución que posee recursos y conocimientos que transfiere unidireccionalmente hacia comunidades entendidas como beneficiadoras previas, en una lógica cercana a la filantropía tradicional; el segundo, coherente con la formulación contemporánea de la RSU, concibe la relación entre universidad y comunidad como una alianza de mutuo aprendizaje, en la que ambas partes aportan conocimientos, recursos y perspectivas, y en la que el objetivo no es solo resolver un problema puntual, sino fortalecer capacidades locales de manera sostenible en el tiempo, de modo que la intervención universitaria no genera dependencia; genera autonomía progresiva de los actores territoriales involucrados (Vallaes et al., 2009)

Un componente adicional en esta dimensión, cada vez más relevante en el debate contemporáneo, es la vinculación de la universidad con las agendas de desarrollo sostenible, sobre todo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (Pulido Capurro, 2024). Inclusive, universidades peruanas han comenzado a alinear sus proyectos de proyección social con metas específicas de esta agenda, ya sea en ámbitos relacionados a la reducción de pobreza, la seguridad

alimentaria, la educación de calidad o la acción climática, lo que permite, según el autor, dotar de mayor coherencia estratégica a iniciativas que, de otro modo, corren el riesgo de dispersarse en múltiples inconexos sin una teoría de cambio institucional que los articule.

1.3. Marcos Epistemológicos y de Sostenibilidad

La comprensión contemporánea de la responsabilidad social universitaria no puede reducirse a un conjunto de herramientas de gestión, por sofisticadas que estas sean, sin atender a los marcos epistemológicos y filosófico que le otorgan su fundamento, es decir, las corrientes de pensamiento que, de manera convergente, aunque no siempre articuladas entre sí, sostienen la perspectiva teórica de la RSU. Entre ellas destacan: (1) la crítica a la fragmentación disciplinar del conocimiento moderno; (2) el paradigma del desarrollo sostenible y su expresión en la Agenda 2030 y; (3) las corrientes latinoamericanas de pensamiento crítico sobre la colonialidad del saber.

En primer lugar, es imprescindible situar la discusión sobre la RSU en el marco de la crisis epistemológica que atraviesa la universidad moderna desde finales del siglo XX, crisis vinculada a la creciente especialización disciplinar y a la pérdida de una visión integrada del conocimiento. La organización tradicional del saber universitario en facultades, departamentos y disciplinas estancas, heredera del modelo humboldtiano de universidad decimonónica, ha permitido notables avances en la profundización de conocimiento especializado, pero ha generado como contramedida, una creciente dificultad para abordar problemas complejos que, por su propia naturaleza, no respetan las fronteras disciplinarias establecidas.

Por tanto, el cambio climático, las pandemias, las migraciones masivas o la persistencia de la desigualdad estructural son problemas que exigen aproximaciones transdisciplinarias, y frente a los cuales una universidad organizada nada más en comportamientos disciplinares estancos se

encuentra estructuralmente limitada. La RSU, al proponer la gestión cognitiva como una de sus cuatro dimensiones constitutivas, se inscribe en este esfuerzo por recuperar una visión más integrada y pertinente a nivel social respecto a la producción de conocimiento universitario.

En segundo lugar, el paradigma del desarrollo sostenible se mantiene como uno de los marcos epistemológicos más influyentes en la formación contemporánea de la RSU, pues desde la formulación clásica de su noción como aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras, hasta su expresión más reciente en los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible adoptado por las Naciones Unidas en 2015, este paradigma ha proporcionado un lenguaje común y un conjunto de metas compartidas a nivel global que facilitan la articulación de las políticas institucionales con las agendas nacionales e internacionales de desarrollo (Pulido Capurro, 2024).

La Conferencia Regional de Educación Superior de 2018, promovida por la UNESCO en el marco del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, resulta relevante este punto, en la medida en que su declaración final promovió la responsabilidad social universitaria como enfoque superador de la noción más limitada de extensión universitaria entendida como función separada de la docencia y la investigación, reconociendo a la RSU como principio articulador de toda vida institucional de las universidades latinoamericanas (UNESCO-IESALC, 2019).

En el caso peruano, la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marco de referencia ha permitido que universidades de distintas regiones y con distintos niveles de desarrollo institucional puedan alinear sus proyectos de responsabilidad social con metas comunes, facilitando el acceso a fuentes de financiamiento internacional y la construcción de alianzas con organismos de cooperación. No obstante, conviene advertir que la adopción del lenguaje sostenible no garantiza, por sí sola, una transformación sustantiva de las prácticas institucionales, existiendo

el riesgo de que universidades incorporen dicho lenguaje de manera meramente retórica en sus documentos institucionales sin que ello se traduzca en cambios efectivos en su gestión organizacional, su oferta formativa, sus líneas de investigación o sus proyectos de participación social.

En tercer lugar, la discusión sobre la RSU debe situarse en diálogo con las corrientes latinoamericanas de pensamiento crítico que han cuestionado, desde hace varias décadas, la colonialidad del saber que atraviesa a las instituciones universitarias de la región (Quijano, 2000). Estas corrientes, desarrolladas por pensadores latinoamericanos preocupados por la persistencia de jerarquías epistémicas heredadas del período colonial, han puesto en evidencia cómo los sistemas universitarios de la región han tendido históricamente a privilegiar el conocimiento producido en los centros académicos del Norte global, relegando a un estatuto subordinado tanto los conocimientos producidos en la localidad como los saberes de los pueblos indígenas y las comunidades campesinas.

De manera que, la justicia epistémica, entendida como el reconocimiento de la pluralidad legítima de formas de producir y validar conocimiento, constituye un componente ineludible de cualquier marco epistemológico robusto para la responsabilidad social universitaria en contextos como el peruano. Sin embargo, lo mencionado no implica renunciar al rigor propio del método científico ni relativizar la validez de los criterios académicos de evaluación del conocimiento, sino más bien ampliar el espectro de interlocutores legítimos en la producción y validación del saber, incorporando de manera sistemática y no sólo decorativa, los conocimientos y las perspectivas de los pueblos originarios en los procesos de investigación e innovación que la universidad conduce, sobre todo cuando tales procesos tienen lugar en o se refiere a territorios habitados por comunidades indígenas y campesinas.

La convergencia de estas tres corrientes configura un marco teórico intenso que permite comprender por qué la RSU no puede entenderse como una moda pasajera de la gestión contemporánea; todo lo contrario, debe concebirse como una respuesta estructural a transformaciones profundas en la manera en que la sociedad percibe la relación entre conocimiento, poder y responsabilidad. Así, la universidad si aspira mantener su legitimidad social y su pertinencia frente a los desafíos de su tiempo, difícilmente puede sustraerse a esta triple exigencia de integración disciplinar, sostenibilidad y justicia epistémica.

1.4. Contextualización Normativa

El desarrollo normativo de la responsabilidad social universitaria en el Perú constituye, como se ha adelantado, un caso singular en el panorama latinoamericano, en la medida en que el país fue el primero de la región en elevar esta categoría a rango de obligación legal expresa para el conjunto del sistema universitario. Conforme a ello, el artículo 124 de la Ley Universitaria N. 30220 la define como la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad a causa del ejercicio de su función académica, de investigación y de servicio, de extensión y proyección social, precisando además que dicha gestión comprende el impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, el impacto sobre el ambiente y el impacto sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas (2014).

En pocas palabras, la formulación legal que recoge la norma incorpora de manera explícita el lenguaje conceptual desarrollado por Vallaeys y sus colaboradores en los años previos a la promulgación de la ley: la referencia a la gestión ética y eficaz del impacto, y no a la realización de actividades filantrópicas o asistenciales, revela la influencia directa del marco teórico examinado con anterioridad sobre el diseño de la política pública universitaria (Vallaeys, 2014). En este sentido, puede afirmarse que la legislación peruana no impuso una categoría ajena al debate

académico nacional, más bien codificó un consenso jurídico conceptual que ya venía desarrollándose desde comienzos de la década anterior en el ámbito universitario.

Por su parte, el artículo 125 de la misma norma consagra los medios de promoción de la responsabilidad social universitaria, disponiendo que cada universidad debe implementarla y reconocer los esfuerzos de las instancias y miembros de la comunidad universitaria orientados a dicho propósito, estableciendo al mismo tiempo, una inversión mínima del 2% del presupuesto institucional destinada a esta materia, así como mecanismos de incentivo tales como la creación de fondos concursables para el financiamiento de proyectos de responsabilidad social (2014).

Dicha disposición presupuestal, si bien resultó decisiva para dotar de recursos concretos a una política que de otro modo podría haber quedado en el plano declarativo, ha generado también el riesgo de una comprensión reduccionista de la RSU como una partida presupuestal específica antes que como un principio transversal de gestión institucional. La experiencia acumulada desde 2014 sugiere que las universidades que han logrado una implementación más sustantiva de la responsabilidad social son, precisamente, aquellas que han sabido articular el cumplimiento de esta obligación presupuestal con una transformación más profunda de su cultura institucional, en línea con el modelo de las cuatro dimensiones (Vallaeys, 2021).

El desarrollo reglamentario de estas disposiciones legales ha correspondido, en buena medida, al Ministerio de Educación, que a través de la Resolución Viceministerial N. 007-2022-MINEDU consagró lineamientos específicos para la implementación de la responsabilidad social universitaria, precisando su alcance en los ámbitos de la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria, y buscando dotar de mayor precisión operativa a los principios enunciados en la ley (MINEDU, 2022). Lo mencionado resulta coherente con la función que la propia Ley Universitaria asigna a la Superintendencia Nacional de Educación Superior

Universitaria, creada por esta misma norma como organismo público técnico especializado adscrito al Ministerio de Educación, encargado de verificar el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad que las universidades deben satisfacer para obtener y mantener su licenciamiento institucional (SUNEDU, 2017).

En este punto conviene detenerse en la relación entre los procesos de licenciamiento institucional conducidos por la SUNEDU y la implementación efectiva de la responsabilidad social universitaria en el sistema peruano. El proceso de licenciamiento, iniciado a partir de 2015 con la finalidad de verificar que todas las universidades del país cumplieran condiciones básicas de calidad, condujo a la denegatoria de licencia a un número significativo de instituciones que no lograron acreditar dichas condiciones, en muchos casos vinculadas a debilidades en la infraestructura, en su planta docente o en sus mecanismos de gestión institucional.

La propia SUNEDU, mediante resolución de su Consejo Directivo publicada en junio de 2019, dispuso que las universidades licenciadas podían implementar mecanismos de facilitación para la incorporación de estudiantes provenientes de instituciones con licencia denegada, entendiendo dichas acciones como una expresión legítima de la responsabilidad social universitaria, en tanto contribuyen al bienestar social de una población estudiantil que, de otro modo, habría visto truncada su trayectoria formativa (SUNEDU, 2019).

Sin embargo, no puede dejar de mencionarse que la implementación efectiva del presente marco normativo enfrenta todavía desafíos considerables de fiscalización y cumplimiento, sobre todo en el segmento de universidades privadas societarias, cuya naturaleza jurídica genera tensiones estructurales entre el objetivo de rentabilidad económica y el cumplimiento sustantivo de las obligaciones de responsabilidad social establecidas en sus disposiciones. La SUNEDU, en su rol de entidad supervisora, ha debido desarrollar progresivamente mecanismos más

precisos de verificación del cumplimiento de estas obligaciones dentro de sus procesos de licenciamiento y supervisión (SUNEDU, 2017), un trabajo institucional en curso cuya profundización resultará decisiva para que el pionero marco legal peruano en materia de responsabilidad social universitaria cumpla con la promesa transformadora que motivó su promulgación en 2014.

CAPÍTULO II

RSU COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

La responsabilidad social universitaria cuando se incorpora de manera intencionada al currículo, deja de operar como un conjunto de acciones extensionistas desvinculadas del aula y pasa a constituirse en una estrategia formativa que articula el conocimiento disciplinar con las demandas reales del entorno social. En contextos donde persisten brechas entre la formación académica y las necesidades del tejido productivo y comunitario, esta articulación adquiere una relevancia particular, toda vez que permite que el estudiante más allá de adquirir competencias técnicas propias de su profesión, las ponga en acción y las resignifique en escenarios auténticos, atravesados por la complejidad, incertidumbre y diversidad cultural. De manera que, es preciso abordar cómo la RSU contribuye al desarrollo de competencias profesionales, explorando los fundamentos teóricos que sustentan dicha relación, las metodologías que la operativizan y las evidencias que documentan su impacto en la formación integral de los futuros profesionales.

2.1. El Paradigma de la Formación Integral

Durante buena parte del siglo XX, la universidad latinoamericana organizó sus planes de estudio bajo una lógica disciplinar, donde la calidad de un profesional se medía por el dominio técnico de un cuerpo de conocimientos especializados, y la ética, la ciudadanía o la sostenibilidad social quedaban relegadas a cursos de formación general sin conexión efectiva con la práctica profesional. Este modelo, heredero de la fragmentación positivista del saber, entró en crisis a medida que las sociedades exigieron profesionales capaces de operar en contextos de alta incertidumbre, diversidad cultural y desigualdad estructural.

Por su parte, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, convocada por la UNESCO, planteó en su informe una arquitectura formativa sostenida en cuatro pilares -aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser- que desplazó el centro de gravedad de la educación superior desde la acumulación de información hacia la construcción integral de la persona (Delors, 1996). El planteamiento en cuestión, lejos de ser una declaración de buenas intenciones, constituye el fundamento conceptual de lo que hoy se denomina formación integral: un proceso educativo que atiende simultáneamente la dimensión cognitiva, ética, social y emocional del estudiante.

Edgar Morin (1999) profundizó dicha crítica al advertir que la organización disciplinar del conocimiento produce lo que denominó una inteligencia ciega, incapaz de aprender la complejidad de los problemas contemporáneos porque los fragmenta en comportamientos estancos, manifestando que enseñar la condición humana, la comprensión y la ética del género humano no son añadidos curriculares, sino ejes que deben atravesar cualquier proceso formativo serio. Trasladado al ámbito universitario, ello exige que la formación profesional deje de entenderse como la yuxtaposición de cursos especializados y pase a concebirse como un tejido en el que el conocimiento técnico se articula permanentemente con la reflexión sobre sus consecuencias sociales, ambientales y éticas,

siendo este punto donde la responsabilidad universitaria encuentra su función pedagógica más profunda, pues no se limita a sensibilizar al estudiante sobre problemas externos a su carrera, reorganiza la manera en que esa carrera se enseña y se aprende.

