

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de doctorado en Educación



**RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: una
propuesta transversal para los planes de estudios**

Tesis Doctoral

Autor: Mar Lugo-Muñoz

Director: Emilio Lucio-Villegas

Sevilla, 2023

Resumen

Esta investigación se inscribe dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) ofreciendo un escenario relativo a las dimensiones que se integran en el modelo y una exploración de su funcionamiento en la Institución de la Educación Superior. En el recorrido teórico e indagativo del modelo se muestra, un conjunto de dimensiones relacionadas con la función social de la Universidad, el planteamiento en el modelo de gobernanza, el enfoque en la formación y promoción de la naturaleza Socialmente Responsable en la comunidad universitaria. Por consiguiente, el objetivo de esta investigación pretende detectar las necesidades de formación sobre el modelo de Responsabilidad Social para diseñar una propuesta sobre aquellas dimensiones necesarias que ofrezca una formación integral en el marco de la docencia universitaria. Para ello, se encuadra una estructura metodológica desde el paradigma interpretativo con el objeto de comprender en profundidad los diferentes fenómenos que surgen en el contexto educativo y social mediante un diseño etnográfico con el desarrollo de entrevistas en profundidad a informantes clave. Para complementar y enriquecer la investigación se aplica una triangulación de los datos cuantitativos obtenidos mediante una escala Likert que se aplica a profesorado universitario. Los resultados muestran la necesidad de integrar competencias relacionadas con la sostenibilidad y Responsabilidad Social en el ámbito de la docencia. Este estudio concluye con la identificación de rasgos socialmente responsable en la gestión universitaria y aspectos de mejora de la misma. Finalmente, se diseña una propuesta para la integración de competencias transversales en el plan de estudios y un planteamiento de un laboratorio vivo.

Palabras clave

Responsabilidad Social, sostenibilidad, formación universitaria, planes de estudios, comunidad.

Abstract

This research falls within the framework of University Social Responsibility (USR) and in order to contextualize the dimensions that are integrated in the model, a reconnaissance of its functioning of the Higher Education Institution is carried out. In the theoretical and investigative journey of the model is signed, a set of dimensions related to the social function of the university, the approach in the government procedure, the formal education and the encourage of the Socially Responsible in the university community. Therefore, the aim of this research is to detect the training needs on the Social Responsibility model in order to design a proposal on those dimensions necessary to offer comprehensive training within the framework of university teaching. For this purpose, a methodological structure is framed from the interpretative paradigm in order to understand in depth the different phenomena that come up in the educational and social context through an ethnographic design with the development of in-depth interviews with key players. To complement and enrich the research, a triangulation of the quantitative data obtained by means of a Likert scale applied to university teaching staff. The results show the need to integrate competences related to sustainability and social responsibility in the field of teaching. This study concludes with the identification of Socially Responsible characteristic in university management and aspects for improvement. Finally, a proposal is designed for the integration of transversal competences programme and living laboratory approach.

Keywords

Social Responsibility, sustainability, university education, study programme, community.

Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
Programa de doctorado en Educación



**RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: una
propuesta transversal para los planes de estudios**

Tesis Doctoral

Autor: Mar Lugo-Muñoz

Director: Emilio Lucio-Villegas

Sevilla, 2023

A mi marido Felipe y mi hija Sara que me han acompañado en todo el proceso y mostrado su amor incondicional. Sin ellos, este trabajo no hubiera sido posible.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a mi segunda familia Carmen López y Jose Antonio Córdoba su apoyo, cariño y motivación para acabar este camino.

A Carmen Ávila por su generosidad y dedicación con su tiempo para que se hiciera visible lo invisible. Igualmente, a todas aquellas personas del ámbito universitario que han contribuido a desarrollarse este estudio.

Mi especial agradecimiento a Pedro Amorim por sus conocimientos y visión académica que han ayudado a construir este trabajo.

Finalmente, a Emilio Lucio-Villegas por abrirme una puerta para ver más allá y ayudarme a caminar.

Resumen

Esta investigación se inscribe dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) ofreciendo un escenario relativo a las dimensiones que se integran en el modelo y una exploración de su funcionamiento en la Institución de la Educación Superior. En el recorrido teórico e indagativo del modelo se muestra, un conjunto de dimensiones relacionadas con la función social de la Universidad, el planteamiento en el modelo de gobernanza, el enfoque en la formación y promoción de la naturaleza Socialmente Responsable en la comunidad universitaria. Por consiguiente, el objetivo de esta investigación pretende detectar las necesidades de formación sobre el modelo de Responsabilidad Social para diseñar una propuesta sobre aquellas dimensiones necesarias que ofrezca una formación integral en el marco de la docencia universitaria. Para ello, se encuadra una estructura metodológica desde el paradigma interpretativo con el objeto de comprender en profundidad los diferentes fenómenos que surgen en el contexto educativo y social mediante un diseño etnográfico con el desarrollo de entrevistas en profundidad a informantes clave. Para complementar y enriquecer la investigación se aplica una triangulación de los datos cuantitativos obtenidos mediante una escala Likert que se aplica a profesorado universitario. Los resultados muestran la necesidad de integrar competencias relacionadas con la sostenibilidad y Responsabilidad Social en el ámbito de la docencia. Este estudio concluye con la identificación de rasgos socialmente responsable en la gestión universitaria y aspectos de mejora de la misma. Finalmente, se diseña una propuesta para la integración de competencias transversales en el plan de estudios y un planteamiento de un laboratorio vivo.

Palabras clave

Responsabilidad Social, sostenibilidad, formación universitaria, planes de estudios, comunidad.

Abstract

This research falls within the framework of University Social Responsibility (USR) and in order to contextualise the dimensions that are integrated in the model, a reconnaissance of its functioning of the Higher Education Institution is carried out. In the theoretical and investigative journey of the model is signed, a set of dimensions related to the social function of the university, the approach in the government procedure, the formal education and the encourage of the Socially Responsible in the university community. Therefore, the aim of this research is to detect the training needs on the Social Responsibility model in order to design a proposal on those dimensions necessary to offer comprehensive training within the framework of university teaching. For this purpose, a methodological structure is framed from the interpretative paradigm in order to understand in depth the different phenomena that come up in the educational and social context through an ethnographic design with the development of in-depth interviews with key players. To complement and enrich the research, a triangulation of the quantitative data obtained by means of a Likert scale applied to university teaching staff. The results show the need to integrate competences related to sustainability and social responsibility in the field of teaching. This study concludes with the identification of Socially Responsible characteristic in university management and aspects for improvement. Finally, a proposal is designed for the integration of transversal competences programme and living laboratory approach.

Keywords

Social Responsibility, sustainability, university education, study programme, community.

Índice

INTRODUCCIÓN	20
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
JUSTIFICACIÓN	23
ESTRUCTURA DE LA TESIS	31
CAPÍTULO I.....	33
SITUACIÓN DE PARTIDA	33
1. SITUACIÓN DE PARTIDA DE LA RSU.....	34
1.1. Las necesidades de formación en Responsabilidad Social Universitaria ..	34
1.1.1. El territorio académico: un lugar para el crecimiento responsable	36
1.1.2. Un recorrido por las universidades andaluzas.....	39
1.1.2.1. Plan Estratégico	40
1.1.2.2. Responsabilidad Social Universitaria	41
1.1.2.3. Agenda 2030	42
1.1.2.4. Sostenibilidad	44
1.1.3. La Universidad de Sevilla	47
1.1.3.1. Personal no docente	47
1.1.3.2. Alumnado	47
1.1.3.3. Profesorado	48
1.1.3.4. Estructura organizacional	49
1.1.3.5. Cátedras	52
1.1.3.6. Investigación.....	55
1.1.3.7. Formación y Sensibilización	58
1.1.4. Facultad de Ciencias de la Educación.....	65
1.1.4.1. Formación del profesorado	71
CAPÍTULO II	77
MARCO TEÓRICO	77
2. INTRODUCCIÓN	78
2.1. Un primer paso. Responsabilidad Social Corporativa.....	79
2.2. Perspectivas teóricas de la Responsabilidad Social.....	80
2.3. El modelo de la Responsabilidad Social Universitaria.....	84
2.3.1. Concepto de RSU.....	88
2.4. Perspectivas teóricas de la RSU	89
2.4.1. Enfoque Gerencial.....	90
2.4.2. Enfoque Transformador	90
2.4.3. Enfoque Normativo.....	92
2.5. El caso español	93

2.6.	La Responsabilidad Social Universitaria en el Sistema Universitario	
	Andaluz.....	95
2.6.1.	Relación de la RSU con las universidades públicas andaluzas.....	100
2.6.2.	Gestión de la RSU en la Universidad de Sevilla.....	101
2.6.2.1.	Compromiso social	101
2.6.2.2.	Compromiso con el Medioambiente.....	102
2.6.2.3.	Compromiso con la cultura.....	102
2.6.3.	Universidad – Comunidad.	102
2.6.4.	El papel de la Responsabilidad Social Universitaria	104
2.6.4.1.	El papel del profesorado en la RSU.....	105
2.6.5.	La formación del profesorado en RSU	107
2.6.6.	La gestión responsable de los impactos	110
2.6.6.1.	Eje institucional	110
2.6.6.2.	Eje académico	111
2.6.6.3.	Instrumentos estratégicos para abordar los impactos	114
2.7.	La universidad en clave de Agenda 2030	119
2.7.1.	La gestión de la Agenda 2030.....	120
CAPÍTULO III	124
MARCO METODOLÓGICO	124
3.	INTRODUCCIÓN	125
3.1.	Un paradigma para la Responsabilidad Social Universitaria	125
3.2.	El paradigma interpretativo. La construcción de la realidad en las subjetividades	128
3.3.	Enfoque metodológico.....	129
3.3.1.	Características del enfoque cualitativo en la investigación	133
3.3.2.	Proceso y fases de la investigación	136
3.3.2.1.	Fase preparatoria.....	137
3.3.2.2.	Fase trabajo de campo	141
3.3.2.3.	Fase analítica	143
3.3.2.4.	Fase informativa	150
3.4.	Tipo y nivel de investigación.....	150
3.4.1.	Aspectos generales del diseño y proceso de investigación	152
3.4.2.	Rol de la investigadora.....	154
3.4.3.	Participantes	154
3.4.4.	Recolección de los datos	158
3.4.4.1.	Observación participante	159
3.4.4.2.	Entrevistas.....	160
3.4.4.3.	Cuestionario	161
3.4.5.	Técnicas de análisis e interpretación de los datos.....	163
3.4.5.1.	La categorización: voces de las personas implicadas	163
3.4.5.2.	Validación por jueces	166
3.4.5.3.	El cuestionario para los stakeholders internos: el profesorado.....	173
3.4.5.4.	Validación del instrumento cuantitativo.....	175
CAPÍTULO IV	186

RESULTADOS	186
4. INTRODUCCIÓN.....	187
4.1. La RSU en la Universidad de Sevilla	190
4.1.1. Una concepción Euclidiana.....	190
4.1.2. La Responsabilidad Social Universitaria y sus extensiones	195
4.1.3. Dimensión académica	198
4.1.3.1. Planes de estudio.....	200
4.1.4. Dimensión ambiental	207
4.1.4.1. Concienciación ambiental.....	208
4.1.4.2. Consumo responsable	209
4.1.4.3. Gestión ambiental	210
4.1.4.4. Sostenibilidad	212
4.1.5. Dimensión económica.....	216
4.1.5.1. Financiación.....	216
4.1.5.2. Recursos.....	218
4.1.6. Dimensión formación-sensibilización.....	220
4.1.6.1. Formación externa	221
4.1.6.2. Formación interna.....	222
4.1.6.3. Mediación formativa.....	224
4.1.6.4. Oferta formativa.....	225
4.1.6.5. Sensibilización externa e interna	227
4.1.7. Dimensión Gobernanza.....	230
4.1.7.1. Compromiso público	232
4.1.7.2. Desconexión instituciones externas.....	232
4.1.7.3. Desconexión organizativa.....	233
4.1.7.4. Estrategia institucional.....	235
4.1.7.5. Estructura.....	237
4.1.7.6. Organigrama	239
4.1.7.7. Modelo de calidad.....	240
4.1.7.8. Recursos humanos	242
4.1.7.9. Rol de la universidad	243
4.1.7.10. Stakeholders.....	243
4.1.7.11. Visibilidad.....	245
4.1.8. Dimensión investigación.....	247
4.1.8.1. Investigación.....	248
4.1.8.2. Transferencia de conocimientos	252
4.1.9. Dimensión Social	254
4.1.9.1. Acción Social.....	256
4.1.9.2. Cooperación	258
4.1.9.3. Voluntariado	258
4.1.10. Dimensión personal.....	260
4.1.10.1. Actividad laboral	261
4.1.10.2. Competencias.....	263
4.1.10.3. Ética	264
4.1.10.4. Implicación laboral	266
4.1.10.5. Mejora institucional	267

4.1.10.6. Implicación emocional.....	268
4.1.11. Colaboración	272
4.1.12. Objetivos de Desarrollo Sostenible	275
4.1.13. Perspectiva de género	278
CAPÍTULO V.....	280
CONCLUSIONES.....	280
5. INTRODUCCIÓN	281
5.1. Nuevas perspectivas conceptuales para una universidad actual	281
5.2. Un triángulo de dificultades.....	283
5.3. Un espacio para la ética	285
5.4. ¿Impacto social o índice de impacto?.....	285
5.5. Una exploración de la formación y sensibilización en RSU	286
5.6. Planes de estudio.....	287
5.7. Un lugar para los Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	288
5.8. Perspectiva de género	289
5.9. Futuras líneas de investigación	290
CAPÍTULO VI.....	292
CONCLUSIONS	292
6. INTRODUCTION	293
6.1. New conceptual perspectives for today's university	293
6.2. A triad of challenges	295
6.3. A space for ethics.....	296
6.4. Social impact or impact index?.....	297
6.5. An exploration of SRU training and raising awareness.....	298
6.6. Study plans	299
6.7. A place for the Sustainable Development Goals	300
6.8. Gender perspective	301
CAPÍTULO VII	302
PROPUESTA BASADA EN LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.....	302
7. INTRODUCCIÓN	303
7.1. Justificación	306
7.2. Objetivo general.....	314
7.3. Propuesta.....	314
7.3.1. Planteamiento inicial.....	314
7.3.2. Integración de competencias transversales	317
7.3.3. Creación de un laboratorio vivo.....	323
7.3.3.1. Un lugar para el laboratorio.....	325
7.3.3.2. Proceso de creación de un laboratorio	326
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	335
9. ANEXOS	398
9.1. Anexo 1.....	399

Índice de tablas

Tabla 1. Relación de indicadores por cada ODS	45
Tabla 2. Competencias para la sostenibilidad	47
Tabla 3. Estructura organizativa de la Universidad de Sevilla	52
Tabla 4. Relación de Cátedras vigentes en los diferentes centros de la Universidad de Sevilla	54
Tabla 5. Número de actividades formativas por modalidad	66
Tabla 6. Porcentajes por género con respecto a la población total de la Universidad de Sevilla	68
Tabla 7. Másteres oficiales de la Facultad de Ciencias de la Educación	70
Tabla 8. Evolución de las teorías sobre la RSC	82
Tabla 9. Visión teórica contemporánea de la responsabilidad social en las empresas	83
Tabla 10. Definiciones de la RSU	89
Tabla 11. Aproximación teórica de la RSU	94
Tabla 12. Criterios basados en los estándares GRI	98
Tabla 13. Criterios basados en los estándares GRI. Grupo de interés.	99
Tabla 14. Criterios basados en los estándares GRI. Temáticas.	100
Tabla 15. Universidades andaluzas con iniciativa socialmente responsable	101
Tabla 16. Estándares GRI	119
Tabla 17. Competencias para la sostenibilidad	123
Tabla 18. Dimensión del paradigma	127
Tabla 19. Características del enfoque cualitativo	135
Tabla 20. Características del enfoque cualitativo. Instrumentos y procedimientos .	136
Tabla 21. Red de documentos	145
Tabla 22. Matriz MAT1. Fase I para el proceso de categorización	149

Tabla 23. Matriz MAT1. Fase II para el proceso de codificación	149
Tabla 24. Matriz MAT1. Fases III para el proceso de codificación temática.....	150
Tabla 25. Matriz MAT1. Fases IV, V y VI.....	150
Tabla 26. Relación de unidades pertenecientes al estudio	156
Tabla 27. Distribución en porcentajes de la muestra	157
Tabla 28. Relación de instrumentos por autores	163
Tabla 29. Interpretación del índice Kappa	168
Tabla 30. Resultados Sistema de categorización.	168
Tabla 31. Recuento de citas y porcentajes para las categorías y subcategorías	171
Tabla 32. Ítems y dimensiones que conforman la escala.....	175
Tabla 33. Prueba KMO y Bartlett	177
Tabla 34. Prueba de bondad de ajuste.....	183
Tabla 35. Instrumento cuantitativo final.....	185
Tabla 36. Conjunto de datos variables 1 y 2.....	204
Tabla 37. Evaluaciones positivas y negativas aportadas por la ANECA	251
Tabla 38. Evaluaciones positivas y negativas para las Facultades de Ciencias de la Educación del territorio nacional.....	251
Tabla 39 Conceptualización de la RSU en cada dimensión.....	304
Tabla 40. Competencias para la sostenibilidad.....	308
Tabla 41. Aspectos generales para cada módulo o materia	317
Tabla 42. Apartados relacionados con la asignatura y rama de conocimiento	318
Tabla 43. Competencias en Responsabilidad Social.....	320
Tabla 44. Competencias de sostenibilidad.....	320
Tabla 45. Fases para desarrollar un laboratorio vivo.....	321
Tabla 46. Indicadores de los ODS	328

Índice de figuras

Figura 1. Estructura de los elementos que influyen en la participación de la universidad con la comunidad	27
Figura 2. Estructura para una práctica docente en RS.	39
Figura 3. Panorámica de las universidades andaluzas	41
Figura 4. Alumnado matriculado por oferta de estudios universitarios.....	48
Figura 5. Plantilla docente de la Universidad de Sevilla	49
Figura 6. Cátedras por ramas de conocimiento	56
Figura 7. Grupos de investigación por áreas científicas	58
Figura 8. Número de ayudas concedidas por la Universidad de Sevilla.....	59
Figura 9. Relación de cursos ofertados por el ICE 2020	61
Figura 10. Relación de cursos ofertados por el ICE 2021.	62
Figura 11. Cursos competencias TIC´S	63
Figura 12. Formación ofertada en el Centro de Formación Permanente	64
Figura 13. Porcentajes por género de estudiantes	68
Figura 14. Grados y Dobles Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación	69
Figura 15. Porcentajes del profesorado por género.....	70
Figura 16. Plantilla de profesorado por género y departamento	71
Figura 17. Oferta formativa del CFP	75
Figura 18. Oferta formativa del ICE	76
Figura 19. Evolución del concepto de la responsabilidad social	96
Figura 20. Dimensiones propuestas para la RSU	97
Figura 21. Relación de impactos generados en la universidad	112
Figura 22. Mapa de stakeholders	114
Figura 23. Esfera con el conjunto de sistemas relativos a la gestión RSU	115
Figura 24. Pirámide de los ODS	121

Figura 25. Derivaciones metodológicas en el enfoque cualitativo	133
Figura 26. Fases de la investigación cualitativa en el estudio	138
Figura 27. Matriz Ishikawa	139
Figura 28. Matriz MI02.....	141
Figura 29. Matriz ME01	146
Figura 30. Diagrama de flujo para el proceso de recogida de datos	147
Figura 31. Diagrama de flujo para el proceso de la reducción de datos	148
Figura 32. Periodos desarrollados en la investigación.....	154
Figura 33. Relación de categoría profesional	158
Figura 34. Experiencia docente	158
Figura 35. Rangos de edad de los sujetos	159
Figura 36. Estructura del diario de campo	161
Figura 37. Proceso de análisis temático.....	165
Figura 38. Proceso realizado para la creación del sistema de códigos	166
Figura 39. Network. Red de categorías y subcategorías	173
Figura 40. Varianza total explicada	178
Figura 41. Gráfico de sedimentación.....	179
Figura 42. Resultados obtenidos de las comunalidades	180
Figura 43. Matriz de componente rotado	182
Figura 44. Etapas del enfoque cualitativo y cuantitativo	189
Figura 45. Red-campus de la Universidad de Sevilla	190
Figura 46. Campus Ramón y Cajal	191
Figura 47- Forma geométrica del conjunto de concepciones de la RSU	192
Figura 48. Red de palabras claves	196
Figura 49. Dimensiones de la RSU	197
Figura 50. Diagrama de Sankey de la RSU	199

Figura 51. Network. Dimensión académica	202
Figura 52. Comparativa de las variables 1 y 2	203
Figura 53. Modelo de burbujas	203
Figura 54. V3. Cuento con líneas de investigación orientadas a la solución de problemas de desarrollo Social	206
Figura 55. V4. Establezco alianzas y sinergias con otros actores sociales para elaborar líneas de investigación adecuadas a los requerimientos sociales	206
Figura 56. V7. Requiero que los alumnos realicen investigaciones	207
Figura 57. Network. Dimensión ambiental.....	209
Figura 58. V.11. La universidad toma medidas para la protección del medio ambiente en el campus	212
Figura 59. V.14. Percibo coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus	215
Figura 60. Diagrama de Sankey de la dimensión ambiental.....	216
Figura 61. Diagrama de Sankey de la dimensión económica	220
Figura 62. Network. Dimensión Formación-Sensibilización	222
Figura 63. Variables 19 y 21	230
Figura 64. Diagrama de Sankey para la dimensión Formación-Sensibilización	231
Figura 65. Network. Dimensión Gobernanza	232
Figura 66. V12.Los procesos para elegir al equipo de gobierno son transparentes y democráticos	238
Figura 67. V13. El equipo de gobierno toma las grandes decisiones de forma democrática y consensuada.....	241
Figura 68. V15. En la universidad reina la libertad de expresión y participación para todo el personal docente, no docente y estudiantes	246
Figura 69. Diagrama de Sankey para la dimensión gobernanza	248
Figura 70. Network. Dimensión Investigación	249

Figura 71. V8. Exijo consideraciones éticas en los proyectos de investigación, tesis o monografías	252
Figura 72. V5. Los problemas complejos son investigados de manera interdisciplinar	253
Figura 73. V6. Cuento con medios específicos de difusión y transferencia de conocimientos a la sociedad	255
Figura 74. Network. Dimensión Social	256
Figura 75. V20. Colabora con los servicios públicos y ONG en iniciativas sostenibles	258
Figura 76. Network. Dimensión Personal	262
Figura 77. V16. Se me informa de modo transparente acerca de todo lo que concierne y afecta a la universidad.....	263
Figura 78. V10. La universidad busca utilizar sus campañas de marketing para promover valores y temas de responsabilidad social	266
Figura 79. V17. Los mensajes publicitarios que difunde la universidad son elaborados con criterios éticos y de responsabilidad social	267
Figura 80. V9. Me siento escuchado/a como ciudadano/a. Puedo participar en la vida institucional	270
Figura 81. Diagrama de Sankey para la dimensión personal	272
Figura 82. V18. Colabora con empresas, servicios públicos u ONG en proyectos sociales para ayudar a los desfavorecidos	276
Figura 83. Network. Categoría ODS	277
Figura 84. Fases para la cultura regenerativa	311
Figura 85. Modelo donut	313
Figura 86. Interrelación de competencias en sostenibilidad y RS	322
Figura 87. Los ODS en el marco de las competencias transversales	323
Figura 88. Pirámide de Miller	324
Figura 89. Características del laboratorio	325