Vallaey et al., (2009) formalizaron la idea al distinguir dentro del campo de la acción de la RSU, un eje específico denominado formación profesional y ciudadana, entendido como la gestión socialmente responsable de la formación académica en su temática, organización curricular, metodología y propuesta didáctica. Los autores sostienen que la formación profesional y humanística debe fomentar competencias de responsabilidad en los egresados, lo que exige que la orientación curricular mantenga una relación estrecha con los problemas económicos, sociales y ecológicos reales de la sociedad, y que la universidad se ponga en contacto sistemático con los actores externos involucrados en dichos problemas.

Esta formulación es decisiva porque desplaza la RSU del terreno de la extensión asistencial hacia el núcleo mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La pregunta que la formación integral plantea a cada docente universitario ya no es sólo referida a qué debe saber el estudiante al finalizar el curso, sino con qué realidad ha entrado en contacto, qué juicios ha tenido que formular y qué responsabilidades ha debido asumir mientras aprendía.

En el Perú, este giro conceptual encontró respaldo normativo explícito con la promulgación de la Ley Universitaria N. 30220, cuyo artículo 124 define la responsabilidad social universitaria como la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad, a través del ejercicio de su función académica, de investigación y de servicios de extensión, incluyendo la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria y otras organizaciones públicas y privadas (Congreso de la República del Perú, 2014). Valleys (2021) ha señalado que tal disposición representa un avance filosófico y estratégico poco común en la región, en la medida en que evita reducir la RSU a

un sinónimo de proyección social o extensión solidaria y la concibe, en cambio, como una política transversal e integral que atraviesa la docencia, la investigación y la gestión institucional en su conjunto.

Desde esta perspectiva, la formación integral exige superar tres tensiones que atraviesan la universidad peruana contemporánea: (1) la tensión entre la lógica mercantil de la educación superior, orientada a la empleabilidad inmediata y a indicadores de inserción laboral y la tensión formativa propiamente dicha, que apunta a la construcción de un sujeto capaz de ejercer su profesión con criterio ético autónomo; (2) la tensión entre la fragmentación disciplinar heredada de la tradición universitaria decimonónica y la naturaleza interdisciplinaria de los problemas sociales que un profesional deberá enfrentar en su ejercicio -pobreza, degradación ambiental, exclusión educativa- y; (3) la tensión que se produce entre el currículo declarado y el currículo oculto, es decir, aquello que efectivamente se enseña a través de las prácticas institucionales, las relaciones de autoridad y los modos de evaluación, que con frecuencia contradicen los valores que el discurso oficial proclama.

De modo que, la formación integral auténtica requiere que cada curso, práctica y evaluación incorporen momentos de contacto con la realidad social del entorno, para que a partir de allí el estudiante aprenda los contenidos de su disciplina y las implicancias éticas y sociales de aplicarlos.

2.2. Competencias Clave Fortalecidas por la RSU

Si la formación integral constituye el paradigma que legitima la incorporación pedagógica de la responsabilidad social universitaria, corresponde ahora precisar cuáles son las competencias profesionales que esta estrategia fortalece de modo específico, y por qué no podrían desarrollarse con la misma eficacia mediante una enseñanza expositiva o de aula cerrada. La literatura sobre RSU y pedagogías experienciales coincide en identificar un conjunto de competencias transversales que emergen del contacto sostenido entre el estudiante y una realidad social

con necesidades concretas: el liderazgo ético y la toma de decisiones responsables, la empatía social y la sensibilidad ante las problemáticas del entorno, el trabajo colaborativo intersectorial y la cohesión de equipos, y la comunicación asertiva en contextos de diversidad cultural.

2.2.1 Liderazgo Ético y Toma de Decisiones Responsables

Es la competencia más asociada al ejercicio profesional responsable, y también la más difícil de enseñar mediante procedimientos discursivos. Definir el liderazgo ético como la capacidad de guiar a otros con integridad y responsabilidad, sosteniendo decisiones que consideran su impacto en el entorno organizacional y en los diversos grupos de interés involucrados, resulta sencillo; lograr que un estudiante universitario internalice esta capacidad antes de haberse enfrentado a un dilema real de consecuencias tangibles es una tarea de otra naturaleza.

La doctrina es conteste al manifestar que un líder ético no se limita a perseguir los objetivos organizacionales, sino que asume la responsabilidad de sus decisiones ante quienes resultan afectados por ellas, actúa con transparencia y rinde cuentas de manera abierta, incluso cuando los resultados no son los esperados (Esade, 2025). Este tipo de liderazgo se distingue del aquel que es de naturaleza transaccional -centrado en el cumplimiento eficiente de procedimientos- en la medida en que subordina la eficacia instrumental a un criterio de justicia y de cuidado del bien común.

Vallaey (2021) ha insistido en que la RSU, entendida como estrategia pedagógica, debe fomentar el aprendizaje basado en proyectos de carácter social, abriendo el aula hacia la comunidad como fuente de enseñanza significativa y de práctica aplicada a la solución de problemas reales. Esta apertura tiene una consecuencia directa sobre la formación del liderazgo ético: en un proyecto social gestionado por estudiantes, la autoridad no se ejerce sobre subordinados jerárquicamente definidos, como ocurre en muchas simulaciones empresariales de aula, sino sobre pares y ante actores

externos -dirigentes comunales, funcionarios municipales, docentes de escuelas públicas- cuya cooperación debe ganarse mediante la coherencia entre lo que se promete y lo que se hace, siendo una condición que obliga al estudiante a experimentar, de primera mano, que el liderazgo ético es una disciplina que se ejerce y se corrige en la acción, más cuando los resultados de un proyecto no llegan en los plazos esperados o cuando surgen conflictos de interés entre los objetivos académicos del curso y las necesidades reales de la comunidad.

Además, el liderazgo ético fortalecido a través de la RSU tiene una proyección que excede el ámbito de la gestión pública, con frecuencia asociado casi de forma automática a la discusión sobre integridad y anticorrupción. También el sector privado y el ejercicio independiente de las profesiones liberales requieren profesionales capaces de liderar decisiones responsables, pues la RSU además de formar ciudadanos solidarios, forma profesionales capaces de sostener criterios propios de responsabilidad en contextos donde la presión organizacional empuja con frecuencia en dirección contraria.

2.2.2 Empatía Social y Sensibilidad ante Problemáticas del Entorno

En pocas palabras, es la capacidad cognitiva y afectiva de comprender la situación, las necesidades y la perspectiva de personas cuya experiencia de vida difiere de forma sustancial de la propia, traduciendo esa comprensión en un juicio profesional más pertinente. Dicha distinción es crucial porque buena parte de las críticas dirigidas a los programas asistencialistas de proyección social universitaria señalan, que una visita ocasional a una comunidad vulnerable puede generar una satisfacción emocional momentánea en el estudiante sin producir ningún aprendizaje genuino sobre las causas estructurales de la desigualdad que observa. La empatía social que interesa a la formación profesional es, por el contrario, una competencia analítica: la capacidad de leer un contexto social específico -recursos, restricciones, historia- antes de diseñar cualquier intervención profesional sobre él.

En este punto, la RSU interviene al organizar experiencias formativas de contacto sostenido entre el estudiante y las comunidades, organizaciones o grupos sociales en situación de vulnerabilidad, según expresan Vallaes et al., (2009), quienes subrayan que la calidad de una iniciativa de responsabilidad social se mide por su capacidad de enriquecer y complejizar la comprensión de los actores involucrados, lo que exige superar el formato de la intervención puntual y construir relaciones de mediano plazo con las organizaciones beneficiarias. Cuando esta condición se cumple, el estudiante deja de percibir a la comunidad como un objeto pasivo de ayuda y comienza a reconocerla como un interlocutor con saberes, prioridades y capacidades de agencia propias, lo que constituye el núcleo mismo de la empatía social como competencia profesional y no como sentimentalismo.

2.2.3 Trabajo Colaborativo Intersectorial y Cohesión de Equipos

Es una competencia que fortalece de modo particular el trabajo colaborativo intersectorial, entendido como la capacidad de coordinar esfuerzos con actores provenientes de sectores distintos al académico -por ejemplo, organizaciones sociales, entidades públicas, empresas y organizaciones no gubernamentales- hacia un objetivo compartido, así como la capacidad de sostener la cohesión interna de un equipo de trabajo compuesto por estudiantes con formaciones, ritmos y expectativas diferentes. Su distinción respecto al trabajo en equipo que suele practicarse en aula mediante actividades grupales convencionales, recae en que marco disciplinar que comparten todos los integrantes, aunado al mismo profesor evaluador y al mismo horizonte temporal de corto plazo.

De manera que, el trabajo colaborativo que exige un proyecto de RSU es de naturaleza distintiva: involucra a actores con intereses legítimos, pero no siempre coincidentes, con lógicas de funcionamiento propias que el estudiante debe aprender a reconocer y a articular sin subordinar unas a otras. Vallaes (2021) vuelve a señalar que la operacionalización eficaz de la RSU requiere fomentar una mayor articulación entre disciplinas, dada la necesidad de un enfoque multidisciplinario para abordar problemas

sociales complejos, así como una mayor coordinación entre la docencia, la investigación y la proyección social dentro de la propia institución universitaria. Dicha observación tiene una implicancia directa en el diseño de los proyectos formativos, pues cuando un proyecto de responsabilidad social convoca a estudiantes de distintas carreras, el estudiante debe aprender a comunicar el valor de su disciplina específica a compañeros formados en marcos conceptuales diferentes, y a integrar los aportes de esos compañeros en una solución conjunta que ninguna disciplina aislada podría haber producido con la misma calidad.

La cohesión de equipos, por su parte, trasciende la simple distribución de tareas, pues cuando un equipo de estudiantes enfrenta dificultades reales -el incumplimiento de un compromiso o el simple desgaste emocional que produce el contacto sostenido con situaciones de precariedad- la cohesión del equipo deja de ser un ejercicio de convivencia armoniosa y se convierte en una condición necesaria para sostener el compromiso asumido ante terceros. En este proceso, los estudiantes aprenden a gestionar el conflicto interno como una etapa previsible del trabajo colaborativo, y no como una anomalía que debe evitarse, lo que requiere de mecanismos explícitos de comunicación, redistribución de responsabilidades y renegación de expectativas, siendo en conjunto, una experiencia que se aproxima a las condiciones reales del trabajo profesional en equipos multidisciplinarios, donde la cohesión no deriva de la afinidad personal entre los integrantes, sino de la claridad de los objetivos compartidos y de la solidez de los acuerdos de trabajo.

2.2.4 Comunicación Asertiva en Contextos de Diversidad Cultural

Se refiere a la capacidad de expresar ideas, necesidades y desacuerdos de manera clara y respetuosa, adaptando el registro, el vocabulario y la forma del mensaje a interlocutores cuyo marco cultural, lingüístico o educativo difiere del propio, sin renunciar por ello a la precisión técnica que la misma disciplina exige. Es una competencia indispensable en un país como el Perú, caracterizado por una notable diversidad cultural y

étnica, en el que buena parte de la población continúa teniendo como lengua materna el quechua, el aimara o alguna lengua amazónica, y en el que las probabilidades de vivir en situación de pobreza aumentan de manera significativa a quienes provienen de estos grupos lingüísticos (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2025).

Los proyectos de responsabilidad social universitaria constituyen un escenario privilegiado para el desarrollo de esta competencia, porque exponen al estudiante a interlocutores cuya forma de comprender y de comunicarse difiere sustancialmente de la que predomina en el aula universitaria. Un estudiante de ciencias de la comunicación que debe diseñar materiales de orientación sobre derechos laborales para trabajadoras del hogar migrantes de zonas rurales, o un estudiante de ingeniería que debe explicar a una junta vecinal las implicancias técnicas de un proyecto de saneamiento, se enfrenta a la necesidad de traducir el lenguaje especializado de su disciplina a un registro comprensible sin perder rigor, y de escuchar de forma activa las preguntas, dudas o desacuerdos que sus interlocutores plantean, incorporándolos en el diseño de la solución en lugar de descartarlos por provenir de un marco de referencia distinto al académico.

Dicha comunicación asertiva no se limita a la claridad expositiva; incluye también la capacidad de sostener un desacuerdo o de establecer un límite sin recurrir ni a la imposición autoritaria ni a la pasividad complaciente. Aprender a formular mensajes con firmeza y, al mismo tiempo, con respeto por la dignidad y la perspectiva del interlocutor constituye un ejercicio de comunicación mucho más exigente que cualquier simulación de aula, precisamente porque las consecuencias de un mensaje mal formulado -la ruptura de la confianza con una comunidad, el deterioro de la relación con un socio institucional- son reales y, en muchos casos, difíciles de reparar dentro de los tiempos académicos del curso.

2.3. Metodologías Activas para la Operacionalización

Las cuatro competencias descritas no se desarrollan por la sola exposición del estudiante a un contexto social distinto al propio; requieren de metodologías pedagógicas diseñadas para convertir esa exposición en aprendizaje sistemático, evaluable y transferible. Es así como, la literatura especializada en responsabilidad social universitaria ha identificado, con particular consistencia, dos metodologías activas que permiten operacionalizar la RSU dentro del currículo formal: el aprendizaje-servicio y la investigación-acción participativa; ambas comparten un principio en común -la integración indisoluble entre el aprendizaje académico y la intervención social- pero se distinguen por su énfasis metodológico, pues mientras el aprendizaje-servicio articula objetivos curriculares explícitos con la prestación de un servicio concreto a una comunidad, la investigación-acción participativa subordina el proceso investigativo a la transformación colaborativa de una realidad social definida conjuntamente con sus protagonistas.

2.3.1 Aprendizaje-Servicio (Aps)

El aprendizaje-servicio (ApS) representa una propuesta pedagógica que articula, de manera intencional y planificada, un proceso de aprendizaje curricular con la prestación de un servicio solidario destinado a defender una necesidad real de una comunidad. Tapia (2000), principal referente latinoamericano en el estudio de esta metodología, ha insistido en que el aprendizaje-servicio no debe confundirse con las campañas ocasionales de recolección de alimentos o donativos, ni con las actividades de voluntariado esporádico que buscan tranquilizar la conciencia institucional sin ofrecer una respuesta eficaz a una problemática real. Para que un proyecto pueda considerarse propiamente de aprendizaje-servicio debe cumplir al mismo tiempo con dos condiciones:

- En primer lugar, ofrecer un servicio concreto, acotado y eficaz frente a una necesidad sentida por la comunidad destinataria.

- En segundo lugar, estar vinculado de manera explícita con los contenidos y competencias que el estudiante debe aprender dentro de su formación académica, de modo que la calidad del servicio planteado sea, paralelamente, un indicador de la calidad del aprendizaje logrado.

Es justo esta doble condición la que distingue el ApS de otras formas de vinculación con la comunidad que suelen practicarse en la educación superior peruana bajo la denominación genérica de proyección social, siendo que este último puede limitarse a ofrecer un servicio útil sin que exista una intencionalidad pedagógica explícita que lo articule con el aprendizaje curricular; a la inversa, una práctica profesional convencional puede desarrollar competencias técnicas sin que exista necesariamente una orientación solidaria hacia una demanda comunitaria no resuelta por el mercado.

En cambio, el aprendizaje-servicio exige que ambas dimensiones -pedagógica y solidaria- se refuercen de manera conjunta: el estudiante aprende mejor porque presta un servicio real, con consecuencias reales, y presta un mejor servicio porque cuenta con el acompañamiento académico riguroso propio de un proceso formativo universitario. Tapia (2006) describe este vínculo como una relación de retroalimentación permanente entre la teoría estudiada en el aula y la práctica desarrollada en el territorio, en la que cada una enriquece la comprensión de la otra.

El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSSS) fundado bajo la dirección académica de Tapia, ha documentado el crecimiento sostenido de esta metodología en la educación superior de la región las últimas dos décadas, incluyendo un número creciente de universidades peruanas que han incorporado el ApS como estrategia formal dentro de sus programas de responsabilidad social universitaria (Tapia, 2019). La experiencia recogida de estas instituciones permite identificar una secuencia metodológica recurrente en la implementación exitosa del ApS:

- Un diagnóstico participativo inicial, realizado con la organización o comunidad destinataria, que evita el error frecuente de que sea la universidad quien defina unilateralmente cuál es la necesidad que debe atenderse.
- Un diseño del proyecto que especifica con precisión los aprendizajes curriculares involucrados y los indicadores del servicio a prestar; una etapa de ejecución acompañada por el docente responsable del curso.
- Y una evaluación final que valora tanto la calidad técnica del aprendizaje logrado como la pertinencia y sostenibilidad del servicio prestado.

De igual forma, en el contexto universitario peruano, la implementación de la presente metodología enfrenta desafíos institucionales específicos que conviene reconocer sin idealizarla. El primero es de naturaleza curricular, pues incorporar el ApS de manera efectiva exige que el docente rediseñe su sílabo para que el proyecto de servicio no aparezca como una actividad adicional y optativa, sino como el eje estructurador de las competencias del curso, lo que en ocasiones se enfrenta a resistencias derivadas de la tradición expositiva que predomina en buena parte de la docencia universitaria del país. El segundo es de naturaleza logística y presupuestal, ya que el traslado de estudiantes a comunidades alejadas de los campus urbanos, la coordinación sostenida con organizaciones externas y el acompañamiento docente en terreno requieren de recursos que compiten, dentro de los presupuestos institucionales, con otras prioridades.

A lo mencionado debe agregarse un tercer desafío con naturaleza ética, siendo quizás el más delicado, pues recoge el riesgo de que la universidad instrumentalice a la comunidad receptora como un simple escenario de práctica para sus estudiantes, sin generar un beneficio proporcional a la disposición que ofrece dicha comunidad al abrir sus espacios a la presencia

universitaria, riesgo que solo puede mitigarse mediante una relación de reciprocidad genuina, sostenida en el tiempo y evaluada conjuntamente con los propios actores comunitarios.

2.3.2 Investigación-Acción Participativa (IAP) y Proyectos Sociales

La segunda metodología activa que permite operacionalizar la RSU dentro de la formación profesional es la investigación-acción participativa (IAP), un enfoque desarrollado originalmente en América Latina por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, quien la concibió como una alternativa radical a la investigación social convencional, entendida esta última como una actividad realizada por élites académicas externas sobre poblaciones objeto de estudio, sin que las mismas participen de forma activa y constante en la definición de los problemas ni en el diseño de soluciones (Fals Borda, 1981). Para el presente autor, la investigación participativa involucra a los propios sujetos investigados en el proceso de generación de conocimiento y de transformación de su realidad, revirtiendo la relación jerárquica tradicional entre investigador e investigado y reconociendo el saber popular como una fuente legítima de conocimiento científico, en pie de igualdad con el saber académico especializado.

Tal enfoque encontró una sistematización metodológica influyente en los trabajos de Kemmis y McTaggart (1992) quienes describieron la investigación-acción como un proceso cíclico compuesto por etapas de planificación, acción, observación y reflexión, que se repiten sucesivamente a medida que el conocimiento generado en cada ciclo permite ajustar la acción del siguiente. Esta estructura cíclica resulta valiosa para su aplicación en la formación universitaria, porque ofrece al docente un arco claro para acompañar a los estudiantes en un proceso de investigación que no concluye con la entrega de un informe final, sino que se retroalimenta de forma permanente con la acción que hay sobre el terreno: cada hallazgo obtenido durante la observación de una realidad social específica se traduce en un ajuste de intervención, y cada intervención genera, a su vez, nueva información que enriquece la comprensión del problema estudiado.

Conforme a ello, la aplicación de la IAP en proyectos de responsabilidad social universitaria en el Perú es pertinente para carreras vinculadas a las ciencias sociales, la educación, la gestión pública o el trabajo comunitario, en las que los estudiantes pueden acompañar procesos de diagnósticos y planificación participativa junto a organizaciones sociales, comunidades campesinas o asociaciones vecinales, sin sustituir la voz de estos actores por la propia interpretación académica. Un proyecto de IAP bien diseñado, por ejemplo, en el que estudiantes de trabajo social o de gestión pública acompañan a una organización de mujeres rurales en la identificación de las barreras que limitan su acceso a programas sociales, no concluye en la entrega de un diagnóstico elaborado por solo el equipo universitario, termina con la validación colectiva de los hallazgos junto a las propias protagonistas, de la mano de la definición conjunta de las líneas de acción a seguir.

Desde el punto de vista pedagógico, la IAP fortalece de manera intensa las competencias de trabajo colaborativo intersectorial y de comunicación asertivas descritas con anterioridad, porque exige que el estudiante sostenga un diálogo permanente y horizontal con los sujetos de la investigación a lo largo de todo el proceso, y no nada más en la etapa inicial de recolección de datos, pues la condición participativa obliga a una revisión constante, donde incluso se incluyen los propios supuestos, dado que el estudiante debe estar dispuesto a que su hipótesis inicial sobre un problema social sea corregida, matizada o descartada por la experiencia y el conocimiento de los actores comunitarios involucrados, lo que constituye un ejercicio de humildad intelectual poco frecuente en los formatos convencionales de investigación académica en los que el investigador conserva el control exclusivo sobre la interpretación de los datos recogidos.

Sin embargo, la implementación de la IAP en el currículo universitario peruano exige un acompañamiento docente riguroso, dado que su carácter cíclico y su duración extendida no siempre se ajustan con facilidad a la organización semestral de los cursos universitarios. Una estrategia frecuente entre las universidades que han incorporado esta

metodología consiste en organizar la investigación-acción participativa como un eje transversal que atraviesa varios semestres consecutivos de una misma carrera, de modo que distintas cohortes de estudiantes puedan continuar, en ciclos sucesivos, un proceso de acompañamiento a una misma comunidad u organización, evitando así el efecto de intervenciones fragmentadas y de corta duración que dificultan la construcción de una relación de confianza sostenida.

2.4. El Rol del Docente: Estrategias Didácticas de Acompañamiento para Cultivar una Conciencia Crítica en el Estudiante

La responsabilidad social universitaria como estrategia pedagógica, demanda del docente un rol distinto al de trasmisor de conocimientos disciplinarios, toda vez que, exige de él la disposición de acompañar al estudiante en un proceso de construcción de conciencia crítica que se desarrolla, en buena medida, fuera del aula, en el contacto directo con una realidad social que el propio docente no siempre controla ni puede anticipar en su totalidad. Dicho cambio de rol constituye, para muchos docentes universitarios formados bajo el paradigma tradicional, un desafío profesional considerable, que requiere del desarrollo de estrategias didácticas específicas de acompañamiento, según comenta Ibarra (2020).

La primera de estas estrategias es la sistematización deliberada de la reflexión sobre la experiencia. Ni el aprendizaje-servicio ni la investigación-acción participativa generan, por sí mismos, un aprendizaje crítico automático, pues la sola exposición del estudiante a una realidad social distinta a la propia puede producir, en ausencia de un acompañamiento reflexivo adecuado, efectos tan diversos como la indiferencia, la condescendencia paternalista o incluso el rechazo defensivo ante la incomodidad que produce el contacto con la desigualdad. Corresponde al docente diseñar espacios sistemáticos de reflexión -bitácoras de campo, sesiones de discusión grupal, ensayos analíticos periódicos- que ayuden al estudiante a nombrar lo que ha observado, a contrastarlo con los marcos conceptuales

estudiados en el curso y a examinar de forma crítica sus propias reacciones emocionales frente a la experiencia vivida.

Tapia (2006) enfatiza así, que la calidad pedagógica de un proyecto de aprendizaje-servicio se juega precisamente en esta etapa de reflexión estructurada, que transforma la experiencia vivida en un aprendizaje consciente, transferible y evaluable, evitando que el proyecto se reduzca a una vivencia significativa, pero pedagógicamente estéril.

La segunda estrategia didáctica consiste en el acompañamiento del docente durante la propia experiencia de campo, y no sólo en su fase de planificación o de evaluación final. Un docente que se limita a asignar un proyecto de responsabilidad social y a esperar la entrega de un informe al final del semestre renuncia a la oportunidad pedagógica más valiosa que ofrece esta metodología: la posibilidad de intervenir en tiempo real cuando el estudiante enfrenta un dilema inesperado, una dificultad de comunicación intercultural o un conflicto dentro de su equipo de trabajo. Este acompañamiento no implica que el docente resuelva las dificultades en lugar del estudiante, solo requiere que el mismo ofrezca preguntas orientadoras que ayuden al estudiante a analizar la situación con mayor profundidad antes de actuar, cultivando de este modo una disposición reflexiva que el estudiante podrá replicar de manera autónoma en su ejercicio profesional futuro, cuando ya no cuente con la supervisión docente.

La tercera estrategia se refiere a la evaluación de estas experiencias formativas, un aspecto con frecuencia descuidado en la implementación de la RSU dentro del currículo universitario. Evaluar un proyecto de aprendizaje-servicio o de investigación-acción participativa mediante un informe final escrito reduce la riqueza de un proceso que involucra dimensiones actitudinales, relacionales y éticas difíciles de capturar en un solo instrumento de evaluación; en cambio, resulta necesario diseñar sistemas que combinen distintas fuentes de evidencia, por ejemplo, la autoevaluación del propio estudiante sobre su proceso de aprendizaje o la

evaluación ente pares dentro del equipo de trabajo.

La cuarta y última estrategia atañe a la formación pedagógica del propio cuerpo docente. Ningún diseño curricular, por sofisticado que resulte en el papel, puede sostenerse sin un profesorado capacitado para ejercer el acompañamiento que estas metodologías exigen, así se evidencia en las experiencias reunidas por distintas universidades peruanas que han avanzado en la incorporación de la RSU dentro de sus modelos educativos, donde se mantiene como principal barrera para su implementación sostenida la imagen de un profesorado universitario formado bajo un paradigma disciplinar y expositivo, el cual no cuenta con las herramientas didácticas para diseñar proyectos de aprendizaje-servicio, facilitar procesos de investigación-acción participativa o acompañar la reflexión crítica de sus estudiantes ante experiencias de alta complejidad emocional y ética.

Finalmente, conviene señalar que el acompañamiento docente para el desarrollo de una conciencia crítica en el estudiante requiere de parte del profesor una disposición ética coherente con lo que pretende formar; resultaría contradictorio que un docente exigiera a sus estudiantes una actitud de escucha respetuosa hacia las comunidades con las que trabajan, mientras mantiene con sus propios estudiantes una relación pedagógica autoritaria, poco dispuesta al diálogo o a la corrección de sus supuestos. Entonces, en pocas palabras, la formación de una conciencia crítica no se transmite mediante la exposición de contenidos sobre el pensamiento crítico, sino que se modela a través de la calidad de la relación pedagógica que el estudiante experimenta día tras día.

Es posible así sostener que, la responsabilidad social universitaria lejos de constituir un área administrativa periférica a la función formativa de la universidad, representa una de las estrategias pedagógicas más potentes disponibles para el desarrollo de las competencias que la formación profesional del siglo XXI exige. El paradigma de la formación integral, respaldado tanto por la tradición del pensamiento educativo internacional

como por el marco normativo peruano vigente, obliga a superar la fragmentación disciplinar heredada del modelo universitario tradicional, al mismo tiempo que, obliga a reorganizar el proceso formativo en torno al contacto sostenido y reflexivo entre el estudiante y la realidad social que su futura práctica profesional deberá atender.

CAPÍTULO III

EVIDENCIA EMPÍRICA Y MODELOS METODOLÓGICOS DE EVALUACIÓN DE IMPACTO

3.1. Diseño Metodológico para medir la RSU: Enfoques Cuantitativos Descriptivos-Correlacionales y Uso de Escalas Tipo Likert en Educación

Al abordar la responsabilidad social universitaria desde el enfoque metodológico, debe comprenderse antes que esta ha dejado de ser un mero discurso ético para consolidarse como un modelo de gestión institucional fundamentado en la evaluación sistemática de sus impactos; de acuerdo con Vallaeys (2018), la RSU exige cuantificar y gestionar cuatro esferas de impacto directo: (1) el organizacional, (2) el educativo, (3) el cognitivo y (4) el social, por lo que, para que esta cuantificación adquiera validez científica dentro de los modelos de evaluación de impacto, resulta indispensable diseñar un marco metodológico riguroso que transforme las intenciones pedagógicas en evidencia empírica comprobable.

En la educación superior, evaluar el impacto implica superar las apreciaciones subjetivas mediante el uso de métricas estandarizadas que midan con precisión el cumplimiento de los compromisos sociales. Así, la investigación empírica sobre RSU se posiciona como el eje neurálgico para auditar, ajustar y renovar de manera continua la planificación estratégica y la gestión en las instituciones universitarias.

Para operacionalizar este diagnóstico objetivamente, el enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y de corte transversal constituye la tura metodológica por excelencia en el ámbito educativo, donde investigadores peruanos como Baca (2017) afirman que esta aproximación permite recolectar datos en un único momento temporal, facilitando la descripción y el análisis de variables sin alterar el entorno natural universitario. La aplicación de estudio no experimentales evita la manipulación deliberada de las variables, concentrándose en registrar la realidad tal como se manifiesta en el contexto institucional; en este sentido, la investigación cuantitativa proporciona un marco estadístico sólido para medir el grado en que docentes, estudiantes y administrativos perciben la responsabilidad social.