Figura 90. Sistema del campus universitario	327
Figura 91. Conjunto de fichas descriptivas de técnicas y estrategias	329
Figura 93. Fases para desarrollar el laboratorio vivo	332
Figura 94. Constelación del laboratorio vivo	334

Relación de acrónimos, códigos y siglas utilizadas

AENOR	Asociación Española de Normalización y Certificación.
AFC	Análisis Factorial Confirmatorio
AFE	Análisis Factorial Exploratorio
AGR	Agroalimentación
AIETI	Asociación de Investigación y Especialización sobre Temas Iberoamericanos.
APIRL	Review of Stanford's Statement on Investment Responsibility
APS	Aprendizaje y Servicio
ASIM	Asociación Internacional Mundo Solidario
A-Tech	Andalucía Tech
AUGM	Asociación de universidades grupo Montevideo
BIO	Biología y Biotecnología
BOUS	Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla
CADEP	Centro de análisis de decisiones públicas
CAR	Centro de Atención al Refugiado.
CEAR	Comisión Española de Ayuda al Refugiado.
CEM	Centro de Estudios Mexicanos.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CFP	Centro de Formación Permanente
CICUS	Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades
CTS	Ciencia y Tecnología de la Salud
EFQM	European Foundation for Quality Management
ESR	Educación Socialmente Responsable
ETSIA	Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica

FIDOP	Formación Docente del Profesorado
FORPAS	Formación Personal de Administración y Servicios.
FQM	Física, Química y Matemáticas.
GRI	Global Reporting Initiative
GUNI	Global University Network for Innovation
HUM	Humanidades
IAM	Instituto Andaluz de la Mujer
IAP	Investigación acción participativa
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
IES	Instituciones de Educación Superior
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
PAS	Personal
PE	Plan estratégico
PLS	Partial Least Squares Regression
PNUMA	Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente
PRIA	Participatory Research in Asia.
REDS	Red Española para el Desarrollo Sostenible.
RMN	Recursos Naturales y Medio Ambiente
RRHH	Recursos Humanos
RS	Responsabilidad Social
RSC	Responsabilidad Social Corporativa
RSU	Responsabilidad Social Universitaria
RSUS	Cátedra de Responsabilidad Social
SEJ	Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas
SIC	Servicio de Informática y Comunicaciones
TEP	Tecnologías de la Producción.

TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación.

UNRRA Administración de las Naciones Unidas para el Auxilio y la Rehabilitación.

Introducción

El servicio a la sociedad se ha considerado como un componente clave que debe abordar el ámbito universitario desde la forma de gobernanza, la gestión, hasta la práctica docente. Considerándose como un campo innovador en permanente revisión por las continuas demandas del contexto (UNESCO, 1984).

Como consecuencia, se ha incrementado el interés sobre cómo abordar las problemáticas y necesidades sociales, así como el papel que desarrolla la universidad en la sociedad. Desde ese lugar, se plantea la necesidad de un modelo socialmente responsable para que las universidades adopten un rol social y se implique con la comunidad. Mientras que establece líneas estratégicas para abordar el funcionamiento de la universidad es posible que adquiera un compromiso con el contexto local y a nivel global desarrollando iniciativas y acciones que impacten de forma positiva ante las necesidades del entorno. De esta forma, podría visibilizarse una universidad que fomenta la implicación y participación de la comunidad universitaria perdurable en el tiempo. En definitiva, la cuestión es que asuma la transformación social mediante una actividad socialmente responsable y una estrategia sostenible (Vallaey, 2008).

La Responsabilidad Social Universitaria (en adelante RSU) vela por responder a los problemas que surgen en el entorno social con el servicio e intervenciones en la comunidad y programas de voluntariado, aunque existe otro aspecto fundamental que se vincula a la actividad socialmente responsable, como es la responsabilidad académica. Es una pieza fundamental para que la organización universitaria atienda a la comunidad con profesionales docentes mejor formados en este aspecto. Por ello, el desarrollo académico y formativo del profesorado universitario debe implementarse con formación y recursos en la línea de la Responsabilidad Social (en adelante RS), proyectando en su práctica y en las generaciones futuras concepciones de la RSU (Vázquez y Ortiz, 2018).

La formación del profesorado en la educación superior es una actividad primordial y renovadora en la labor docente para estar a la altura de las actividades estratégicas de la organización universitaria, los cambios y necesidades sociales, un profesorado preparado para afrontar y participar en los procesos de transformación

social, así como cuestionar su práctica dentro y fuera del contexto universitario. Es decir, como ciudadano/a, como agente de cambio en el contexto más inmediato y en el seno del sistema universitario, acorde a la cultura organizativa. Resulta entonces imprescindible la realización de estudios que pongan de manifiesto el proceso formativo del profesorado, con el fin de valorar la concordancia de las necesidades del profesorado y del entorno respecto al modelo de la propia institución universitaria. El modelo de RSU adquiere así una serie de responsabilidades con el tejido social, comunidad y medioambiente que precisan de capacitación, de estar preparados para adaptarse a la visión y misión de actuaciones. Por ello, en la formación docente se deben incluir acciones formativas específicas que incluyan los objetivos de los diferentes compromisos para profesorado novel y experimentado (Ibermon, 1994).

En este sentido, Moriña y Carballo (2018) ponen de manifiesto, a través de una de sus investigaciones, que tras diseñar un programa de formación docente los resultados se orientan a tres cuestiones fundamentales. La primera es la necesidad que presenta el profesorado de estar concienciado, esto significa que la sensibilización es un elemento fundamental para su práctica docente. En segundo lugar, es ineludible que el equipo docente esté informado para ir modificando y actualizando su planificación académica, por último, para que pueda actuar ante las diferentes demandas de la comunidad debe estar formado en conocimientos y adquisición de competencias, así como tener acceso a una amplia variedad de recursos.

En la línea de diseño de un programa de formación para docentes universitarios, en las revelaciones aportadas por Villamandos et al., (2019) destacan la importancia de incluir la dimensión ambiental, cuyo sentido de responsabilidad ambiental cala bajo la conciencia medioambiental y sostenibilidad y mantienen que la institución universitaria debe ofrecer soluciones a los desafíos comunitarios actuales; para ello resulta esencial plantear estrategias de gestión responsable con formación de mayor impacto y avanzar hacia la sostenibilidad. De esta forma lo reconoce Benayas (2014) cuando destaca el compromiso adquirido por las universidades en materia de sostenibilidad y los conflictos que existen para poder intervenir en la problemática ambiental. Subraya que en la práctica docente no se reflexiona sobre los valores éticos de comportamientos con el medio porque existe mayor iniciativa en una investigación con factor de impacto que

la mala praxis con el medio social y ambiental. Por ello, ponen de manifiesto que estar formados en materia ambiental genera valor en la función docente, una formación ambiental sustentada en la investigación y en la acción educativa, para lo que destaca la necesidad de sensibilizar, formar y concienciar al profesorado sobre el paradigma ecológico integrado en el modelo de RSU.

Otro rasgo característico en la creación de un programa formativo para profesorado universitario es la dimensión social. Según Vallaeys (2018), la formación debe ser una herramienta fundamental para difundir los valores del modelo RSU como forma de integrar en la práctica docente la filosofía y principios de la RSU. Además, considera que es la motivación para avanzar en “la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable” (p.37).

Cabe destacar el grado de importancia para integrar el sentido ético en la práctica docente con una mirada social y ambiental, esta pauta coincide con otros autores García et al., (2011), al considerar la necesidad de desarrollar este carácter ético en la práctica docente: el profesorado entiende que debe ser éticamente responsable y promocionar el pensamiento crítico para implicarse socialmente, para lo cual es indispensable promover los valores no solo en la búsqueda del éxito, sino para establecer un vínculo con lo social y medioambiental. Es decir, el profesorado debe ser competente para desarrollar una docencia de calidad y con base en la ética para ampliar la mirada en las vertientes social y ambiental (Ovalles et al., 2018).

La problemática actual invita a investigar, profundizar y plantear una nueva visión de la formación docente con un diseño formativo que sensibilice, forme, transmita y se acerque a la realidad social. Para ello es necesario e imprescindible que el personal docente reciba formación específica de la cultura, sentido y forma de la RSU: no es solo una cuestión de formar profesionales de la Educación Superior, sino formar parte, incluir, protagonizar la transformación para enfrentarse a los problemas sociales mediante un proceso de sensibilización social sustentado por los compromisos de la RSU.

Ante esta situación, el estado de la cuestión se centra en los siguientes interrogantes

- ¿Cuál debe ser la formación del profesorado universitario para transmitir y desarrollar la práctica docente e investigadora, así como su participación social, desde el modelo de RSU?
- ¿Cómo se aprende la transversalidad para integrar permanentemente el modelo social en la institución universitaria acorde a los principios sociales, éticos y medioambientales?

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación se centra en detectar las necesidades de formación sobre el modelo de Responsabilidad Social Universitaria para diseñar una propuesta sobre aquellas dimensiones necesarias para ofrecer una formación integral en el marco de la docencia universitaria

A partir del objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Explorar y diagnosticar las necesidades formativas del profesorado en las dimensiones ética, social y ambiental.
- Facilitar e incrementar los conocimientos sobre la cultura del modelo socialmente responsable.
- Ampliar la visión sobre una forma de vida responsable acorde con la sostenibilidad dentro de la institución universitaria y fuera de las áreas académicas con la creación de conexiones con la comunidad.

Justificación

En clave europea, el espacio de la Educación Superior toma protagonismo al considerar su implicación en la comunidad y la capacidad de satisfacer las necesidades sociales, para lo cual apela al compromiso Universidad-Sociedad con el objetivo de examinar su contribución en las desigualdades, inclusión y sostenibilidad (Gaete, 2016). Se toma en consideración que, la atmósfera de la Educación Superior debe ser un punto de co-participación en el contexto social y solidario, transformándose en un lugar donde se

fusiona el coloquio social con el trabajo universitario en red y actuando, a su vez, como trampolín para atender a las necesidades sociales (Hernández y Martín, 2014).

La pluralidad de estos criterios descubre la necesidad de fomentar, desde la corporación universitaria, la extensión de la práctica docente respecto a las iniciativas sociales y solidarias, dado que en el espacio universitario se observa una participación aislada o puntual y esta dinámica impide que la universidad alcance mayor magnitud a nivel académico e institucional en la sociedad (Amariles y Coraggio, 2017). La capacidad de repercutir positivamente la institución universitaria en la sociedad es limitada por su reducida prolongación organizativa, su funcionamiento y el de los sistemas que constituyen la comunidad. El compromiso con “lo público” no solo se logra con actividades académicas, también con la ética, la participación con la comunidad local, la multiplicidad de investigaciones de acceso abierto y prácticas plurales en la gestión adecuada de recursos y fondos públicos (Menezes et al., 2018).

En respuesta a esta demanda, la innovación social se presenta como un mecanismo elemental y motor para el cambio. En este sentido, el informe realizado por GUNI (2014) (como se citó en Padayachee et al., 2021) aporta experiencias desarrolladas a nivel internacional e inciden en una concepción de la innovación social como vehículo para generar transformación, identificada como parte de un proceso interno que articula los recursos de forma peculiar para intervenir ante los retos y dificultades mediante la participación e intervención de diferentes grupos (Rodríguez y Alvarado, 2008). Por su parte, autores como Howaldt y Schwarz (2010) extienden la innovación social hacia una nueva configuración de la práctica social promovida por actores sociales de todos los ámbitos, una visión de la innovación con la intención de satisfacer las necesidades y problemas sociales donde redefine de forma innovadora la estructura universitaria hacia la actividad docente, investigadora, de gobernanza y repercusión social (Villa, 2014).