La estandarización de las herramientas de medición asegura la comparabilidad de los resultados entre distintas facultades, en consecuencia, el diseño cuantitativo ofrece la objetividad necesaria para fundamentar las decisiones institucionales en evidencia probada, es así que, dentro de este esquema cuantitativo, la fase descriptiva actúa como una línea base para estimar el nivel de desarrollo de las dimensiones de la RSU, orientándose el alcance descriptivo a la caracterización de fenómenos educativos y organizacionales, detallando propiedades, conductas e indicadores clave de desempeño. El diagnóstico descriptivo en las universidades revela el grado de institucionalización de la responsabilidad social en la docencia, la investigación y la extensión comunitaria (Solís et al., 2022), todo mediante la aplicación de estadísticas descriptivas, tales como promedios, desviaciones estándar y frecuencias relativas, mediante las cuales, la universidad puede identificar fortalezas consolidadas y brechas operativas.

Sin un mapa descriptivo confiable, cualquier intento de evaluar el impacto social carecería de comparación; el salto hacia el alcance correlacional permite dar el paso decisivo al explorar las interrelaciones y asociaciones estadísticas entre la RSU y otras variables educativas clave, estudios recientes como los desarrollados por Coronel y Li Bardales (2025) demuestran cómo las distintas dimensiones de la RSU se vinculan de manera directa y significativa con la sostenibilidad ambiental, el compromiso ético y la formación ciudadana de los futuros profesionales; mediante el uso de coeficientes de correlación paramétricos o no paramétricos –como Pearson o Spearman–, los investigadores cuantifican la fuerza, la dirección y la significación estadística de las interacciones entre la percepción de la RSU y variables como el rendimiento académico o el clima organizacional, enriqueciendo tales hallazgos correlacionales la evaluación del impacto al explicar qué factores potencian o inhiben la efectividad de los programas institucionales implementados.

En la fase de instrumentalización y medición de estas variables, la escala tipo Likert se consagra como la herramienta métrica óptima para capturar actitudes, opiniones y percepciones dentro de la investigación social y educativa, en teoría, la escala de Likert permite traducir constructos teóricos abstractos sobre la RSU en reactivos o ítems estructurados en niveles ordinales de conformidad, clasificados habitualmente en un gradiente de cinco alternativas de respuesta. Como destaca Beca (2017), el diseño minucioso de afirmaciones alineadas a dimensiones operativas permite que los encuestados evalúen aspectos tan diversos como la transparencia en la gestión de recursos, la inclusión de Objetivos de Desarrollo Sostenible o la pertinencia de la investigación aplicada, de esta manera, al asignar valores numéricos a cada categoría ordinal, la escala de Likert visibiliza la aplicación de procedimientos estadísticos inferenciales de mayor complejidad, transformando apreciaciones cualitativas en datos cuantitativos procesables.

No obstante, la validez del modelo de evaluación de impacto depende directamente del rigor psicométrico aplicado al instrumento antes de su administración masiva en el campo, es decir, en la investigación educativa peruana, la validez de contenido suele ser respaldada mediante el juicio de expertos y el cálculo de coeficiente V de Aiken, mientras que la confiabilidad o consistencia interna se evalúa a través del Alfa de Cronbach o el coeficiente Omega de McDonald. La evidencia analizada por investigadores peruanos como Pizarro et al., (2024) enfatiza que contar con escalas de Likert validadas y adaptadas al contexto socioeducativo local es necesario para mitigar el sesgo de medición en los estudios de RSU, así, la implementación complementaria de análisis factoriales exploratorios y confirmatorios garantiza que los ítems midan efectivamente las dimensiones latentes del modelo teórico propuesto, asegurando que las inferencias derivadas de la investigación gocen de la debida robustez científica.

Asimismo, la recolección de datos primarios mediante muestreos probabilísticos o estratificados por estamentos –que garantizan la representatividad de estudiantes, docentes, administrativos y la comunidad– proporciona el sustento empírico indispensable para consolidar este modelo de evaluación de impacto. Al integrar esta rigurosidad muestral con enfoques cuantitativos descriptivos-correlacionales y escalas de Likert validadas, la RSU trasciende el plano burocrático de la acreditación para convertirse en un mecanismo estratégico de autorregulación y mejora continua, de este modo, la conversión de la percepción social en indicadores de gestión procesables permite a las instituciones educativas reorientar sus planes de estudio, optimizar la gobernanza participativa y certificar su contribución genuina y sostenible al desarrollo nacional.

3.2. Diagnóstico de Dimensiones Críticas

El diagnóstico de los aspectos críticos en la responsabilidad social universitaria compone un soporte enriquecedor para la formación profesional y la orientación ética en las instituciones de educación superior, como señala Cortina (2013), la gestión universitaria no debe limitarse a la instrucción técnica, al contrario, debe asumir el compromiso de consolidar un espacio cívico articulado con la realidad social, por lo que, en este sentido, la fase diagnóstica permite explorar de manera sistemática las coincidencias y discrepancias entre la propuesta normativa de la universidad y las vivencias formativas del estudiantado. Al fundamentar el estudio en este horizonte, se busca aportar una mirada rigurosa sobre el estado actual de la cultura ética institucional donde la evaluación inicial se consolida como una herramienta valiosa para retroalimentar y perfeccionar la gestión pedagógica.

Para la estructuración de un análisis comprensivo y reflexivo, las investigaciones de este tipo suelen abordar su diagnóstico a través de tres componentes complementarios que vertebran la vivencia ética en las aulas: el saber cognitivo, la inclinación actitudinal y la acción comunitaria; siguiendo las reflexiones de Hirsch (2012), la excelencia en el ejercicio profesional demanda una convergencia armónica entre las capacidades especializadas y el sentido de responsabilidad hacia el entorno. De esta forma, reconocer estos ejes temáticos permite recopilar datos de gran valor para promover la transversalidad de la RSU en las mallas curriculares, pues a través de este recorrido analítico, la institución obtiene insumos concretos para reorientar sus programas de estudio y fortalecer sus vínculos con la comunidad, en consecuencia, el diagnóstico sitúa el foco en el desarrollo integral del estudiante como ciudadano consciente.

3.2.1 Evaluación del Nivel de Conocimiento de los Principios Universitarios

La primera dimensión crítica se enfoca en evaluar la apropiación cognitiva que el estudiantado posee respecto a la misión y principios éticos de la institución, de acuerdo con Vallaey y Domínguez (2015), el conocimiento de la identidad institucional representa el primer escalón para edificar una cultura de responsabilidad social efectiva, esta evaluación verifica en qué medida los estudiantes comprenden conceptos como la equidad, la sostenibilidad, la transparencia y el compromiso social, pues sin una clara asimilación conceptual, las iniciativas éticas corren el riesgo de quedar relegadas a enunciados retóricos carentes de impacto informativo, por tanto, diagnosticar el dominio de estos contenidos permite mapear el alcance de la alfabetización ética que la universidad ofrece.

Desde una perspectiva metodológica, la medición de este nivel cognoscitivo se lleva a cabo mediante cuestionarios estructurados que indagan sobre el grado de familiaridad con el marco ético, considerando que, la falta de difusión e inclusión de los valores en los sílabos genera desarticulación entre el perfil de egreso y la percepción estudiantil, es decir, cuando los valores no se enseñan de forma clara en las asignaturas, se crea una distancia entre lo que la universidad busca y lo que el estudiante percibe (Baca, 2017). Al procesar estos datos empíricos, la investigación permite distinguir las áreas académicas que han consolidado la enseñanza de estos valores de aquellas que requieren una mayor integración temática, esta caracterización resulta muy útil para formular recomendaciones orientadas al rediseño curricular y a la actualización de los planes de estudio para sentar bases analíticas que traduzcan el conocimiento de los principios en predisposiciones actitudinales.

3.2.2 Análisis de las Actitudes, Valoraciones y Compromiso Ético del Estudiantado

Esta segunda dimensión supera el plano informativo para explorar la esfera efectiva, examinando las actitudes, valoraciones y compromiso ético del estudiantado ante su entorno, siguiendo los aportes de Navarro

et al., (2012), la actitud ética no se agota en el saber teórico, sino que se manifiesta en la disposición de actuar con justicia y responsabilidad. El análisis de esta dimensión permite determinar cómo valoran los futuros profesionales el ejercicio deontológico y su disposición ante el bien común al evaluar a través de reactivos graduados en escalas actitudinales la sensibilidad ética desarrollada durante la trayectoria universitaria, identificando la madurez axiológica de los alumnos.

El abordaje de estas valoraciones resulta revelador, pues evidencia en qué medida la formación profesional influye en la consolidación de un pensamiento crítico y ciudadano, tal como sostienen Solís et al., (2022) el estudio del compromiso ético exige examinar el grado de identificación estudiantil con los problemas locales de vulnerabilidad social. El procesamiento cuantitativo de estas apreciaciones brinda un diagnóstico claro sobre la eficacia del clima socioeducativo en la sensibilización de las aulas; cuando se reflejan actitudes favorables y empatía, se confirma la existencia de un terreno propicio para emprender proyectos comunitarios sólidos, de este modo, el diagnóstico actitudinal actúa como puente integrado entre la teoría y la práctica.

3.2.3 Medición del Grado de Participación Activa en Proyectos de Proyección Social

La tercera dimensión crítica evalúa el componente comportamental del estudiantado mediante la medición de su participación activa en proyectos de proyección social y aprendizaje-servicio, autores referenciales como Tapia (2018), subrayan que el impacto real de la RSU se consolida cuando el estudiante vincula sus aprendizajes disciplinares con el servicio comunitario; en esta etapa, se indaga sobre la frecuencia de participación y también sobre el tipo de involucramiento y la motivación que impulsa su reaccionar, esta medición permite cuantificar el alcance práctico de la universidad en su entorno inmediato, transformando el aula en un laboratorio vivo de intervención social (Martí, 2018).

La contrastación empírica de este accionar en el campo evidencia la efectividad con la que el conocimiento académico se pone al servicio del desarrollo sostenible de la comunidad, pues el involucramiento directo en proyectos sociales genera aprendizajes vivenciales significativos que fortalecen tanto las competencias técnicas como el liderazgo ético (Castillo y Li Bardales, 2025). Al registrar esta participación de forma rigurosa, las investigaciones que lo incluyen aportan evidencia sobre las fortalezas e inconvenientes que percibe el alumnado en las actividades de vinculación con el medio, la medición de este comportamiento práctico completa de manera armoniosa todo diagnóstico crítico investigaciones, pues de este modo se integra una visión global que abarca el conocimiento, la valoración y la acción ética del futuro profesional.

En conclusión, la articulación de estas tres dimensiones permite edificar un diagnóstico integral sobre la responsabilidad social universitaria y su incidencia en la formación profesional, así, la revisión sistemática del nivel de conocimiento, de las disposiciones actitudinales y de la participación comunitaria ofrece un mapa claro para tomar decisiones fundamentadas en el ámbito de la educación superior. Como enfatizan Vallaey (2018) y Tapia (2018), contrastar estos aspectos empíricos enriquece la labor investigativa al ofrecer recomendaciones metodológicas y pedagógicas ajustadas a las necesidades reales del estudiantado.

3.3. Análisis Estadístico y Correlacional no Paramétrico

La evaluación de impacto, sobre todo en lo que respecta a la evolución conceptual de la responsabilidad social universitaria, exige superar las meras narrativas cualitativas para consolidar modelos metodológicos fundamentados en evidencia empírica cuantitativa y metodológicamente rigurosa; el estudio del impacto socioformativo requiere, entre muchas cosas, técnicas capaces de examinar con precisión el grado en que las políticas e iniciativas de RSU transforman las competencias de los estudiantes, sobre todo en áreas donde el desarrollo de la conciencia ética y el compromiso ciudadano resulta central. Es en este contexto donde el

análisis estadístico no paramétrico adquiere un protagonismo analítico sustancial, al brindar herramientas adaptadas a la naturaleza ordinal de las mediciones socioeducativas, razón por la que se ha comenzado a incorporar modelos cuantitativos capaces de validar empíricamente la efectividad de las estrategias institucionales de responsabilidad social.

En la investigación social y educativa sobre RSU, los instrumentos de recolección de datos suelen consistir en cuestionarios estructurados mediante escalas tipo Likert, cuyas variables resultantes poseen un nivel de medición manifiestamente ordinal y no de intervalo continuo, esta particularidad métrica plantea un desafío analítico, dado que la asunción de normalidad en la distribución de las puntuaciones suele incumplirse de forma sistemática al evaluar percepciones, actitudes y compromisos sociales, tal como lo constatan pruebas de contraste como Kolmogorov-Smirnov o Shapiro-Wilk. La selección justificada del análisis correlacional no paramétrico, encarnado predominantemente en el coeficiente de correlación de rangos de Spearman (ρ), responde a la necesidad epistemológica de respetar las propiedades de los datos sin forzar supuestos paramétricos restrictivos.

En Perú, el marco normativo establecido por la Ley Universitaria N°30220 otorgó un impulso decisivo a la institucionalización de la RSU, exigiendo a las universidades destinar un porcentaje de su presupuesto a la proyección social y a la investigación con impacto comunitario, mandato el cual impulsó a investigadores como Vallaey y Álvarez (2019) a metodologizar la medición de la RSU mediante modelos de diagnóstico operacionalizados en cuatro impactos clave: académico, cognitivo, organizacional y social. En las universidades peruanas, las investigaciones empíricas han priorizado el diseño de encuestas ordinales para diagnosticar la percepción estudiantil y docente sobre el cumplimiento institucional de estos impactos; no obstante, en la praxis investigativa nacional ha predominado con frecuencia una aplicación descriptiva de los datos, lo que ha llevado a diversos autores locales a impulsar el uso del análisis correlacional no paramétrico como un peldaño cualitativamente superior

para profundizar en las relaciones entre la gestión universitaria y el perfil del egresado.

Al explorar la evidencia empírica acumulada en Perú, se observa una proliferación de estudios cuantitativos en universidades públicas y privadas que emplean el coeficiente Rho de Spearman para asociar la gestión de la RSU con la calidad formativas, en respuesta, investigaciones realizadas en universidades del país demuestran que existe una fuerte dependencia lineal de rangos entre la percepción de proyectos de responsabilidad social vinculados al currículo y la adquisición de competencias profesionales en estudiantes de pregrado (Vallaey y Álvarez, 2019). Dichos modelos metodológicos peruano-centrados aplican cuestionarios validados previamente por juicio de expertos y viabilizados mediante el Alfa de Cronbach o el coeficiente Omega de McDonald, garantizando la consistencia interna antes de proceder con el cruce de rangos ordinales, el hallazgo persistente en las investigaciones peruanas de este tipo, recaen en la existencia de asociaciones directas y estadísticamente significativas que vinculan el involucramiento comunitario con el desempeño académico.

A nivel internacional, la comparación con experiencias latinoamericanas como las de Colombia y Chile evidencian continuidades y matices metodológicos sustanciales en la evaluación de la RSU: En el caso de Colombia, Duque y Cervantes (2019) han desarrollado modelos analíticos aplicados a universidades públicas y privadas donde el coeficiente de Spearman se integra dentro de marcos metodológicos multivariados más amplios para contrastar la percepción institucional con el desempeño social de los graduados; mientras que, en Chile, Gaete-Quezada (2018) lideró estudios empíricos sustentados en baterías de pruebas no paramétricas que vinculan la RSU con los valores de la responsabilidad académica en los universitarios. A diferencia del enfoque peruano, frecuentemente constreñido al cumplimiento normativo de la ley, las investigaciones chilenas y colombianas tienden a emplear las correlaciones no paramétricas como insumos intermedios dentro de modelos de impacto estructural, comparando universidades según su tipología de financiamiento y

acreditación.

Al desplazar el análisis hacia el ámbito iberoamericano y europeo, particularmente en España y México, se identifican modelos metodológicos con una tradición más consolidada en la evaluación de la RSU, autores como Licandro y García (2021) han promovido estudios transnacionales que evalúan el impacto socioeducativo mediante herramientas no paramétricas robustas, aplicadas a amplias muestras de estudiantes de educación superior. En el entorno universitario español, Severino et al., (2020) señalan que la medición de la RSU en facultades de Ciencias de la Educación y Humanidades suele asociar el compromiso socioambiental con el éxito académico mediante el uso de correlaciones de Spearman, contrastando adicionalmente subgrupos independientes mediante las pruebas de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis. Esta sofisticación en el diseño les permite a los investigadores internacionales matizar si las correlaciones halladas entre la participación social y las competencias formativas varían en función del género, año de estudio o el perfil socioeconómico.

El análisis comparativo sintético entre la praxis investigativa peruana y los estándares internacionales revela que, si bien Perú ha avanzado notablemente en la masificación de estudios sobre RSU, persisten brechas en el rigor del tratamiento de las correlaciones no paramétricas, así, mientras que en los estudios europeos y latinoamericanos de alto impacto el coeficiente de Spearman viene acompañado de intervalos de confianza mediante la técnica de bootstrapping y el cálculo de la magnitud del efecto, tal como sugieren Licandro y García (2021), en una porción significativa y el valor de “p”. Asimismo, la representatividad muestral en Perú tiende a focalizarse en casos de estudios institucionales únicos con muestreos no probabilísticos, en contraste con las aproximaciones probabilísticas y multicéntricas adoptadas por Martí et al (2018) en Colombia, España y México, siendo esta divergencia metodológica la que subraya la imperiosa necesidad de que la investigación peruana adopte estándares analíticos más rigurosos al interpretar los modelos de correlación no paramétrica.

Al profundizar en el foco pedagógico específico de la Educación y las Humanidades, la dimensión de “Participación Social” dentro de la RSU cobra un significado distintivo que la aleja del mero voluntariado extracurricular, en los planes de estudio de las carreras humanísticas y pedagógicas, la participación social se concibe como una herramienta de aprendizaje-servicio profundamente incrustada en el currículo formativo (Severino et al., 2020). En este marco, el “éxito formativo” supera la acumulación de calificaciones cuantitativas en exámenes teóricos, abarcando el desarrollo holístico de competencias transversales como la empatía social, el pensamiento crítico reflexivo, la ética profesional y la capacidad de resolución de problemas en contextos socioeducativos vulnerables. La literatura especializada enfatiza que cuando los estudiantes de educación y humanidades interactúan directamente con la comunidad mediante proyectos articulados a sus materias, se produce una sinergia cognitiva donde el conocimiento académico adquiere un sentido vital y práctico insustituible.

En los términos del análisis estadístico correlacional, la interpretación práctica de valores elevados en el coeficiente Rho de Spearman ($p > 0.70$) entre las variables de participación social y éxito formativo en educación y humanidades proporciona evidencia empírica contundente de una codependencia de rangos, por lo que, matemáticamente, una correlación de esta magnitud indica que los estudiantes ocupan las posiciones más altas en términos de involucramiento, reflexión y praxis dentro de proyectos sociales universitarios son, de manera consistente, los mismos que se posicionan en los rangos superiores de rendimiento académico y desarrollo de competencias profesionales (Gaete-Quezada, 2018).

En el contexto metodológico no paramétrico, este resultado no solo refleja una coincidencia de puntajes, también expone un ordenamiento monótono de las unidades de observación donde la alta significancia e intensidad de esta asociación estadística confirme que la inmersión activa en dinámicas comunitarias no resta tiempo ni efectividad a la formación teórica, sino que funciona como un catalizador del desempeño cognitivo

integral. Desde una perspectiva práctica aplicada a las disciplinas de Educación y Humanidades, un coeficiente Rho de Spearman de alta intensidad demuestra que la práctica socioeducativa nutre la aprehensión conceptual del estudiante, por ejemplo, en futuros docentes o historiados, el involucramiento directo en comunidades para solucionar dilemas socio-informativos estimula de manera demostrable la capacidad analítica, la redacción académica y la argumentación filosófica (Severino et al, 202).

La interpretación de esta correlación positiva elevada implica que los procesos pedagógicos basados en la RSU incrementan la motivación intrínseca y la significatividad de los aprendizajes, permitiendo al estudiante integrar la teoría pedagógica o humanística con la realidad social viva, así, la evidencia cuantificable mediante rangos estadísticos desmantela el histórico divorcio entre la formación teórica abstracta y el compromiso ciudadano, demostrando que un currículo humanista con elevada participación social es intrínsecamente un currículo pedagógico exitoso; no obstante, resulta importante sostener una estricta cautela epistemológica al interpretar correlaciones altas en la investigación educativa, reconociendo las fronteras típicas al diseño correlacional no paramétrico.

Como bien advierten Hernández et al., (2018), la existencia de un valor elevado de Rho de Spearman confirma una asociación monótona con índices bajos, pero no constituye, bajo ninguna circunstancia, una demostración de causalidad directa o unidireccional. En el campo de la Educación y las Humanidades, una correlación fuerte entre participación social y éxito formativo podría estar mediada por variables intervinientes no observadas o por el sesgo de deseabilidad social presenta en las evaluaciones estudiantiles, por ello, la inflexible interpretación práctica exige complementar el reporte del Rho con el cálculo del coeficiente de determinación no paramétrico, el análisis de covariables contextuales y un análisis cualitativo adyacente que valide la direccionalidad de las transformaciones pedagógicas observadas.

Las limitaciones metodológicas de las pruebas no paramétricas en la evaluación del impacto de la RSU también requieren de la discusión sobre las fuentes de sesgo en los datos recolectados, las investigaciones basadas exclusivamente en encuestas ordinales corren el riesgo de incluir en la varianza del método común y el sobredimensionamiento de las percepciones individuales sobre el verdadero impacto formativo. En las facultades de Educación los discentes pueden auto-reportar niveles altos de éxito académico y participación debido a las expectativas del rol docente, inflando artificialmente el valor de “p”, por lo que, para superar estas restricciones, las aproximaciones metodológicas de mayor vanguardia sugieren transitar desde diseños correlacionales puramente transversales hacia modelos mixtos de evaluación de impacto y diseños longitudinales, en tales esquemas, el uso de rangos de Spearman se utiliza como una primera fase exploratoria que luego se valida mediante el uso de modelos de ecuaciones estructurales ordinales o pruebas de impacto mediante emparejamiento por puntaje de propensión.

Las implicaciones de estos hallazgos empíricos para las políticas institucionales de las universidades en Perú y la región son profundas, orientando el diseño curricular hacia la toma de decisiones basada en evidencia estadística, por tanto, si la evidencia no paramétrica demuestra de forma iterativa y consistente que existe una correlación alta entre la participación social y el éxito formativo (Duque y Cervantes, 2019), las facultades de Educación y Humanidades están ética y pedagógicamente obligadas a integrar la RSU en el corazón de su malla curricular de forma imperativa y transversal; asimismo, esto supone superar las actividades asistenciales esporádicas para construir módulos de aprendizaje-servicio evaluables con criterios de desempeños cuantitativos y cualitativos, además, las vicerrectorías académicas y de investigación pueden utilizar modelos metodológicos probados para evaluar de forma periódica la calidad de sus asignaturas, utilizando métricas de correlación como indicadores estándar de impacto formativo exigidos en las acreditaciones institucionales ante organismos como el SINEACE en Perú.

Con vistas a los horizontes metodológicos futuros, la investigación práctica sobre RSU en Educación y Humanidades se encamina hacia una mayor sofisticación en el tratamiento analítico de los datos ordinales, razón por la que se observa una tendencia creciente a combinar la robustez no paramétrica con algoritmos de clasificación y modelos psicométricos modernos basados en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), los cuales permiten transformar las mediciones de ordinales a escalas de intervalo justificadas antes de proceder a análisis relacionales complejos (Licandro y García, 2021), es así que la expansión de bases de datos regionales y el metaanálisis de estudios no paramétricos sobre RSU permitirán calcular el tamaño del defecto global de la participación social sobre la formación universitaria en América Latina.

En síntesis, el análisis correlacional no paramétrico mediante la Rho de Spearman representa un pilar metodológico importante para soportar empíricamente los modelos de evaluación de impacto en la Responsabilidad Social Universitaria, de tal modo, al aplicarse específicamente en las áreas de Educación y Humanidades, este enfoque analítico ha permitido traducir conceptos sociopedagógicos abstractos en relaciones cuantificables de alta consistencia, demostrando que la participación social activa potencia directamente el éxito formativo del estudiante (Martí et al, 2018). El desarrollo comparativo entre la praxis en Perú y las experiencias de otros países hispanoamericanos pone de manifiesto un camino de maduración progresiva, donde la rigurosidad estadística debe unirse al análisis crítico para transformar los datos en decisiones curriculares e institucionales transformadoras, donde la evidencia cuantitativa no paramétrica reafirma que la universidad pública y privada encuentra su verdadera excelencia académica cuando las aulas y la comunidad social se convierten en un mismo espacio de aprendizaje integral.

3.4. Directrices para la Toma de Decisiones Curriculares

Durante décadas, la toma de decisiones curriculares respondió a dinámicas endogámicas o exigencias burocráticas, desatendiendo la profunda huella que la formación profesional ejerce sobre el entorno socioambiental; al situar la evidencia empírica en el centro del debate pedagógico, se establece un puente inevitable entre el aula de clases y la realidad territorial, permitiendo que la arquitectura de los planes de estudio no nazca de la intuición teórica, sino del diagnóstico riguroso de las necesidades del contexto y de la evaluación constante de los impactos formativos y cognitivos generados, exigiendo así un desvío cognoscitivo donde la toma de decisiones además de validar el dominio técnico de una disciplina, también fiscalice y garantice la idoneidad ética y social de los egresados.

Para sostener este rumbo con rigor científico, los modelos metodológicos de evaluación de impacto resultan indispensables, superando la tradicional contabilidad de actividades desarrolladas para enfocar la mirada en las transformaciones reales de mediano y largo plazo, autores como Martí (2018) enfatizan que evaluar el impacto curricular implica estructurar metodologías mixtas que combinen la rigurosidad cualitativa con el monitoreo cuantitativo, valiéndose de herramientas como la teoría del cambio, la cartografía de alcances y los análisis de atribución contextos. Estos enfoques permiten rastrear cómo los aprendizajes, los proyectos de intervención comunitaria y las dinámicas investigativas modifican sustancialmente las competencias del estudiante y, simultáneamente, resuelven problemáticas concretas en la comunidades participantes, trascendiendo los indicadores superficiales de insumo o producto para promover datos observables que demuestran en qué medida la estructura curricular produce cambios significativos y sostenibles que fundamentan cada modificación programática (Gaete-Quezada, 2015).

La evidencia empírica acumulada mediante estos modelos metodológicos actúa como un catalizador en la toma de decisiones curriculares, rompiendo

con la rigidez histórica de los planes de estudio y promoviendo una cultura de adaptabilidad orgánica y reflexiva, cuando los datos relevan brechas entre las competencias éticas o técnicas planeadas en el perfil de egreso y el desempeño real de los estudiantes en sus entornos de práctica, la academia se ve inclinada a abandonar las especulaciones para iniciar procesos de ajuste profundamente informados, es decir, el análisis sistemático de la retroalimentación procedente de egresados, empleadores, comunidades vulneradas y del propio cuerpo docente no se percibe como una fiscalización punitiva, al contrario, es un diálogo que ilumina los puntos ciegos de las asignaturas y garantiza que el diseño instructivo responda a la complejidad del entorno global y local sin quedar obsoleto frente a los dilemas éticos y socioecológicos contemporáneos.

En el marco de la mejora continua, las directrices curriculares orientadas por la responsabilidad social universitaria demandan la instauración de ciclos permanentes de revisión donde la evaluación de impacto funcione como un engranaje vivo e institucionalizado, siguiendo las propuestas sobre calidad y responsabilidad institucional desarrollados por Licandro y Sanaro (2018), las universidades deben formalizar protocolos institucionales que traduzcan la evidencia obtenida en acciones correctivas inmediatas dentro del aula, lo que implica crear comités curriculares integrados por académicos especialistas y por representantes del entorno social para garantizar un codiseño genuino; la mejora continua, bajo este enfoque, deja de ser así una meta abstracta intencional hacia acreditaciones quinquenales para convertirse en un hábito cotidiano de aprendizaje organizacional donde cada plan evaluador aporta lecciones para afinar las metodologías activas y recalibrar los sistemas de evaluación.

Respecto al rediseño de los planes de estudio, la evidencia empírica requiere trascender de la simple adición de asignaturas aisladas sobre ética o desarrollo sostenible, impulsando en su lugar una verdadera transversalización de las competencias socioambientales a lo largo de toda la marra curricular (Vallaes y Álvarez, 2019). Tapia (2020), en sus aportes sobre el aprendizaje-servicio solidario, destaca que la integración

intencionada entre la formación académica y la acción comunitaria transforma la pedagogía tradicional en un proceso emancipador que debe nutrir la edificación de cada asignatura, permitiendo que un rediseño basado en la responsabilidad social identifique los núcleos problemáticos de la realidad y reorganice los contenidos en función de proyectos formativos integradores donde la evaluación demostrable certifique la eficacia con la cual los estudiantes resuelven problemas reales mientras desarrollan su pensamiento crítico y su compromiso ciudadano.