Sin embargo, cabe cuestionarse, desde un sentido amplio, la posición de la universidad para involucrarse en la transformación social y enfrentarse a los problemas sociales, por lo que surgen diferentes cuestiones:

- ¿El modelo establecido desde las políticas universitarias enfatiza un tipo de innovación enfocada al funcionamiento colectivo, sostenible y bajo directrices sociales?
- ¿La gobernanza del contexto se organiza de forma democrática y acorde con la problemática social, involucrando a la comunidad universitaria mediante la innovación social?
- ¿La cultura del centro universitario, así como del clima organizacional, propicia y da respuesta a la transformación social?

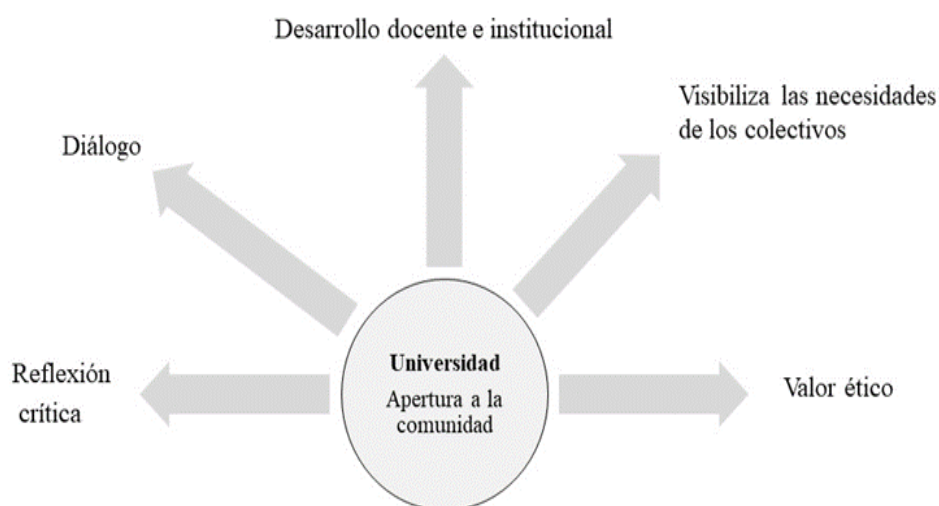
Estas cuestiones se orientan hacia tres tipos de corrientes: una cultura innovadora para el cambio, nuevas formas de enfrentarse a los desafíos sociales y atención a las necesidades colectivas.

En vista a esta proyección innovadora surge un mayor interés para centrarse en la innovación social por su incidencia en las diferentes disciplinas en la universidad. Ante tal amplitud de este enfoque novedoso es preciso indagar sobre el funcionamiento de la universidad, cómo interacciona y cómo se integra con el entorno, su compromiso social y las estrategias universitarias que susciten nuevas formas de relación comunitaria e investigadora (Barandiaran et al., 2015).

En este sentido, Didrikson (2005) se centra en el rol de la institución universitaria, como un espacio para proyectar el compromiso para transformar la sociedad y la forma de implicar a la colectividad universitaria. Su función “es la de crear un lugar de transformación desde el trabajo docente, investigación y como base de creación de un nuevo modelo de desarrollo” (p.10). Se constituye así la capacidad de metamorfosis interna y la participación en los diferentes espacios de la comunidad. (véase figura 1)

Figura 1

Estructura de los elementos que influyen en la participación de la universidad con la comunidad



Nota. Elaboración propia. (A partir de los supuestos dados por Vallaeys y Álvarez, 2019, p. 100).

Los elementos que confluyen en torno a la universidad proporcionan una apertura a la mirada crítica, valor ético y diálogo que puede involucrar la práctica docente donde se visibilicen las necesidades sociales. A este respecto es sustancial recalcar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, coloca su mirada en una universidad comprometida socialmente; asimismo la sitúa como promotora de una cultura basada “en la paz sobre la base del desarrollo humano, la justicia, la equidad, la democracia y la libertad “(UNESCO,1998, p.14). A su vez, la *Declaración de la Asociación de Universidades de Montevideo* (AUGM, 2008) focaliza el debate entre el modelo universitario y el modelo social (UNESCO, 1998; UNESCO, 2016).

En relación con lo anterior, las vías de debate se centran en la estabilidad del código ético en las entidades universitarias, para lo que resulta fundamental que se

generen planes para la RS con el fin de que permanezcan procesos y actuaciones democráticas. Por tanto, es una práctica que debe organizarse y ampliarse para garantizar el funcionamiento de un espacio basado en la igualdad, condiciones equitativas, atender las necesidades del espacio de la educación superior y comunidad local (Menezes et al., 2018; Ruiz y Harris, 2012). A su vez, estudios realizados por Cabana et al., (2018), en el sector de la Ingeniería, establecen una atmósfera conceptual sobre innovación social y RSU para proyectarse socialmente, pues consideran que el modelo responsable atiende a un sistema complejo que se desenvuelve en el ámbito universitario y los constantes cambios.

De igual modo, la RSU resulta fundamental como objeto de investigación concebida como una actividad transversal a la labor académica para la solidaridad y ser socialmente responsable. Por un lado, al construir conocimiento mediante la investigación para servir a la sociedad, y, por otro, para promover una formación que contribuya al bien común (López, 2016).

Por ello, dentro de las líneas estratégicas que marcan el conjunto de actuaciones de las universidades, se vincula el desarrollo sostenible con la actividad socialmente responsable. En los últimos tiempos se ha ido agregando en diferentes universidades la sostenibilidad, junto con líneas de actuación relacionadas con las personas, entornos, proyección externa y la gobernanza. A tal fin, es necesaria la participación e implicación de las personas que componen el sistema universitario (Ministerio de Educación, 2011) creando un vínculo de RSU y sostenibilidad como eje de modernización de las universidades. En este sentido, CRUE (2018) manifiesta la importancia de plantear un rediseño universitario que integre la formación, investigación y extensión universitaria para afrontar los retos actuales, uno de cuyos desafíos es la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible¹ (en adelante ODS). Se introduce en el escenario universitario como un faro para persistir en la RS mediante la construcción de sociedades más justas, inclusivas y al servicio de las personas (CEPAL, 2018). En otras palabras, las

¹ El programa de naciones Unidas para el desarrollo crea los Objetivos de Desarrollo Sostenible con el propósito de adoptar medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad (PNUD, 2019)

universidades deben asumir la responsabilidad de generar nuevas innovaciones que generen compromiso y transformación ante los problemas sociales y ambientales (Litzner y Rieb, 2019).

La RSU se instala en la institución universitaria como una estructura que atiende a todas las secciones y sectores de la institución, centrada en el personal no docente, docente e investigadores, estudiantes y actores externos. Desde el punto de vista formativo, debe orientarse hacia el escenario social a partir de una formación que se caracterice por ampliar las capacidades sociales. De esta forma, el profesorado puede incrementar recursos personales e intensificar la práctica docente con el alumnado, otros grupos de interés y su participación en las comunidades (Vallaeys y Sasia, 2009; Didriksson, 2012) por lo que este modelo no sería posible sin la formación específica en materia de RSU. Debe ser coherente la teoría, gestión y práctica entre las personas implicadas dentro del funcionamiento de la institución.

Para ello, es primordial desarrollar acciones formativas y de sensibilización al profesorado en dicha temática, para lo que se establece una ordenación en forma de ‘cascada’ con el fin de alcanzar la verdadera filosofía y propósito de la RSU. Es esencial una formación previa donde se integre la práctica docente-investigadora y el modelo responsable, de forma que se alcancen los objetivos y la RSU aportando conocimientos al profesorado y la ética de un nuevo paradigma social (Vallaeys y Sasia, 2009; Oviedo et al., 2014).

Se constituye así un nuevo objeto de la investigación, una proyección más amplia hacia la comunidad donde se integre la base social mediante la formación y sensibilización para el docente universitario, así como fraguar una trayectoria afín que cubra las necesidades de la comunidad. Se han realizado revisiones en las instituciones universitarias adheridas al modelo socialmente responsable, cuyo objeto de revisión ha sido cuestionarse si el alcance real del modelo es pertinente según los objetivos establecidos. En este sentido, Appe et al., (2017) expresan que los académicos coinciden

en un modelo que está relacionado con “la tercera misión²”. Desde este marco se extraen siete características relacionadas con el enfoque de RS: “acceso a las instalaciones, acceso al conocimiento, participación del estudiante, participación del profesorado, ampliación de la participación y diversidad, fomento de la regeneración económica y las organizaciones en el compromiso social y relación institucional y construcción de la sociedad” (p.11). Bajo el sello de estos diferentes criterios, detectaron una ausencia de prácticas claves para cumplir con el compromiso, y dicho compromiso resulta un elemento fundamental para originar la transformación social a nivel local, nacional y global, además de un ejercicio responsable y ético (Naval y Ruiz, 2012).

Por otro lado, la Universidad de Stanford, concretamente *Stanford University Advisory Panel on Investment Responsibility* (APRIRL, 2018) realizó un estudio institucional sobre el conocimiento de esta materia y la relación con los stakeholders³, pero tras los bajos resultados de concienciación y concientización de la comunidad universitaria, ampliaron el plan de formación continua en esta materia y modificaron el proceso de relación con los stakeholders dentro y fuera de la entidad.

Otras universidades como *Harvard*, han propuesto un programa formativo gratuito para mejorar y democratizar el conocimiento sobre el modelo de RSU (Barón, 2021). La Cátedra de la UNESCO de Investigación Comunitaria y Responsabilidad Social en la Educación Superior, junto con el Centro de Estudios Globales de la Universidad British Columbia, han comenzado un programa de formación para las universidades a nivel mundial concerniente al desarrollo de competencias en RSU mediante pedagogías innovadoras (Lepore et al., 2016; Cátedra de la UNESCO de Investigación Comunitaria y Responsabilidad Social en la Educación Superior, 2018;

²Se entiende por tercera misión el compromiso que adquiere las universidades para la mejora social y su relación con el entorno (Zamora-Sánchez et al., 2022).

³ Los stakeholders o partes interesadas son aquellos grupos que tienen una relación directa o indirecta de una organización y se ven afectados por los objetivos estratégicos. Se puede identificar como stakeholders internos al personal docente, no docente y estudiantes. En cuanto a los stakeholders externos, proveedores y otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (Ramos-Monge y Martí-Noguera, 2021).

Vallaes, 2014). Además, se identifica la necesidad de incluir nuevas metodologías docentes afines al sentido de la RSU. Para ello, la organización curricular debe integrar todos los elementos que se relacionan con la RSU, desde la ética profesional hasta el conocimiento de la propia gestión responsable del centro (Martínez, et al., 2017), para lo que se proponen programas de formación, sensibilización, actualización y reciclaje profesional docente que visibilicen el sentido de la RSU, así como en la línea de la filosofía institucional (Torres y Trápaga, 2018).

El sistema universitario español se inicia en materia de RSU de forma moderada alineando algunas estrategias en RS en la actividad universitaria como una declaración de intenciones. Seguidamente, ha ido incrementándose el grado de compromiso en conjunción con el establecimiento de algunas acciones enfocadas a la comunidad universitaria (Arias-Valle et al., 2021). Con una visión más actual y para identificarse como organizaciones socialmente responsables, el procedimiento de gestión se amplía a la extensión, investigación y proyección social (Murcia, 2022).