En el plano del aseguramiento de la calidad educativa, la incorporación de la evidencia de impacto social reconceptualiza los criterios tradicionales de excelencia, exigiendo que las agencias evaluadoras y las propias instituciones adopten indicadores de pertinencia y valor público, donde los sistemas de calidad auditaban aspectos vinculados a la infraestructura, la producción bibliométrica o los insumos administrativos; sin embargo, las nuevas directrices impuestas por la responsabilidad social universitaria proponen que la calidad académica sea indisoluble de la capacidad institucional para generar transformaciones sociales valiosas, de modo que, al sustentar los procesos de autoevaluación y acreditación de modelos demostrables de impacto socioeducativo, las universidades además de rendir cuentas de forma transparente ante la sociedad, también garantizan que sus títulos profesionales certifiquen una formación integral dotada de sentido humano y equidad.

No obstante, la implementación de directrices curriculares fundamentadas en la evidencia empírica enfrenta resistencias culturales y estructurales profundas al interior de la comunidad universitaria, las cuales requiere estrategias de gobernanza participativa, liderazgo distribuido y formación docente continua. La fragmentación disciplinar, el celo académico por las parcelas de conocimiento y la inercia pedagógica suelen objetar la apertura curricular hacia la evaluación socioambiental, interpretándola de forma errónea como una amenaza a la libertad de cátedra; por ello, superar estos obstáculos demanda que los equipos directivos inviertan recursos significativos en el acompañamiento docente, capacitando a profesorado

en el uso de metodologías de evaluación de impacto e institucionalizando incentivos académicos que reconozcan el esfuerzo invertido en el rediseño curricular y la investigación aplicada de alto valor social (Martí, 2018).

Concebir las directrices para la toma de decisiones curriculares bajo la luz de la evidencia empírica y la evaluación de impacto representa el paso decisivo para consolidar una universidad éticamente coherente, científicamente rigurosa y socialmente transformadora, así, al conectar el diseño de los planes de estudio con los resultados reales verificables en la comunidad y en los propios educandos, la educación superior honra su pacto primordial con la sociedad, superando las retóricas discursivas para instalar prácticas pedagógicas sostenibles de alto valor humano donde la constante articulación entre el diagnóstico empírico, el rediseño reflexivo y el aseguramiento de la calidad consolida una cultura académica viva, capaz de formar profesionales integrales preparados para liderar la construcción de un mundo más justo, equitativo y sustentable.

CAPÍTULO IV

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL PERUANA

4.1. Introducción

La responsabilidad social universitaria (RSU) se ha consolidado en el Perú como un eje fundamental de la educación superior, superando la mera filantropía para convertirse en una estrategia integral de gestión ética, académica y ciudadano, de acuerdo con el marco legal peruano y los estándares de acreditación educativa. La RSU exige que las universidades vinculen de forma activa la formación académica y la investigación con los desafíos del contexto socioeconómico del país; en el ámbito de la formación profesional, esta perspectiva busca superar el modelo técnico e instrumental para cultivar en los futuros graduandos una conciencia crítica, y compromiso cívico frente a problemáticas estructurales como la desigualdad, la sostenibilidad ambiental y la inclusión social.

Ante este marco conceptual, resulta indispensable profundizar en el análisis de las variables clave que condicionan el impacto de la RSU, así como en la dinámica participativa del estudiantado dentro del ecosistema

universitario, lo que lleva a entender que, el alumno es más que el receptor de esta política, en su posición un estudiante es el acto protagónico capaz de traducir los principios institucionales en intervenciones transformadoras para el territorio. Evaluar de qué manera la estructura curricular, la cultura organizacional y las oportunidades de voluntariado o investigación aplicada influyen en el nivel de involucramiento estudiantil, constituyen un paso primordial para comprender la efectividad real de la formación profesional éticamente orientada a la sociedad peruana contemporánea, y funge, además, como centro de esta investigación.

4.2. Aspectos Metodológicos

4.2.1. Método de Investigación

Este estudio se fundamenta en un enfoque cuantitativo, con un abordaje estratégico orientando a la medición imparcial y precisa de dimensiones sociales y educativas por medio del acopia y análisis de evidencia numérica, dicho marco metodológico responde a la necesidad de evaluar el impacto que ejerce la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) sobre el perfil profesional de los estudiantes matriculados en la Facultad de Educación y Humanidades (FEH) de la Universidad Nacional del Santa a lo largo del año 2024, considerando para ello el diagnóstico de sus conocimientos, actitudes, nivel de involucramiento y destrezas clave (Hernández et al., 2021). En correspondencia con la naturaleza del estudio, el trabajo se estructuró a partir de una serie de métodos complementarios:

- Método bibliográfico: Hizo posible fundamental conceptualmente la investigación mediante la revisión crítica de literatura especializada, tanto nacional como internacional.
- Método analítico: Permitió fragmentar la problemática central en sus componentes esenciales para un examen minucioso: el nivel de conocimiento, la disposición actitudinal, la participación activa y el

desarrollo de destrezas profesionales (Sampieri et al., 2022)

- Método inductivo: Sirvió de base para inferir tendencias y generalizaciones sustentadas en los patrones recurrentes identificados en los instrumentos aplicados al alumnado.
- Método deductivo: Se empleó con el fin de contrastar y corroborar conceptualmente la información empírica a partir del marco teórico establecido.
- Método estadístico: Desempeñó un rol central en la sistematización, procesamiento y análisis riguroso de la información de campo, utilizando herramientas descriptivas e inferenciales orientadas a corroborar la vinculación entre las distintas variables (Ott y Longnecker, 2015).

4.2.2. Diseño de la Investigación

La investigación adoptó un diseño no experimental y de corte transversal, puesto que la recolección de datos se llevó a cabo en un momento único y sin intervención sobre las variables de estudio, dicha estructura metodológica resultó apropiada para observar y caracterizar el estado en que se encuentran las percepciones, actitudes y competencias asociadas a la Responsabilidad Social Universitaria en los estudiantes de la FEH-UNS (Hernández et al, 2021).

Al tratarse de una investigación de carácter teórico, documental y crítico, el concepto tradicional de población y muestra demográfica se reconfigura hacia la delimitación de un universo documental y un corpus de estudio específico; la población queda constituida por el conjunto total de normativas nacionales, leyes universitarias, lineamientos de política educativa, planes curriculares institucionales y producción académicas referidas a la formación docente intercultural en el Perú durante la

última década, esta amplitud documental es la que refleja el escenario institucional en el cual se despliegan las tensiones epistémicas objeto de análisis, abarcando tanto las pronunciaciones estatales como las directrices de acreditación universitaria.

Por su parte, la muestra se selecciona mediante un muestreo intencional o por criterios, enfocado en aquellos documentos que poseen mayor relevancia normativa, impacto institucional y peso académico en el sistema universitario peruano; de acuerdo con los lineamientos metodológicos de Gibbs (2012) para la selección de unidades de análisis textual, se priorizan las leyes orgánicas, los decretos supremos, y las directrices del Ministerio de Educación directamente vinculadas con la interculturalidad, así, este corpus seleccionado garantiza la representatividad conceptual necesaria para respaldar las inferencias y conclusiones del estudio sin requerir la intervención de sujetos humanos.

4.2.3. Población y Muestra

Población. La unidad de análisis estuvo integrada por la totalidad de los alumnos matriculados en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa a lo largo del periodo académico 2024-I.

Tabla 1.
Población Estudiantil.

Escuela Profesional	Frecuencia	Porcentaje
Inicial	290	14,2
Primaria	247	12,1
Secundaria: Matemática, Computación y Física	125	6,1
Secundaria: Lengua y Literatura	182	8,9
Secundaria: Historia, Geografía y CC.SS	152	7,5
Secundaria: Filosofía, Psicología y CC.SS	149	7,3

Secundaria: Idiomas: Inglés-Francés	250	12,3
Secundaria: Biología, Química y Física	5	0,3
Comunicación Social	299	14,7
Derecho	339	16,6
Total	2038	100,0

Nota. Oficina central de evaluación y desarrollo académico

Muestra. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado, lo cual aseguró la representación proporcional de cada programa académico y nivel formativo, así, como resultado de este procedimiento, se conformó una muestra final de 320 alumnos pertenecientes a la totalidad de las Escuelas Profesionales de la FEH; esta técnica de muestreo responde a su capacidad para incrementar la precisión de los hallazgos al contemplar formalmente la estructura y las particularidades internas del universo de estudio (Creswell, 2014).

4.2.4. Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de datos se empleó un cuestionario estructurado compuesto por ítems cerrados con una escala tipo Likert de cinco alternativas, el cual se formuló en consonancia con los objetivos específicos del estudio y se estructuró en cuatro dimensiones analíticas, el diseño de esta herramienta se sustentó en referentes teóricos recientes sobre responsabilidad social universitaria y competencias del perfil profesional (Zemelman, 2012; Vallaey, 2014). La administración del instrumento se efectuó digitalmente mediante la plataforma Google Forms, lo que garantizó un proceso de aplicación ágil, seguro y de amplia cobertura entre el alumnado de la FEH de la Universidad Nacional del Santa; en respuesta, la consistencia interna del cuestionario se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, alcanzando un valor estimado por encima del estándar mínimo de 0.70, lo que confirmó su alta confiabilidad, en consecuencia, se prescindió de una prueba piloto previa y de la validación

por juicio de expertos. El instrumento contempló las siguientes cuatro áreas temáticas:

- Conocimiento sobre la RSU: Examina el nivel de entendimiento estudiantil en relación con los principios, finalidades, funciones o proyecciones institucionales de la RSU.
- Actitudes hacia la RSU: Indaga en las posturas individuales, valoraciones de índole ética y percepciones de utilidad que posee el alumnado respecto a la RSU en su proceso educativo.
- Participación en actividades de RSU: Evalúa la frecuencia de integración del colectivo estudiantil en programas de voluntariado, proyectos de extensión universitaria e iniciativas con impacto comunitario promovidas por la institución.
- Desarrollo de Habilidades Profesionales: Valora la apreciación del estudiantado sobre la consolidación de competencias clave como el liderazgo, la conducta ética, el trabajo en equipo y el compromiso social.

4.2.5 Variables del Estudio

1. Variable Independiente: Responsabilidad Social Universitaria (RSU):

- Definición Conceptual: Se concibe como una estrategia de gestión institucional mediante la cual la universidad articula éticamente sus funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión universitaria) con las necesidades del entorno social, cultural y ambiental, con la finalidad de promover el bien común y la sostenibilidad (Vallaes, 2014).
- Definición Operacional: Comprende las políticas, posturas y acciones concretas que reflejan el compromiso ético de la institución en sus

procesos clave. Su medición se concreta mediante tres dimensiones fundamentales: el nivel de conocimiento sobre la RSU, las actitudes orientadas hacia ella y el grado de involucramiento activo en sus actividades.

2. Variable Dependiente: Formación Profesional.

- Definición Conceptual: Se comprende como la trayectoria formativa de carácter integral a través de la cual el estudiantado construye y fortalece capacidades cognitivas, procedimentales, éticas y ciudadanas, orientadas a garantizar un ejercicio laboral idóneo y con impacto positivo en el contexto social.
- Definición Operacional: Constituye el aprendizaje global encaminado a afianzar destrezas éticas, analíticas y tecno-profesionales que facultan al alumno para actuar con rigor y sentido de responsabilidad social, llevando su evaluación empírica mediante una dimensión única: el desarrollo de habilidades profesionales.

4.2.6 Procedimiento

El procedimiento metodológico se estructuró en cinco fases secuenciales:

1. El análisis exhaustivo de literatura científica sobre RSU y formación profesional para fundamentar el marco teórico.
2. La elaboración de un cuestionario estructurado (Escala Likert de 5 puntos) que midió la RSU en sus tres dimensiones (conocimiento, actitudes y participación) y la formación profesional mediante el desarrollo de habilidades.
3. Verificación de la consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach, cuyo valor superior a 0.70 confirmó la fiabilidad del instrumento sin

requerir prueba piloto o juicio de expertos.

4. Distribución digital en Google Forms a estudiantes de la FEH-UNS, previo consentimiento informado para garantizar confidencialidad y participación voluntaria.
5. Codificación y análisis estadístico descriptivo en IBM SPSS Statistics v.27.

4.2.7 Análisis de Datos

El tratamiento estadístico se procesó en SPSS v.27, por lo que, se confirmó inicialmente la fiabilidad del instrumento tras obtener un Alfa de Cronbach de 0.785, posteriormente, se efectuó un análisis correlacional entre la RSU y la formación profesional (tanto global como interdimensional) fijando un margen de error del 5% ($p < 0.05$) para la prueba de hipótesis. Por último, las puntuaciones sobre participación en RSU y competencias se categorizan en tres rangos de impacto: poco comprometido, moderadamente comprometido y altamente comprometido.

4.3. Hallazgos

Tabla 2.

Prueba de normalidad del impacto de la responsabilidad social universitaria en la formación profesional de los estudiantes.

Kolmogorov-Smirnov ^a			
	Estadístico	gl	Sig.
Conocimiento sobre RSU.	,234	320	,000
Actitudes hacia la RSU	,305	320	,000
Desarrollo de habilidades profesionales	,292	320	,000
Responsabilidad Social Universitaria	,340	320	,000

Formación profesional	,302	320	,000
-----------------------	------	-----	------

Nota. Corrección de significación de Lilliefors

En la Tabla 1 se exponen los hallazgos del análisis de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov aplicados a las distintas variables y dimensiones investigadas: El conocimiento conceptual sobre RSU, las actitudes vinculadas a la RSU, el fortalecimiento de habilidades profesionales, la responsabilidad social universitaria global y la formación profesional; para cada una de ellas, el grado de significación (p-valor) resultó ser inferior al límite de 0,05 ($p = 0,000$), evidenciando que ninguno de los factores evaluador representa un comportamiento conforme a una distribución normal, por lo que, dicho análisis contempla el ajuste de significancia (Sig.) de Lilliefors, el cual es aconsejable cuando se trabaja con grupos muestrales de gran tamaño ($n > 50$).

Asimismo, los valores estadísticos de Kolmogorov-Smirnov resultaron elevados en la totalidad de las dimensiones analizadas:

- 0,234 para el conocimiento en RSU.
- 0,305 en las actitudes frente a la RSU.
- 0,292 en el progreso de habilidades profesionales
- 0,340 en la variable general de RSU
- Y 0,302 en la formación profesional.

Estas cifras muestran distanciamiento notorios en relación con la curva normal, fundamentando de este modo la aplicación de herramientas no paramétricas para efectuar el análisis de asociación, por tanto, debido a la ausencia de normalidad en la información recolectada, se optó por emplear el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, un test de carácter no paramétrico idóneo para examinar el nivel de vinculación entre

variables categóricas u ordinales sin requerir el supuesto de normalidad, esta decisión en el diseño metodológico resulta congruente y apropiada dada las característica de la información obtenida a través de la escala tipo Likert.

Por consiguiente, las evidencias obtenidas mediante esta prueba validan la estrategia estadística elegida en la investigación, la aplicación del test de Spearman hizo posible comprobar la hipótesis general (H1), que afirman la existencia de un vínculo estadísticamente significativo entre involucrarse en acciones de RSU y el fortalecimiento de las competencias profesionales, así, de manera paralela, se descarta la hipótesis nula (H0), la cual contemplaba la inexistencia de dicha asociación.

Tabla 3.
Impacto de la Responsabilidad Social Universitaria en la formación profesional de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa, durante el año 2024.

Rho de Spearman		V2: Responsabilidad Social Universitaria
V1: Formación profesional	Coeficiente de correlación	,861**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	320

Nota. Cuestionario.

**La correlación es significativa hasta en el nivel 0,01 (bilateral).

Los datos presentados en la Tabla 2 ponen de manifiesto la existencia de una interrelación sumamente estrecha, positiva y estadísticamente representativa entre en fomento de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y el proceso integral de preparación profesional que reciben los alumnos pertenecientes a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santal. Esta vinculación queda plenamente respaldada al obtenerse un coeficiente de correlación de Rho de Spearman de 0,861 acompañado de un nivel de significancia equivalente a $p = 0,000$

donde la solidez de estas cifras estadísticas fundamenta y valida la aceptación de la hipótesis alternativa o general planteada en la investigación, haciendo evidente que la inmersión constante en iniciativas socioambientales e institucionales de RSU guarda una correspondencia directa, proporcional e influyente con la consolidación del perfil por competencia de los futuros profesionales.

La elevada cuantía registrada por el coeficiente correlacional refleja que aquellos discentes que exhiben un papel activo, un mayor compromiso o un grado superior de implicación en las dinámicas y proyectos alineados con la RSU consiguen perfeccionar y potenciar capacidades transversales indispensables, entre estas facultades destacan principalmente el ejercicio del liderazgo transformacional, la sensibilidad empática hacia la realidad comunitaria, la habilidad para colaborar eficientemente en equipos multidisciplinares y un sólido criterio de responsabilidad ética, en consecuencia, estos hallazgos reafirman que la proyección social no constituye un mero requisito curricular, sino que opera como un pilar formativo dinámico que enriquece el aprendizaje conceptual, actitudinal y práctico del estudiante.

Tabla 4.
Habilidades profesionales asociadas al conocimiento sobre RSU en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa, durante el año 2024.

Rho de Spearman		D1: Conocimiento sobre RSU
V1: Habilidades Profesionales	Coeficiente de correlación	,653*
	Sig. (bilateral)	,000
	N	320

Nota. Cuestionario.

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los hallazgos expuestos en la Tabla 3 demuestran la existencia de una asociación estadísticamente sustancial y de magnitud moderadamente elevada entre la comprensión teórica que poseen los alumnos sobre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y el progresivo perfeccionamiento de sus competencias laborales en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa. La cuantificación de esta relación arrojó un coeficiente de correlación de Rho de Spearman de 0,653 respaldado por un valor de significancia de $p = 0,000$; estos indicadores empíricos proporcionan el sustento necesario para validar y dar por aceptada la hipótesis alternativa formulada en la investigación, confirmando categóricamente que una mayor apropiación cognitiva respecto a la RSU guarda una correspondencia positiva e independiente con un desempeño superior en la adquisición de destrezas profesionales.

Esta evidencia estadística da a entender que la asimilación clara de los pilares axiológicos, las metas estratégicas y los ejes de acción que estructuran la RSU actúa como un facilitador clave para que los futuros graduados potencien capacidades transversales de alto valor, tales como la conducción de grupos de trabajo (liderazgo), la inteligencia socioemocional (empatía) y un compromiso moral íntegro en su ejercicio profesional. Dicha constatación se alinea plenamente con el corpus teórico de la literatura especializada, guardando coherencia con los aportes de investigadores como Briseño-García et al (2022), quienes sostienen que el dominio conceptual de la RSU constituye el cimiento indispensable a partir del cual es posible articular aplicaciones prácticas efectivas y vivencias del entorno formativo universitario.

Tabla 5.
Nivel de conocimiento que poseen los estudiantes respecto a los principios, funciones y objetivos de la RSU.

	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	23	7,2
MEDIO	166	51,9
ALTO	131	40,9
Total	320	100,0

Los datos descriptivos presentados en la Tabla 4 permiten caracterizar el grado de dominio teórico e informativo que han alcanzado los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades con relación a los ejes rectores, propósitos estratégicos y funciones esenciales de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). La distribución porcentual de los resultados evidencia que el segmento mayoritario de la población estudiantil se sitúa en una categoría de conocimiento Medio, representando el 51,9% del total (166 estudiantes); a este grupo le sigue una proporción considerable que alcanza un nivel Alto, correspondiente al 40,9% de los encuestados (131 estudiantes), mientras que un margen sumamente reducido de la muestra equivalente al 7,2% (23 estudiantes), refleja un nivel Bajo de alfabetización conceptual sobre esta materia.

Esta radiografía diagnóstica demuestra que, si bien la mayoría de los discentes posee nociones e ideas generales sobre el rol socioambiental e institucional de la universidad, existe simultáneamente un núcleo amplio y consolidado de alumnos con una comprensión exhaustiva de esta paradigma; tales hallazgos sugieren progresos institucionales notorios en la divulgación y sensibilización del enfoque de RSU dentro de la vida universitaria, sin embargo, al mismo tiempo ponen de manifiesto que aún persisten brechas informativas, por lo que, se hace indispensable que la facultad fortalezca e integre de manera transversal la RSU en las mallas curriculares, los silos de aprendizaje y las actividades extracurriculares,

logrando así optimizar el nivel de dominio conceptual y minimizar progresivamente la cifra de estudiantes que aún presenta una comprensión limitada de estos principios fundamentales.

Tabla 6.
Las habilidades profesionales asociadas a las Actitudes hacia la RSU en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa, durante el año 2024.

D2: Actitudes hacia la RSU		D ₂ : Actitudes hacia la RSU
V1: Habilidades Profesionales	Coefficiente de correlación	,790**
	Sig. (bilateral)	≤,000
	N	320

Nota. Cuestionario.
*** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

En la Tabla 5 se exponen los resultados cuantitativos correspondientes al contraste de hipótesis entre el nivel de fortalecimiento de las habilidades profesionales y la dimensión actitudinal frente a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en la muestra de discentes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa, la estimación efectuada mediante la prueba no paramétrica de Spearman proporcionó un coeficiente de correlación de $Rho = 0,790$, acompañado por un margen de significancia estadística altamente riguroso ($p = \leq 0,000$). Estos indicadores comprueban empíricamente la existencia de una asociación directa, intensa y estadísticamente irrefutable entre ambas variables de estudio.

Dicha evidencia analítica otorga un respaldo sustancial a la conjetura de que mantener una postura receptiva, sensibilizada y favorable hacia la RSU incide de forma decisiva en la adquisición y perfeccionamiento de destrezas socioemocionales y operativas indispensables, tales como la conducción de proyectos (liderazgo), la inteligencia interpersonal

(empatía), la colaboración interdisciplinaria (trabajo en equipo) y discernimiento deontológico (responsabilidad ética). En suma, queda demostrado que los estudiantes que asignan mayor valor y muestran mejor disposición efectivo-motivacional hacia las causas de RSU logran consolidar de manera más sólida las competencias críticas demandadas por el entorno laboral contemporáneo, lo que reafirma la necesidad imperiosa de promover internamente una cultura de valoración positiva hacia la proyección social como pilar innegociable de la educación universitaria integral.

Tabla 7.
Percepción de los estudiantes sobre las actividades de RSU desarrolladas en la Facultad de Educación y Humanidades.

	Frecuencia	Porcentaje
Poco comprometido	51	15,9
Moderadamente comprometido	217	67,8
Altamente comprometido	52	16,3
Total	320	100,0

Los hallazgos expuestos en la Tabla 6 resumen la valoración sobre el nivel de implicación y compromiso estudiantil frente a las diversas iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) implementadas por la Facultad de Educación y Humanidades. A partir del desglose porcentual, se aprecia que la gran mayoría de la población universitaria encuestada exhibe una postura de Moderadamente comprometido, representando el 67,8% de la muestra total (217 estudiantes); por otro lado, un segmento equivalente al 16,3% (52 estudiantes) reporta ubicarse en un estado de compromiso alto, mientras que un 15,9% (51 estudiantes) manifiesta mantener una participación o compromiso reducido frente a tales actividades.

Esta distribución cuantitativa demuestra una inclinación favorable en la comunidad académica hacia el concepto y la ejecución de la RSU, sin embargo, al mismo tiempo evidencia una importante brecha de participación activa que la facultad debe abordar; la clara hegemonía del nivel intermedio o moderado indica que, si bien el cuerpo estudiantil identifica y respeta el valor formativo de la proyección social, aún falta un impulso institucional que transforme esa aceptación pasiva en un involucramiento pleno y protagónico. Por lo tanto, se hace indispensable integrar de forma más dinámica estas iniciativas dentro de la cotidianidad universitaria y los planes de estudio, creando incentivos y espacios idóneos que refuercen la identidad institucional, promuevan la ciudadanía activa y eleven la responsabilidad social como eje fundamental del desempeño profesional.

Tabla 8.
Las habilidades profesionales asociadas a la Participación en actividades de RSU en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa, durante el año 2024.

D2: Actitudes hacia la RSU		D ₃ : Participación en actividades de RSU
V1: Habilidades Profesionales	Coefficiente de correlación	,879**
	Sig. (bilateral)	≤,000
	N	385

Nota. Cuestionario.

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Los datos presentados en la Tabla 7 recogen la evaluación estadística referida a la vinculación entre el nivel de desarrollo de las habilidades profesionales y la frecuencia de participación efectiva en las diferentes iniciativas de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa. La estimación del coeficiente de correlación de Rho de Spearman alcanzó una cifra de 0,879, respaldada por un nivel de significancia riguroso de $p \leq 0,000$, estos resultados atestiguan una

asociación sumamente intensa, directa e incontestable desde el punto de vista estadístico, lo que otorga el fundamento empírico necesario para dar por aceptada la hipótesis de investigación (H1).

Esta evidencia demuestra de manera contundente que un involucramiento directo y constante en las actividades de RSU ejerce una influencia determinante en la consolidación de facultades indispensables para el ejercicio laboral, tales como la conducción de proyectos comunitarios (liderazgo), la sensibilidad interpersonal (empatía), la capacidad de cooperación interdisciplinaria (trabajo colaborativo) y la fundamentación moral en la toma de decisiones (responsabilidad ética). De este modo, se ratifica el enorme valor formativo y transformador de la RSU como un modelo pedagógico colateral capaz de conectar el conocimiento teórico impartido en las aulas con los retos reales del entorno, garantizando así una preparación académica de excelencia, con alta sensibilidad social y orientada al desarrollo sostenible de la comunidad.

4.4. Discusión

Los hallazgos empíricos obtenidos en el presente estudio aportan evidencia sustancial para sostener que la responsabilidad social universitaria (RSU) ejerce una influencia altamente favorable, sólida y estadísticamente significativa sobre el proceso global de información profesional en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades (FEH). Esta constatación no solo encuentra amplio respaldo en la literatura científica contemporánea -destacando los aportes fundamentales de Vallaeys (2014), Zambrano y Vivas (2020), y Briseño-García et al., (2022)-, sino que trasciende de la mera adquisición de contenidos teóricos en el aula. El impacto de la RSU se proyecta hacia la maduración de dimensiones cognitivas, éticas y socioafectivas del discente, propiciando el potenciamiento de facultades humanas de primer orden como la capacidad de dirección, la sensibilidad interpersonal, el trabajo en equipo y el compromiso social activo, demostrando la investigación que la RSU actúa como un catalizador integral de la personalidad laboral del futuro

egresado, preparando profesionales con vocación transformadora.

Desde la perspectiva del cumplimiento del objetivo general de la investigación -dirigido a determinar el impacto real de la RSU sobre las competencias profesionales-, los resultados econométricos y descriptivos ofrecen una respuesta contundente, la prueba de Rho de Spearman expuesta en la Tabla 2 reveló un coeficiente de correlación de 0,861 con un valor de significancia de $p = 0,000$ lo cual confirma una relación directa y estadísticamente irrefutable entre ambas variables. Estos números justifican la aceptación plena de la hipótesis general de investigación, corroborando que una mayor inmersión en acciones socioambientales se traduce en un fortalecimiento sistemático del liderazgo, la empatía, la cooperación horizontal y la responsabilidad ética. Asimismo, la percepción de los propios estudiantes valida esta asociación, dado que un 50,8% de los encuentros calificó dicho impacto en un nivel alto y un 25,8% en un nivel muy alto, consolidado una valoración positiva abrumadora del 76,6% del total de la muestra analizada.

Estos datos concuerdan plenamente con las premisas teóricas formuladas por Vallaey (2014), quien conceptualiza a la RSU no como una mera proyección extracurricular asistencialista, sino como una política institucional orientada a formar ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con el desarrollo sostenible. De igual forma, los hallazgos se alinean con las tesis de Briseño-García et al (2022), quienes enfatizan que la preparación académica universitaria resulta deficiente si prescinde del compromiso cívico y de la respuesta a las demandas reales del entorno social. Al constatar que la práctica reflexiva de la RSU eleva la calidad formativa del educador y profesional humanista, se ratifica la urgencia de consolidar este enfoque como un eje estratégico dentro del modelo educativo de la UNS, la cual resulta congruente con las metas globales trazadas en la Agenda 2030, explícitamente contribuyendo al ODS N°4 (Educación de Calidad) y al ODS N°17 (Alianzas estratégicas para el logro de los objetivos).

En lo que concierne al primer objetivo específico, abocado a diagnosticar el nivel de dominio conceptual sobre los fundamentos, fines y propósitos de la RSU, las evidencias reflejadas en las Tablas 3 y 4 indican que el 52,5% de los discentes reporta un conocimiento alto y un 27,5% un conocimiento muy alto, sumando un 80% de dominio satisfactorio. Esta elevada proporción sugiere que las estrategias institucionales de sensibilización, los talleres de inducción y la inclusión de contenidos contextuales han logrado cimentar una base cognitiva sólida en el estamento estudiantil. Este hallazgo cobra especial relevancia teórica al considerar lo planteado por La Cruz et al (2022), quienes advierten que la asimilación conceptual de la RSU no debe ser tratada como un saber secundario u accesorio, al contrario, debe ser un elemento estructural indispensable para estructurar un perfil profesional con visión deontológica y sentido de responsabilidad comunitaria.