En el caso Andaluz, desde el 2015, las universidades andaluzas se han ido vinculando a la Cátedra de Responsabilidad Social mediante un pacto de libre adhesión. Las primeras universidades públicas que se adhirieron a esta iniciativa fueron: Sevilla, Córdoba y Málaga. Posteriormente, se unieron de forma progresiva, las universidades de Cádiz, Pablo de Olavide de Sevilla, Almería, Jaén y Huelva. Este compromiso colectivo consiste en integrar diez principios en el funcionamiento de las instituciones que están relacionados con: “los derechos humanos, normas laborales, medioambiental y gobernabilidad” (González et al., 2015, p.41). Esta acción voluntaria ha mejorado la relación con los stakeholders externos, la acción social interna y muestra la relevancia de la actividad universitaria para transformar la sociedad (González et al., 2015; Martínez et al., 2017).

La gobernanza socialmente responsable es necesaria pero no suficiente para que traspase el campus académico. Vallaes (2008) mantiene que deben instalarse estrategias formativas en RSU de forma permanente para la concienciación y sensibilización del campo académico universitario. Por ello, se debe programar una formación integral para el profesorado que le otorgue competencias en su función

docente y social. En la estructura formativa deben integrarse los objetivos institucionales de la RSU articulándose con un enfoque de práctica sostenible y para la transformación social (Vallaes, 2008; Olarte y Ríos, 2015). De acuerdo con Ibaibarriaga y Tejero (2019), un programa formativo para el profesorado debe diseñarse con contenidos para la sensibilización en RS y en conexión con el desarrollo personal y social. Es esencial este tipo de formación por motivos diversos, entre los que se destacan, la repercusión que tiene el profesorado dentro del aula y, en consecuencia, la implicación que se promueve con la comunidad y sociedad en general.

En consecuencia, dada la problemática actual en la necesidad de transferir el enfoque de RSU entre el profesorado universitario, es preciso trabajar una línea de investigación que considere un programa de sensibilización y formación para dicho profesorado.

Estructura de la tesis

La tesis se estructura en tres partes fundamentales. La primera parte se estructura con la introducción que enmarca la temática y problemática actual en RSU. Los objetivos de la investigación y la justificación del estudio ofreciendo un marco de lo general a lo particular.

La segunda parte capitula la situación de partida del estudio que realiza un recorrido de todos los ámbitos de la institución universitaria y características existentes en la actualidad. A continuación, se desarrolla un marco teórico que comprende una evolución de la Responsabilidad Social hasta adentrarse en el contexto universitario junto con una relación de teorías que avalan el enfoque. Además, se va introduciendo elementos clave que estructuran el modelo responsable y todos aquellos aspectos que se vinculan en todas sus dimensiones. Estos aspectos forman parte de un planteamiento inicialmente general hasta llegar a lo más particular en el ámbito del estudio. Posteriormente, se desarrolla el marco metodológico que realiza un recorrido entre los diferentes enfoques de investigación, diseño de investigación y características del objeto de estudio.

Finalmente, la tercera parte presenta los resultados de la investigación, las conclusiones con aquellos aspectos más característicos de los resultados incluyendo las fortalezas y posibles mejoras de las temáticas más relevantes, así como una propuesta motivada por los resultados.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN DE PARTIDA

1. Situación de partida de la RSU

Un aspecto fundamental para conocer el lugar que ocupa la RSU en la Institución de Enseñanza Superior (en adelante IES) es explorar cómo se desarrolla en el momento más actual.

1.1. Las necesidades de formación en Responsabilidad Social Universitaria

El crecimiento de la Educación Superior y la aparición de la sociedad del conocimiento insta un modo de afrontar un aprendizaje actualizado, permanente y da paso a la producción y difusión de la información y conocimiento cuyo principal facilitador es la universidad. Esta apertura supone una proyección futura hacia la calidad educativa, pero con limitación de recursos financieros en el sector público que limita la capacidad de la universidad para afrontar las expectativas (UNESCO 1998).

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior promueve la transformación y el progreso de la sociedad mediante misiones educativas y formativas que estimulen una mejora de la sociedad en general. Una forma óptima es la de propiciar un espacio abierto en la educación superior que ofrezca oportunidades de un aprendizaje permanente y genere un marco para la formación de personas que velen por valores democráticos y justicia social (Xarur, 2008). Este enfoque es identificado como un modelo socialmente responsable que se concibe como una herramienta para identificar y abordar problemas que afectan al bienestar común y además con el preludio de metodologías transformadoras (Santos et al., 2016). Desde este prisma se entrelazan el papel de investigadores y sus prácticas éticas con el medio (UNESCO, 2003). Por tanto, la RS establece un puente entre Universidad-Entorno social mediante un compromiso y un acercamiento más profundo con el contexto que le rodea (UNESCO, 2009) a través de principios éticos y democráticos que posibilitan un marco moral de acción en continua reflexión, investigación y producción de conocimientos (Bacigalupo, 2008).

En la misma línea que lo anterior, la Estrategia Universidad 2015⁴ reitera la importancia de la RS y sostenibilidad universitaria, concebida como una misión

⁴ Es una iniciativa encaminada a la modernización de la universidad española mediante la coordinación de los correspondientes sistemas universitarios autonómicos.

fundamental de nuestro sistema universitario. Dentro del marco estratégico la modernización e internacionalización de las universidades implica dirigir un foco central a la formación, investigación, transferencia de conocimientos y en el plano socialmente responsable como una misión vinculada a la dimensión social. Esto último supone el compromiso con la sociedad en todo el sentido amplio, así como vertebrar un modelo social europeo donde se destaca de forma especial el pensamiento y cultura científica (Ministerio de Educación, 2011; Larrán et al.,2014). Desde esta perspectiva del saber académico se pretende sembrar el diálogo e intercambio de conocimientos en defensa de la libertad académica. Para ello, es preciso excluir un modelo predominante Norte-Sur que fomenta una transferencia de conocimientos unidireccional. De esta forma, podría dar paso a un reconocimiento de la cultura local para responder a las necesidades y aspiraciones de las comunidades (UNESCO, 2010). Por esta razón, es necesaria la creación de nuevos métodos educativos capaces de fomentar el pensamiento crítico ante los problemas que afectan al bienestar del contexto y de la sociedad en general (Santos et al.,2016).

Las exigencias del contexto social implican re-pensar el modo de interacción con la comunidad y a nivel sistémico de la propia institución superior. No es una cuestión de ser competitivos para alcanzar un alto status universitario sino de crear una estructura que responda de forma eficaz con la preparación de docentes y futuros profesionales comprometidos socialmente (Zgaga, 2019). Uno de los desafíos manifiestos es vincular la producción de conocimientos con la dimensión social y cultural (Shek et al., 2017). Sin embargo, no debemos olvidar la Educación Socialmente Responsable (en adelante ESR) en el marco de la enseñanza universitaria (Amaro, 2015). Esta relación implica la RS como un componente integral en la práctica profesional de cada experto en materia educativa (Lee et al., 2018; Smith et al., 2018).

En relación con lo anterior, investigaciones aportadas por Alanís (2018) y Ivashova et al., (2019) consideran que la formación docente debe considerarse como una estrategia para la transformación social y no desde una perspectiva instrumental. Esta última idea fluctúa entre actividades concretas para atender a nuevas innovaciones de las diferentes especialidades, pero realmente no se manifiestan a nivel competencial dentro de un escenario real. Sutilmente cubre un realismo actualizado siendo superficial

en conocimientos y se difumina el componente práctico que realmente es la parte importante en manifestaciones acordes con la RS. Por ello, se identifican a la formación como dispositivos que no promueven autonomía pragmática para entablar un diálogo social. A partir de estas convicciones, cabe preguntarse si realmente se logra consolidar el conjunto de saberes que toman protagonismo en el aprendizaje universitario. En este sentido, para llegar a tal fin, el aprendizaje debe ser continuo para que los diferentes saberes ocupen un lugar dentro de la institución orientado al bien común ‘con la sociedad y para la sociedad’ y co-responsable del entorno (Eslava, 2020).

1.1.1. El territorio académico: un lugar para el crecimiento responsable

El espacio docente universitario se ve caracterizado por la docencia, los índices de calidad de las publicaciones y la actividad científica. Uno de los aspectos más instituido es la evaluación científica por su factor de impacto (Wang et al., 2017; Salado et al., 2021). Los parámetros más considerados son la primacía en la calidad y la excelencia. Estas directrices generan un sustancial peso mercantilista presionando más aún a la comunidad académica hacia una carrera, cuyo valor en el mérito y calidad docente ocupe un segundo plano (Díez-Gutiérrez, 2021). Esta situación enardece una consolidación de generación de conocimientos alejados de los saberes locales y al entendimiento de los fenómenos glocalizados, así como incluirlos en la práctica docente (Youkanaa et al., 2021). En sentido contrario, Hall (2009) considera necesario vincular “lo global y lo local con la academia y la comunidad” (p.15).

La construcción de un territorio académico universitario ‘sin fronteras’ bajo el marco de la RS, concretamente en el quehacer docente, es un abordaje complejo y requiere procesos que permitan apertura al aprendizaje en lo socialmente responsable. Dentro de la esfera descrita se establece un cuestionamiento sobre la profesión docente, el conocimiento o concepción del mundo y el compromiso responsable como ciudadano/a (Vallaey, 2016). Esto implica una carga reflexiva y un diálogo que establezca una comunicación ecuánime (Lucio-Villegas, 2015) sobre la adquisición de conocimientos o nuevas formas de conocimientos de elementos que articulan la RS y lo practicado por la institución. En la misma línea, es fundamental compatibilizarlo con el componente práctico para generar y diseñar diferentes iniciativas que aborden una problemática. De esta forma se desarrolla un activismo docente más operativo (Robles-

Barrantes y Arguedas, 2020) que aleja al alumnado de un teoricismo y desvirtualización del compromiso e implicación social (Ibáñez y Álvarez, 1992).

Una de las estrategias que ofrecen González et al., (2020) en la creación de entornos de aprendizaje para docentes es de corte ecológico. Muestran un modelo cuya base mantiene que los elementos y la información que se encuentran de forma más inmediata en el proceso de formación del profesorado favorece la toma de conciencia sobre la realidad social y necesidades de transformación. Este aspecto orgánico adopta y permite la interrelación entre lo verdaderamente relevante del fenómeno y el servicio al bien común como respuesta al interés colectivo (Robles y Arguedas, 2020).

En este sentido, la formación cobra un sentido socialmente responsable como sistema vivo en la comunidad universitaria y entorno. Determina esa organicidad como el recurso para atender de forma coherente los problemas de origen cultural y social (Burawoy et al., 2014). Además, desde una perspectiva multifuncional del docente, esa formación enriquece la práctica investigadora, proporciona un aprendizaje social, fomenta la acción colectiva, empodera a la comunidad local y crea vínculos con la gobernanza en RSU (Charles et al., 2020). Según, la perspectiva de Robles- Barrantes et al., (2020), contribuye a que

[...] las personas de la comunidad educativa identifiquen las problemáticas que les sujetan, esos hilos del poder que les dominan, su posición política en su contexto social, logrando que puedan emanciparse y comprender lo que enfrentan para su posterior transformación. El proceso implica que exista un liderazgo sustentado por componentes intelectuales al servicio comunitario, todo promovido desde la institución educativa como centro motor de conocimiento (p.200).

A partir de lo anterior, la idea principal de una praxis responsable (véase figura 2) es la generación de impactos positivos mediante una formación previa en RS. El impacto que provoca la formación en RS establece un vínculo con la comunidad desarrollando compromiso y ofrece una visión experiencial con la realidad social. Del mismo modo, ese impacto repercute en la formación de estudiantes mediante la práctica

docente y proyecta una educación socialmente responsable conectada con el contexto real.

Figura 2

Estructura para una práctica docente en RS.