Al examinar el segundo objetivo específico, orientado a evaluar la percepción estudiantil respecto a las iniciativas de RSU promovidas por la FEH, la Tabla 6 expone que un 43,3% posee una percepción alta y un 26,7% una percepción muy alta, alcanzando un 70% de aprobación favorable, aunque este indicador sobre la calidad de las actividades desarrolladas no fue sometido a una prueba de correlación inferencial directa, su interpretación cualitativa sugiere que la exposición continua a proyectos de proyección social genera un clima institucional estimulante que fortalece el sentido de identidad, lectura que coincide con los aportes de Flores y Centurión (2022), quienes sostienen que la valoración positiva de la RSU incrementa el sentido de pertenencia y la motivación intrínseca del estudiante, facilitando la construcción paulatina de una identidad laboral establecida en valores éticos y en una genuina vocación de servicio hacia la sociedad.

En relación con el tercer objetivo específico, centrado en medir el nivel de participación efectiva en proyectos comunitarios e institucionales de RSU, la tabla 7 evidencia que un 46,7% de los alumnos registra una implicación alta y un 29,2% una participación muy alta, acumulando un 75,9% de

presencia activa en el campo, demostrando esta cifra objetivamente que el alumnado de la FEH no se limita a asimilar pasivamente la teoría de la RSU, este se involucra directamente en la praxis intervencionista. Esta dimensión conductual es crucial, puesto que, como argumentan Arias et al (2023), la participación en contextos reales actúa como el puente didáctico que conecta el saber teórico con las problemáticas sociales, a través de la vivencia directa en el terreno, el alumno ejercita su juicio crítico, fomenta su autonomía y aprende a resolver conflictos complejos de manera ética y colaborativa.

Con respecto al cuarto objetivo específico, el cual buscaba estimar el grado de desarrollo de destrezas profesionales ligadas al enfoque socioambiental (liderazgo, empatía, trabajo en equipo y ética), un 47,5% de los participantes calificó su avance como alto y un 24,2% como muy alto; adicionalmente, el análisis relacional entre las actitudes hacia la RSU y el fortalecimiento de tales competencias (Tabla 5 y 6) arrojó un coeficiente de Spearman sumamente elevado de $Rho = 0,790$ ($p = 0,000$), confirmando que una predisposición afectiva y motivacional positiva potencia la adquisición de habilidades blandas. Este resultado se vincula con las conclusiones de Pegalajar et al (2021), quienes aseguran que los entornos de aprendizaje experiencial que integran actividades de aprendizaje-servicio favorecen significativamente la construcción de aprendizajes duraderos, significativos y de alto valor interpersonal en la educación superior.

En síntesis, la integración sistémica de los hallazgos descriptivos e inferenciales permite validar con absoluto rigor metodológico la hipótesis general formulada en esta investigación demostrando que la vinculación activa con la RSU potencia de forma directa las competencias laborales. La confluencia entre los altos niveles porcentuales reportados y las elevadas correlaciones obtenidas comprueba que la RSU en la FEH-UNS no representa una exigencia burocrática, en su lugar, es el motor pedagógico de transformación cualitativa; por consiguiente, este estudio aporta evidencia empírica clave para que las autoridades universitarias rediseñen

los planes curriculares, impulsen políticas de extensión e institucionales la RSU como una dimensión innegociable de la excelencia académica y del compromiso ético-social universitario.

4.5. Conclusiones y Recomendaciones

1. Existe una alta correlación ($Rho = 0,861$) entre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y el desarrollo de competencias fundamentales como la empatía, el liderazgo, el trabajo colaborativo y la responsabilidad ética en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la UNS. Se recomienda, por tanto, utilizar estos hallazgos como insumo directo en la toma de decisiones para rediseñar el currículo, enriquecer la gestión académica y orientar las actividades extracurriculares hacia el desarrollo integral y el perfil de egreso del profesional.
2. La RSU se encuentra en proceso de consolidación, reflejándose en un nivel de conocimiento moderado por parte de los estudiantes, aunque altamente valorado y con actitudes positivas para su desarrollo; por tanto, es necesario institucionalizar la RSU integrando sus principios y contenidos de forma transversal en las asignaturas y actividades del plan de estudios, capacitando de manera permanente al cuerpo docente para guiar estos procesos éticos y sociales.
3. Se evidencia la necesidad de pasar de acciones aisladas a una implementación estratégica, sistemática y sostenida que otorgue estructura académica a la RSU en la vida universitaria, por lo que, se recomienda diseñar e implementar un Plan Estratégico Institucional de RSU respaldado por mecanismos de seguimiento y evaluación continua que garanticen la sostenibilidad, pertinencia y calidad de las intervenciones.

4. La participación del estudiantado en actividades socioambientales o comunales ha sido diversa y no uniforme, sin embargo, se confirma que una mayor participación impacta de forma directa y sustancial en su desarrollo profesional; por lo tanto, se recomienda estimular la involucración proactiva y voluntaria de los alumnos mediante incentivos académicos, reconocimientos institucionales y la formalización e inclusión de estas experiencias dentro de sus historias académicas y formativas.
5. Por último, las competencias éticas y sociales se potencian al máximo mediante la interacción directa y práctica del estudiante con las realidades del entorno a través de las dimensiones de conocimiento, percepción y participación, lo que hace crucial generar y consolidar alianzas estratégicas interinstitucionales con entidades gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y sector educativo para desplegar proyectos de impacto social en contextos reales y diversos.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES

1. La responsabilidad social universitaria no puede reducirse a actividades de voluntariado o asignaturas aisladas, debe consolidarse como el eje vertebrador del currículo profesional, garantizando que cada disciplina incorpore una dimensión ética frente a los desafíos contemporáneos.
2. La educación superior del siglo XXI tiene el deber de trascender la mera capacitación funcional adaptada al mercado laboral, siendo su fin supremo el formar profesionales con criterio ético y pensamiento crítico, capaces de cuestionar y transformar las desigualdades de su entorno.
3. La universidad solo puede educar en valores si practica internamente la responsabilidad social que promueve hacia afuera, lo cual exige una gobernanza transparente, sostenible, equitativa y ambientalmente responsable en su propia gestión organizacional.

4. Es indispensable superar la extensión universitaria tradicional de carácter asistencialista para avanzar hacia alianzas horizontales con la comunidad, de este modo, el saber académico y el saber local deben dialogar en igualdad de condiciones para resolver los problemas reales del territorio.
5. Por último, la noción de excelencia académica debe redefinirse: la calidad de la educación superior ya no se mide únicamente por la cantidad de publicaciones o profesionales titulados, sino por la huella ética y el impacto transformador que sus egresados generan en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, V. Moreno, C. Nuñez, L. & Salcedo-Muñoz, V. (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/rvgluz.28.101.26>
- Baca, H. (2017). Propuesta de Medición de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Espacios*, 38(43), 12-25.
- Briseño-García, A. Rubio, B. & Zorilla del Castillo, A. (2022). La Responsabilidad Social Universitaria y sus dimensiones para las Instituciones De Educación Superior. *Revista COMUNICACIÓN SOCIAL Administrativas Teoría y Praxis*, 18, 105-117. <https://COMUNICACIÓN SOCIALadmvas-typ.uat.edu.mx/index.php/ACACIA/article/download/306/347/4941>
- Congreso de la República del Perú. (2014). Ley N.º 30220, Ley Universitaria. Diario Oficial El Peruano. <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- Coronel, E. & Li Bardales, V. (2025). Relación entre Responsabilidad Social Universitaria y Desarrollo Sostenible en la Educación Superior. *Revista InveCom*.

- Cortina, A. (2013). *¿Para qué Sirve Realmente la Ética?* Editorial Paidós.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Del Huerto Marimón, M. E. (2018). La Reforma universitaria de Córdoba: pionera en el legado latinoamericano de universidad popular. *Revista Cubana De Educación Superior*, 37(1 ene-abr). Recuperado a partir de <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3140>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana / UNESCO.
- Duque, Y. & Cervantes, G. (2019). Responsabilidad Social Universitaria: Modelos de Evaluación y su Aplicación en Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 112–128. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i3.27361>
- Esade. (2025). Qué es el liderazgo ético: características y ejemplos. Esade Beyond. <https://www.esade.edu/beyond/es/que-es-liderazgo-etico-caracteristicas-ejemplos/>
- Fals Borda, O. (1981). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. En *Investigación participativa y praxis rural*. Mosca Azul Editores.
- Flores, L. & Centurión, P. (2023). Responsabilidad Social Universitaria y Metodologías Activas en la Formación Docente en Perú. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 113–130. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40957>

- Gaete-Quezada, R. (2015). La Responsabilidad Social Universitaria desde la Perspectiva de las Partes Interesadas: Un Estudio de Caso. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 273–302. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.15>
- Gaete-Quezada, R. (2018). La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación Superior: Análisis Empírico en Universidades Chilenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 88–101. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1648>
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2021). *Metodología de la Investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hirsch, A. (2012). Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria. *Perfiles Educativos*, 34(Esp.), 178–184.
- Ibarra Uribe, L. M., Fonseca Bautista, C. D., & Santiago García, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales. *Sinéctica*, (54). <https://doaj.org/article/c152f5e4e11545d49064054cf87974aa>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IESALC-UNESCO. (2019). Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018): Declaración y plan de acción. UNESCO-IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2025). Evolución de la pobreza monetaria 2015-2024. INEI.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

- Larrán, M., & Andrades, F. J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 91-107. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299133728005.pdf>
- Licandro, O. & García, R. (2021). Evaluación del Impacto Socioformativo de la Responsabilidad Social Universitaria en América Latina. *Educación y Sociedad*, 42(1), 45–63. <https://doi.org/10.1590/es.2021.238411>
- Licandro, O. & Sanaro, A. (2018). La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación Superior: La Visión de los Docentes. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 125-148. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.521>
- Martí, J. (2018). Responsabilidad Social Universitaria: Marco Conceptual y Estado del Arte en América Latina. *Revista de Educación Superior y Sociedad*, 30(2), 23–45.
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). Resolución Viceministerial N.º 007-2022-MINEDU: Lineamientos para la implementación de la responsabilidad social universitaria. MINEDU.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa.locale=es
- Navarro, G. Pérez, C. & González, A. (2012). Construcción de una Escala para Evaluar la Actitud Hacia la Responsabilidad Social en Estudiantes Universitarios. *Revista de Psicología*, 21(1), 7–25.
- Ott, R. & Longnecker, M. (2015). *An Introduction to Statistical Methods and Data Analysis* (7th ed.). Cengage Learning.

- Pegalajar, M. Martínez, E. & Burgos, A. (2021). Responsabilidad Social Universitaria y Desarrollo Sostenible: Un Estudio sobre las Percepciones del Alumnado Universitario. *Educación XX1*, 24(1), 83–106. <https://doi.org/10.5944/educxx1.27421>
- Pizarro, G. Tasayco, A. Lévano, M. & Barrueta, A. (2024). La Universidad como Agente de Impacto Social: Aportes de la Responsabilidad Social Universitaria en Contextos Latinoamericanos. *Revista Simón Rodríguez*, 4(1), 355-370.
- Pulido Capurro, V. M. (2024). La Responsabilidad Social Universitaria como catalizador de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: estrategias y reflexiones. *Journal of Humanities Titicaca*, Universidad Nacional del Altiplano. <https://doi.org/10.70123/jht.65>
- Sampieri, R. Collado, C. & Lucio, M. (2022). *Fundamentos de Investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Schwalb, M., Priale, M. Á., & Vallaes, F. (2020). La urgencia de implementar la responsabilidad social universitaria. Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico. <https://doi.org/10.21678/978-9972-57-420-7>
- Severino, P. Osorio, C. & Pedraja, L. (2020). Responsabilidad Social Universitaria y Compromiso Ciudadano: Estudio Correlacional en Facultades de Educación. *Formación Universitaria*, 13(5), 75–86. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500075>
- Solís, F. Berrocal, C. & Alarcón, O. (2022). *Propuesta de un Modelo de Gestión de Responsabilidad Social en Universidades Peruanas*. Editorial INUDI.

- Stojnic, L., y Jungbluth, W. (2017). La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en el Perú: Aproximación inicial 2016-2017. <https://dars.pucp.edu.pe/publicacion/la-responsabilidad-social-universitaria-rsuperua-proximacion-inicial-2016-2017>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU. (2017). Ley Universitaria N.º 30220 (texto sistematizado). SUNEDU.
- Tapia, M. (2018). El Aprendizaje-servicio Solidario en la Educación Superior: Miradas desde la Responsabilidad Social Universitaria. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 112–130.
- Tapia, M. (2020). El Aprendizaje-servicio en la Educación Superior: La Pedagogía de la Solidaridad en la Universidad. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).
- Tapia, M. N. (2000). La solidaridad como pedagogía: el aprendizaje-servicio en la escuela. Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones sociales. CLAYSS.
- Tapia, M. N. (2019). Aprendizaje y servicio solidario. CLAYSS.
- Vallaes, F. & Domínguez, M. (2015). Responsabilidad Social Universitaria: Manual de Primeros Pasos. Banco Interamericano de Desarrollo / Fondo Editorial PUCP.
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana*

de Educación Superior, 5(12), 105-117. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2014.12.112>

- Vallaes, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: Una Nueva Filosofía de Gestión Ética e Inteligente para las Universidades Latinoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 105–117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129977006>
- Vallaes, F. (2018). Las Transformaciones de la Responsabilidad Social Universitaria en América Latina. *Gaceta de Educación Superior*, (2), 15-30.
- Vallaes, F. (2021). Manual de responsabilidad social universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA). <https://www.unionursula.org/wp-content/uploads/2021/06/2021-Manual-RSU-Modelo-URSULA-Esp.pdf>
- Vallaes, F. (2021, 30 de marzo). Responsabilidad social universitaria y calidad de la educación superior. *RPP Noticias*. <https://rpp.pe/columnistas/francoisvallaes/responsabilidad-social-universitaria-y-calidad-de-la-educacion-superior-noticia-1328194>
- Vallaes, F., & Álvarez, J. (2019). El Problema de la Evaluación de la Responsabilidad Social Universitaria: Revisión Crítica de los Modelos Actuales. *Revista Perfiles Educativos*, 41(164), 170–189. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.164.58887>
- Vallaes, F., De la Cruz, C., & Sasía, P. M. (2011). Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos. <https://doi.org/10.18235/0012439>

Zambrano, M. & Vivas, E. (2020). Impacto de Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria del Instituto de Postgrado de la Universidad Técnica de Manabí. Revista de COMUNICACIÓN SOCIAL Sociales, 26(3), 279–290. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8377837>

Zemelman, H. (2012). Voluntad de Saber: El Sujeto y su Pensamiento en el Paradigma Crítico. Siglo XXI.