Nota. Elaboración propia.

El proceso formativo docente debe adaptarse de forma integral y vinculado con las competencias personales y sociales para que se realice posteriormente una práctica adecuada del conocimiento tácito y explícito, así como fuertes lazos de la institución universitaria con la comunidad (Andrade et al., 2020). La RS pretende que se coordinen los actores que van a actuar, profesorado-alumnado, sobre las necesidades sociales diagnosticadas (Vallaes, 2014). Según Chacón (2016) el proceso de formación y capacitación debe aportar herramientas para la comprensión de la realidad como un todo y los problemas, así como los fenómenos como pequeños sistemas interconectados entre sí. De esta forma se logran cambios positivos en los aprendices incrementando la innovación de las instituciones (Pantoja y Salazar, 2020).

Conviene señalar que el proceso de formación del profesorado universitario, sea desde una visión orgánica o sistémica de la institución, presenta una oferta formativa de dominio académico más cartesiano y en menor medida en competencias en RS. Este tipo de oferta formativa impide que se comprenda la realidad del macro-entorno y los diferentes sistemas que conforman el espacio universitario (Andrade et al., 2020; Gunderson y Holling, 2003) convirtiéndose en una actividad autónoma y paralela (Vessuri y Zarur, 2008). En consecuencia, permanece una actividad educativa inacabada y reduccionista en valores e intereses colectivos sociales en la labor docente (Martí-Noguera et al, 2018).

1.1.2. Un recorrido por las universidades andaluzas

Las universidades andaluzas atienden a la elaboración de planes estratégicos para verificar el control, eficacia y transparencia de su gestión. Además, dentro de la gestión universitaria el Consejo Social y como parte del sistema universitario, propone líneas estratégicas con el objeto de contribuir a los objetivos de la institución (Decreto Legislativo, 2013).

Por otra parte, las universidades refirman su compromiso con la sociedad para mejorar la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento (Van't y Herzog, 2017; 2019; 2020). Asimismo, la Agenda 2030 y el desarrollo sostenible es otro aspecto de gran relevancia para adherirse a la RS. Y como un elemento fundamental y de gran preocupación planetaria el cambio climático y transición energética (CRUE, 2021).

En la figura 3 se contempla la ubicación de las universidades públicas andaluzas y la relación de sus planes estratégicos, así como modelos para minimizar impactos negativos. Todas las universidades públicas del territorio andaluz tienen integrado el modelo de RSU al igual que un compromiso con la sostenibilidad. En cuanto a la implementación de la Agenda 2030, las universidades que no lo tienen integrado hasta el momento son la Universidad de Almería y la Universidad de Sevilla. En cada universidad se aprecian las fechas de inicio y de finalización correspondientes al plan estratégico vigente. Cabe destacar, la Universidad de Granada por su plan director anual que finaliza en 2022 hasta terminar de elaborar el Plan Estratégico 2031. En el caso de

la Universidad de Huelva, actualmente se encuentra en fase de diseño del próximo Plan que finalizará en el 2030. Los planes estratégicos de las Universidades toman formas diferentes y se desarrollan en base a las líneas estratégicas que se pretenden materializar.

Figura 3

Panorámica de las universidades andaluzas



Nota. Elaboración propia.

1.1.2.1. Plan Estratégico

El Plan estratégico (en adelante PE) es una herramienta que explicita las líneas de gestión estratégicas y objetivos institucionales (Díaz et al., 2021). La implementación del PE “es un instrumento de gestión que especifica los procesos de gestión hasta el operativo” (Oviedo-Rodríguez et al., 2014, p. 118). Un PE constituye un instrumento ventajoso para proyectar las líneas de actuación de la institución universitaria con el fin de mejorar su eficiencia, eficacia, transparencia a la sociedad y servicio a la ciudadanía (Ministerio de Universidades, 2021). Para conducir adecuadamente la intencionalidad del PE es necesario realizar una planificación estratégica. La planificación estratégica se define como un conjunto de procesos llevados a cabo para desarrollar una gama de estrategias que ayuden a una organización para alcanzar sus metas y objetivos durante un período de tres a cinco años (Tapinos et al., 2005; Broome et al., 2017). Además, se construye mediante la participación en diferentes etapas y de forma integral con información interna y externa para formular convenientemente un plan de acción para

atender las demandas del entorno y de la propia institución universitaria (Valdez et al., 2019).

Ciertamente, conviene destacar que la distribución estratégica se desarrolla a través de diferentes factores: la estructura socio-histórica, la cultura y políticas universitarias y esto puede producir cambios inmediatos o más dilatados en el tiempo en el plano de la formación del capital humano, la actividad científico técnica y en el plano socio-económico. En consecuencia, es fundamental que se atiendan cuatro elementos principales, la situación actual, las tendencias observadas, la influencia del contexto a nivel nacional e internacional y plantear escenarios para afrontar los cambios que se ocasionan (Martínez y Atrizco, 2019). Para ello, una de las herramientas que puede contribuir a atender en mayor o menor medida cada uno de estos aspectos es el modelo de RSU.

1.1.2.2. Responsabilidad Social Universitaria

La UNESCO (2009) afirma que la RSU es un pilar fundamental para atender a las dimensiones social, económica, científica y cultural. En la misma línea, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO,2009) pone de manifiesto que la IES debe abordar los retos de la sociedad y contribuir para el desarrollo sostenible, el bienestar social y velar por los derechos humanos. Sobre estas bases, la RSU podría colaborar en la construcción del desarrollo social y mejora del entorno (Global Compact, 2010).

Es preciso señalar que la Comisión Europea (2015) manifiesta que es de vital importancia que se cree un marco de referencia a nivel internacional para que la RSU se integre adecuadamente en la gobernanza, participación comunitaria, medio ambiente, derechos humanos y ciudadanía democrática, así como fortalecer prácticas en políticas universitarias. Esto implica que la institución universitaria desarrolle líneas de actuación socialmente responsables y estrategias que inspiren el cambio social desde las propias prácticas en los planes de estudios, investigación y cree una cultura entre las personas que forman parte de la institución (Melgarejo, 2022; Gómez-Bayona y Zapata, 2021). Por esa razón, la implementación de la RSU en los planes estratégicos despierta gran interés, pero a su vez, el enfoque debe suscitar la suficiente utilidad en

las partes interesadas sobre el quehacer universitario mediante las memorias de la RS (Ramos-Monge y Llinàs-Audet, 2019; Gaete, 2011).

Cabe destacar que la naturaleza de la RSU se encuentra en “estado vivo” y esto supone que las actuaciones deben adaptarse a los continuos cambios que demanda el entorno tomándose en consideración nuevas acciones por parte de la institución universitaria (Martínez et al., 2017). Por un lado, debe explicarse con claridad lo que se hace por la sociedad mediante el servicio a la comunidad “rendición de cuentas” y, por otro lado, es importante que queden patentes la legitimidad, el compromiso, la ética y la defensa de los valores democráticos (Chen et al, 2012). Como consecuencia, la institución universitaria se coloca en un lugar con alta incidencia en el plano social (IESALC,2017).

Otro aspecto fundamental y clave es incluir a los estudiantes universitarios como actores clave para proyectar sus creencias y actitudes como ciudadanos/as para servir a la comunidad, así como en el desarrollo de su profesión (Ayala et al 2019; Ramos-Monge et al., 2019). Esta iniciativa facilitará la construcción de espacios donde los universitarios hagan propuestas para los planes de los Grados universitarios y se fomente el trabajo en red (Martínez et al., 2017). Además, dentro de este planteamiento, la Agenda 2030 es un factor clave y compatible para que la comunidad universitaria concurren el servicio a la sociedad (Cepal, 2018).

1.1.2.3. Agenda 2030

La Agenda 2030 es una herramienta para crear sociedades inclusivas, justas y para que está al servicio de las personas acentuando la dignidad e igualdad con la participación de los gobiernos, sociedad civil, el sector académico público y privado (CEPAL, 2018). Para llevarla a cabo es preciso movilizar la acción colectiva y proveer bienes públicos globales y/o regionales (Sanahuja y Tezanos, 2017).

Para la implementación de la Agenda 2030 en el ámbito universitario es necesario que se integre entre las políticas universitarias, así se pone de manifiesto en la Declaración de Salamanca (2018). En dicha declaración se propone un marco de reflexión sobre las transformaciones necesarias para el cumplimiento de la Agenda 2030 y bajo los principios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS)

marcados por la misma. En los ODS se recogen de forma práctica 169 metas que se pueden abordar de manera holística y transversal en el sistema universitario. Por ello, el papel de la universidad es clave para su consecución mediante la propia gestión del funcionamiento universitario y de gobierno, en la gestión académica con el desarrollo de actividades de formación-sensibilización y de intervención directa en el medio y la sociedad. Otra función sustantiva que podrían favorecer los ODS se encuentra en el plano de la investigación. Aportarían un enfoque más actualizado dando cabida a nuevos paradigmas y perspectivas frente al modelo tradicional con proyección investigadora en la comunidad local contando con la colaboración de otras instituciones y organizaciones (REDS, 2020).

En este sentido, la *Declaración Internacional sobre la Educación Superior en apoyo de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* propone a las instituciones universitarias que profesen un compromiso para la consecución de los ODS a través de la investigación y la enseñanza mediante la RS. Entre las actuaciones se encuentran la cooperación, intercambio de conocimientos para el abordaje de los ODS, revisión profunda de políticas universitarias, infraestructura, participación de la sociedad civil y protocolos para la acción. A partir de estas directrices, la tabla 1 organiza indicadores para la aplicación de los ODS en el espacio de la docencia, la investigación, la política institucional e implicación social.

Tabla 1

Relación de indicadores por cada ODS.

ODS 1	Cobertura interna	ODS 9	Presencia de ranking
ODS 10	Cobertura externa		Producción científica
	Esfuerzo financiero		Producción tecnológica
ODS 2	Alimentación sostenible	ODS 11	Patrones de movilidad
			Balance ecológico
			Interiorización de la política de sostenibilidad
ODS 3	Producción propia	ODS 12	Producción de residuos
	Comunidad universitaria saludable		Recogida selectiva
			Contratación sostenible
ODS 4	Cobertura en educación superior	ODS 13	Huella de carbono
	Cobertura interna de educación para la sostenibilidad		Compromiso por el clima
	Cobertura externa de educación para la sostenibilidad		Vulnerabilidad
ODS 5	Presencia de la mujer en la comunidad universitaria	ODS 14	Biodiversidad
	Liderazgo de la mujer en la universidad		Naturalización
	Brecha salarial de género	ODS 15	Compensación de emisiones
ODS 6	Huella hídrica	ODS 16	Transparencia
	Suministro propio de agua		Defensa del universitario/a
	Calidad de agua residuales		Endogamia
ODS 7	Huella de Carbono	ODS 17	Participación
	Autonomía energética		Liderazgo
	Intensidad energética		Cooperación
ODS 8	Accidentabilidad		
	Empleabilidad de egresados		

Nota. Elaboración propia. (Extraído de REDS, 2020, p.13)

1.1.2.4. Sostenibilidad

El compromiso por la sostenibilidad se pone de manifiesto por primera vez a partir de la Declaración de Talloires (1990) cuando los rectores y vicerrectores de las universidades reconocen la necesidad de un plan de acción para incorporar la sostenibilidad en la Educación Superior. La sostenibilidad se ha convertido en un factor

clave en el espacio universitario, pero no debe entenderse de forma aislada sino integrada en toda la institución desde el sistema de gestión hasta la cultura organizativa (Vergara-Romero et al., 2021).

La UNESCO (2016) expone el propósito de constituir la sostenibilidad en la educación y el aprendizaje para transformar los espacios, el conocimiento y apostar por una sociedad más sostenible. Las diferentes iniciativas gubernamentales ponen de manifiesto la intención de las universidades para comprometerse y potenciar la práctica sostenible, pero las líneas de actuación tienden a ser mecanicistas y eso presenta dificultades para incorporar la sostenibilidad en todos los espacios universitarios (Leal-Filho et al., 2017). Además, se advierte la complejidad que supone instaurar la sostenibilidad en la educación superior porque es tendente a compartimentar y sesgar el enfoque sostenible en los planteamientos curriculares y/o planes de estudio (UNESCO, 2018). Por ello, los centros de Educación Superior deben visibilizar la sostenibilidad como una herramienta para perfeccionar los procesos sostenibles (Mendoza-Cavazos, 2019). En este sentido, la *European University Association* expresa que incluir la sostenibilidad no se limita a la adquisición de competencias, sino que debe darse un paso más e involucrar al personal, estudiantes y docentes en todas las áreas de la institución universitaria. Para ello, es necesario adoptar diferentes morfologías para llegar de forma interdepartamental, trans-disciplinar y estratégicamente. Además, es importante que forme parte en las actividades académicas, extracurriculares, en la práctica investigadora y con el uso eficiente de la energía (Bunesco y Estermann, 2021).

Por otra parte, Larrán et al., (2019) manifiestan que uno de los aspectos más característicos para divulgar el modelo sostenible en el espacio superior son los informes de sostenibilidad, aunque no es una práctica que esté implantada en todas las universidades. Sin olvidar, otro aspecto fundamental, que es integrar la práctica sostenible con enfoque de desarrollo humano (Piontek y Piontek ,2019), tomando en cuenta las preocupaciones sociales y estilos de vida saludables (Mendoza-Cavazos, 2019) para regenerar positivamente los resultados sostenibles. El elemento social es fundamental para promover las condiciones de vida de las personas, comportamientos éticos para crear puentes sostenibles con el medio biofísico (Vallance et al., 2011). De esta manera, podría reafirmarse que una universidad comprometida con la

sostenibilidad puede brindar no solo conocimientos sobre la degradación ambiental sino tomar conciencia de los impactos que genera a nivel económico, social y de la salud (Mendoza-Cavazos, 2019). En definitiva, construir una educación para la sostenibilidad que constituye un elemento imprescindible para una educación de calidad y favorece el cumplimiento de los ODS (Naciones Unidas,2017).

Por otro lado, las Directrices propuestas por la CADEP (2011) se caracterizan en orientar a las universidades a introducir competencias de sostenibilidad de forma transversal para crear un sistema más amplio en cuanto a las necesidades sociales y ambientales. Para ello, proponen un conjunto de competencias para realizar actuaciones desde criterios sostenibles (véase tabla 2).

Tabla 2

Competencias para la sostenibilidad

Competencia	Definición
SOS1	Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.
SOS2	Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.
SOS3	Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.
SOS4	Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

Nota. Extraído de CADEP (2011, p.7).

Una vez identificadas algunas características a nivel organizativo y de gestión en las universidades públicas andaluzas es preciso adentrarnos de forma más exhaustiva en la universidad hispalense.

1.1.3. La Universidad de Sevilla

Los datos extraídos de la Memoria del curso académico 2020-2021 (Universidad de Sevilla, 2021) muestran que la Universidad de Sevilla cuenta en la actualidad con 32 Centros, constituidos en 19 Facultades, 6 Escuelas Técnicas Superiores, 5 Centros Adscritos, 1 Escuela Internacional de Posgrado y 1 Escuela Internacional de Doctorado. Los centros se distribuyen por toda la ciudad de Sevilla e integran casi 80.000 personas entre personal no docente, alumnado y personal docente.

1.1.3.1. Personal no docente

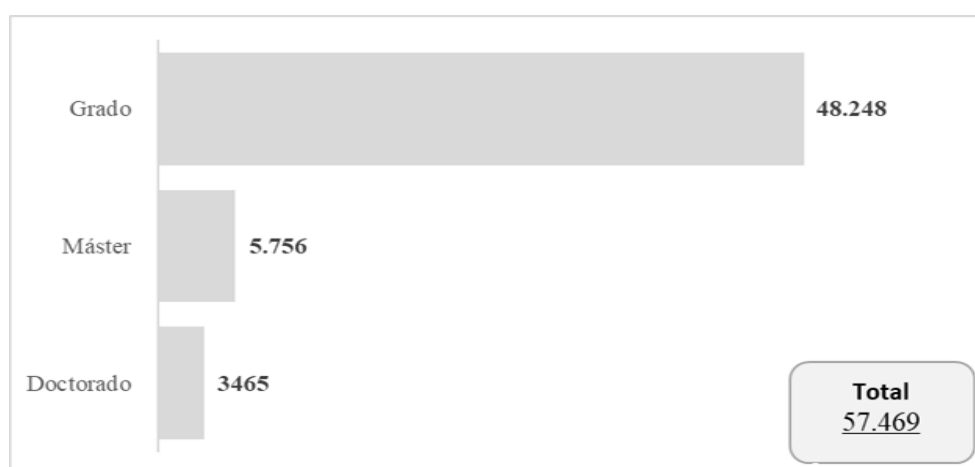
La plantilla del personal no docente funcionario está integrada por 1.387 personas: de ellas 910 son funcionarios de carrera y 477 son funcionarios interinos.

1.1.3.2. Alumnado

El número total de estudiantes matriculados en el curso 2020-2021 es de 57.469. En la figura 4 puede verse la distribución del alumnado por la diferente oferta de estudios. En las enseñanzas oficiales de Grado hay 48.248 estudiantes matriculados y distribuidos en un total de 115 Grados. En cuanto a la relación de 136 Máster oficiales se inscriben un total de 5756 estudiantes y 3465 entre los 33 estudios de doctorado.

Figura 4

Alumnado matriculado por oferta de estudios universitarios



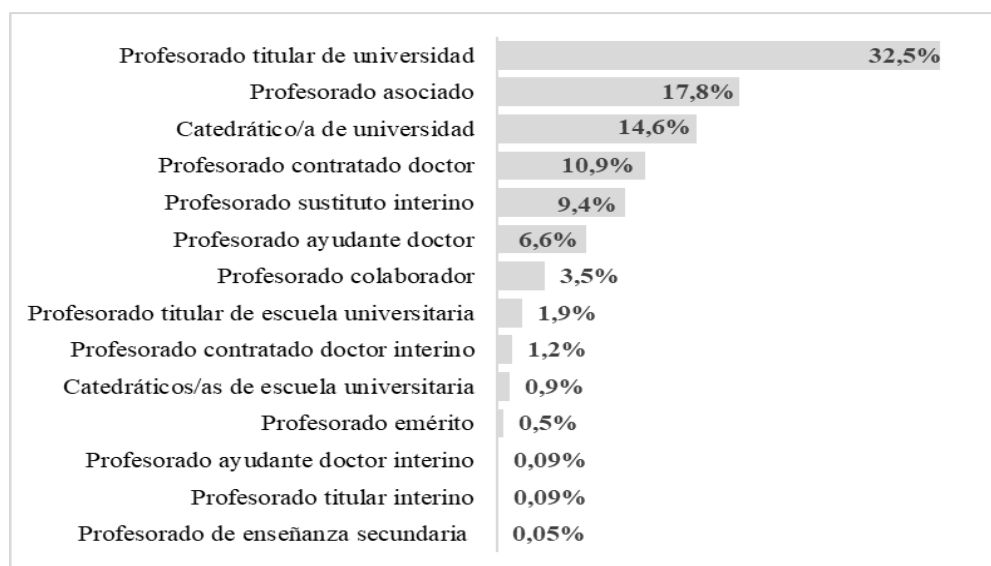
Nota. Elaboración propia. Información extraída de la memoria del curso académico 2020-2021 (Universidad de Sevilla, 2021).

1.1.3.3. Profesorado

La plantilla de profesorado universitario se distribuye entre diferentes categorías profesionales y asciende a un total de 4.378 docentes. La figura 5 ofrece un mayor porcentaje 32,5% para el profesorado titular y corresponde a un total de 1422 personas. En menor medida, con un 17,8%, corresponde a profesorado asociado (779 personas). El grupo profesional concerniente a Catedráticos/as alcanza un porcentaje del 14,6% situándose en 641 académicos. Los porcentajes del profesorado contratado doctor y profesores/as sustitutos interinos oscilan entre 10,9% y 9,4% respectivamente. Esto implica que el número de contrataciones se aproximan entre sí siendo 477 para los doctores y 411 para las interinidades. Con respecto al profesorado ayudante doctor (6,6%) y profesorado colaborador (3,5%) indican que se han realizado 154 y 83 contratos con las categorías referidas. Los porcentajes que oscilan entre 1,9% y 0,05% se identifican con 83 profesores/as titulares de escuela universitaria, 51 profesores/as contratados doctor con interinidad, 41 con la categoría de Catedráticos de escuela universitaria, 22 profesores/as eméritos, 2 profesores/as de enseñanza de secundaria en comisión de servicio y 8 titulares y doctores interinos.

Figura 5

Plantilla docente de la Universidad de Sevilla



Nota. Elaboración propia. Información extraída de la memoria del curso académico 2020-2021 (Universidad de Sevilla, 2021).

1.1.3.4. Estructura organizacional

El desempeño institucional se desarrolla mediante la coordinación de las diferentes áreas de la organización para llevar a cabo políticas y estrategias definidas por la institución (Ganga-Contreras y Núñez-Mascayano, 2018). Este ejercicio se entiende como un gobierno compartido, participativo (Meléndez et al., 2010) que mediante acciones internas o externas interactúan a través de la organización con la forma de gobernar para la consecución de los objetivos (Montecinos y Contreras, 2021). Teniendo en cuenta esta visión conceptual se configura una estructura organizativa bajo parámetros de calidad, ética y gestión responsable relacionadas con lo educativo, medioambiental y laboral, así como políticas eficaces en el territorio (Kehm, 2018). Con la óptica de este enfoque se organiza un estilo de organización interna, vertical cuya representación más elevada es el rector (Rojas y Bernasconi, 2009).

La Universidad de Sevilla cuenta con una estructura organizativa (véase tabla 3) que se conforma con la figura del Rector, cuyas funciones se desarrollan en el cumplimiento de la normativa aplicable: supervisar la actividad y funcionamiento de la universidad y nombrar tanto al Secretario General como a los Vicerrectores, entre otros. Asimismo, con dependencia del Rector, cuenta con la Delegada del Rector para Asuntos Sanitarios; Delegado del Rector para el PAS⁵; Directora de Gabinete y el Director de la Inspección de Servicios. En cuanto a la Secretaría General, las competencias están relacionadas con dar fe de los actos y acuerdos que se desarrollen, así como custodiar el libro de actas de los órganos colegiados. Al gerente le atañe la gestión de los servicios administrativos y económicos de la universidad, sin poder ejercer funciones docentes.

Se establecen un total de nueve Vicerrectorados⁶ cuyas funciones y competencias están relacionadas con los planes de estudios y plan propio (Ordenación Académica); gestión de recursos de investigación (Investigación); fomento y promoción de la transferencia del conocimiento (Transferencia de conocimientos); gestión de planes de organización docente e investigadora y evaluación del profesorado

⁵ Personal de Administración y Servicios.

⁶ Universidad de Sevilla (s.f).

(Personal docente e investigador); plan integral de formación y participación del alumnado universitario (Estudiantes). En cuanto a la asistencia de la comunidad universitaria, el Vicerrectorado de Servicios Sociales, Campus Saludable, Igualdad y Cooperación se ocupa de programas de voluntariado, cooperación, igualdad y prevención de riesgos laborales. Para la gestión tecnológica de la universidad (Transformación Digital) y en el diagnóstico y planificación de estrategias a nivel organizativo (Análisis y Planificación estratégica). Con respecto a las relaciones institucionales con organizaciones a nivel local e internacional (Proyección institucional e Internacionalización).

Las Direcciones Generales se distribuyen en seis y están relacionadas con la promoción y organización de la actividad cultural (Cultura y Patrimonio); la coordinación de formación del profesorado y PAS asimismo lo concerniente a la formación en idiomas, títulos propios y extensión universitaria (Formación Continua y Complementaria); todo lo referente a la infraestructura universitaria (Espacio Universitario); las estrategias y políticas de comunicación institucional (Comunicación); la función de coordinación de los órganos de gobierno (Relaciones de Gobierno) y por último la Dirección de Recursos Humanos que coordina y supervisa la administración universitaria (Recursos Humanos) (Ley Orgánica 6/2001, 2001).

Tabla 3

Estructura organizativa de la Universidad de Sevilla.

Equipo de gobierno	Rector
	Secretaría General
	Gerencia
	Vicerrectorado de Ordenación Académica
	Vicerrectorado de Investigación
	Vicerrectorado de Transferencia del Conocimiento
	Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador
	Vicerrectorado de Estudiantes
	Vicerrectorado de Servicios Sociales, Campus Saludable, Igualdad y Cooperación
	Vicerrectorado de Análisis y Planificación Estratégica
	Vicerrectorado de Transformación Digital
	Vicerrectorado de Proyección Institucional e Internacionalización
	Dirección General de Cultura y Patrimonio
	Dirección General de Formación Continua y Complementaria
	Dirección General del Espacio Universitario
	Dirección General de Comunicación
	Dirección General de Relaciones de Gobierno
	Dirección de Recursos Humanos

Nota. Elaboración propia. Información extraída (Universidad de Sevilla, s.f)

El Consejo Social es un órgano de participación en la sociedad y por ello establece la unión Sociedad-Universidad. A nivel institucional, participa en la programación y la gestión universitaria. Por otro lado, en el ámbito económico en temas presupuestarios y patrimonial, en los diferentes sectores de la comunidad universitaria (Decreto, 2013).

1.1.3.5. Cátedras

Las Cátedras son herramientas creadas para formalizar y hacer públicos acuerdos de colaboración amplios entre una universidad y una empresa (Recasens, 2021). Su misión tiene corte tridimensional porque integra educación- investigación- empresa. Desde este enfoque se sustentan de recursos de la administración y de la empresa para llevar a cabo actividades de investigación, transferencia, divulgación e innovación en el territorio (Vega et al., 2020). Además, se pone de manifiesto que entre los stakeholders la empresa es la figura que toma mayor relevancia (Guachimposa et al., 2019).

Por ello, con el objeto de establecer un vínculo de Universidad-Empresa se regula la creación de Cátedras mediante convenios que patrocinan las empresas y se gestiona mediante el Secretariado de Transferencia del Conocimiento y Emprendimiento. En la tabla 4 se enuncian las Cátedras con vínculos a la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica (ETSIA). La ETSIA tiene creada Cátedras con el sector de energía y economía circular. En cuanto a Ingeniería Informática tienen vinculadas Cátedras con el sector de la telefonía. Mientras que la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales ofrece un abanico mayor del campo de la Economía, Medio Ambiente y Energía, innovación de empresas, emprendimiento y por último de Responsabilidad Social. No se contempla información de esta Cátedra en la Memoria del curso académico 2021-2022 de la Universidad de Sevilla. El último dato existente se traslada al curso académico 2014-2015⁷. En el caso de la Facultad de Comunicación se relaciona con el periodismo taurino y en Arquitectura a proyectos de arquitectura y eficiencia energética. Las Facultades de Farmacia, Medicina y Odontología tienen Cátedras relacionadas con laboratorios, farmacéuticas y de investigación hepatológica. Con respecto a la Facultad de Matemáticas se identifica la Cátedra de Flamencología

⁷ Universidad de Sevilla (s.f)

que fomenta la faceta cultural, artística y de identidad andaluza. En el caso de la Facultad de Turismo y Finanzas, las Cátedras están relacionadas con la gestión del turismo y ocio y en la Facultad de Derecho con el derecho inmobiliario y mercantil. Finalmente, la Escuela Politécnica Superior tiene creada una Cátedra de eficiencia energética en equipos de producción.

Cabe destacar, que en la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas no se contempla ninguna Cátedra de las Facultades de Ciencias de la Educación; Geografía e Historia y Ciencias del Trabajo. En el caso de Ciencias, no se vinculan con ninguna Cátedra a las Facultades de Biología, Física y Química. En cuanto a la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud, no tienen vinculación las Facultades de Psicología y Enfermería, Fisioterapia y Podología. En la rama de conocimiento de Arte y Humanidades no se ha creado ninguna Cátedra.

Tabla 4

Relación de Cátedras vigentes en los diferentes centros de la Universidad de Sevilla.

Cátedra	Sede
Cátedra Adama	ETS de Ingeniería Agronómica
Cátedra Corporación MP	ETS de Ingeniería
Cátedra Endesa Red	
Cátedra Energía Cepsa	
Cátedra Aeroespacial Airbus Group.	
Cátedra del Agua-Emasesa.	
Cátedra Alter Technology – desarrollo, evaluación y calificación de componentes electrónicos para aplicaciones espaciales.	
Cátedra gestión de residuos en la economía circular Aborgase.	
Cátedra Telefónica en la red	ETS de Ingeniería
Cátedra Sociedad Digital Indra.	Informática
Cátedra Santander de empresa familiar	

Cátedra Internacionalización Extendia	Facultad	de
Cátedra de Política de la competencia	Ciencias	
Cátedra de Economía de la Energía y Medio Ambiente	Económicas	y
Cátedra Carlos Román en Evaluación de políticas públicas	Empresariales.	
Cátedra Responsabilidad Social Universitaria.		
Cátedra Efic-Idipe investigación para el desarrollo/innovación de personas y empresas.		
Cátedra Andalucía Emprende.		
Cátedra Ignacio Sánchez Mejías de Comunicación y Tauromaquia	Facultad	de
Cátedra Blanca	Comunicación.	
Cátedra vivienda Emvisesa.	ETS	de
Cátedra Arquitectura y Sociedad.	Arquitectura.	
Cátedra Avenzoar	Facultad	de
	Farmacia.	
Cátedra Flamencología	Facultad	de
	Matemáticas.	
Cátedra Metropol Parasol, gestión de espacios urbanos turísticos y de ocio	Facultad	de
Cátedra turismo inteligente.	Turismo	y
Cátedra de la alergia, asma e inmunología clínica.	Finanzas.	
Cátedra en diagnóstico biológico roche.	Facultad	de
Cátedra en hepatología – sociedad andaluza de patología digestiva – Gilead Sciencies.	Medicina.	
Cátedra derecho registral.	Facultad	de
Cátedra derecho notarial.	Derecho.	
Cátedra Odontología Social Luis Séiquer.	Facultad	de
Cátedra Implantología Oral Galimplant.	Odontología.	
Cátedra de Implantología Dental Alejandro Padrós.		

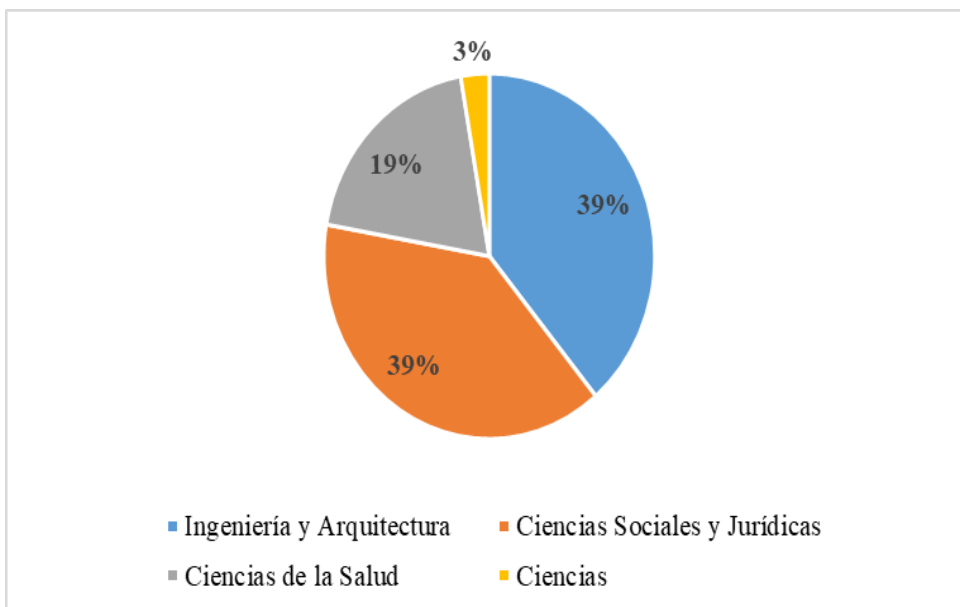
Cátedra de Tecnologías de climatización, refrigeración y producción de agua.	Escuela Politécnica Superior.
--	-------------------------------

Nota. Elaboración propia. Información extraída de la memoria del curso académico 2020-2021 (Universidad de Sevilla, 2021).

La distribución de las 35 Cátedras se organiza por las ramas de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura y Ciencias Sociales Jurídicas en un 39% respectivamente. Un 19% en Ciencias de la Salud y 3% en Ciencias (véase figura 6).

Figura 6

Cátedras por ramas de conocimiento.



Nota. Elaboración propia. Información extraída de la memoria del curso académico 2020-2021 (Universidad de Sevilla, 2021).

1.1.3.6. Investigación

La universidad juega un papel fundamental en la práctica investigadora (Lopatta y Jaeschke, 2014) y fuente de generación de conocimientos (González-Teruel et al., 2020). La función investigadora es parte del modelo propuesto por Etzkowitz y Leydesdorff (1995) forjando una ‘Triple hélice’ donde tienen cabida la academia, industria y estado.

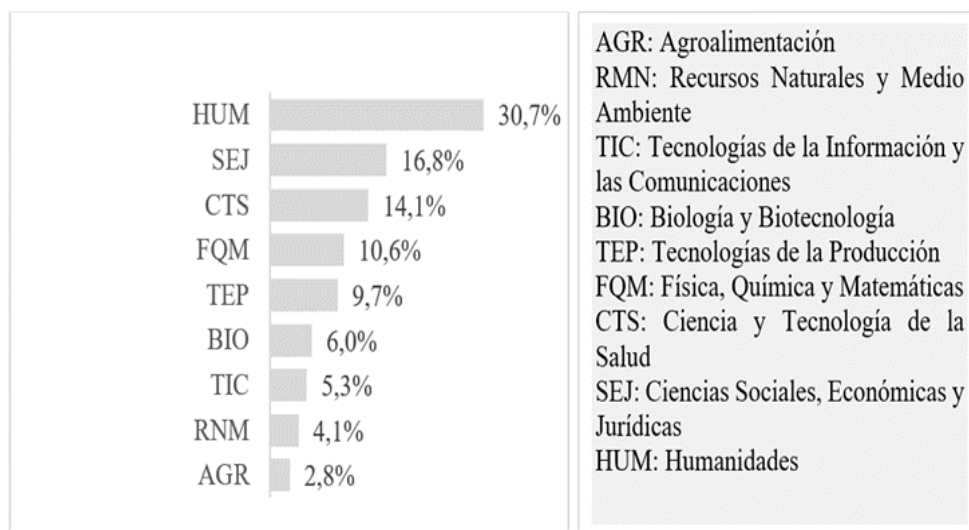
En el plano de la investigación se destacan tres aspectos característicos para plasmar un avance científico; la misión de la organización, la disciplina científica y la afiliación a la institución (Merchán y Valmaseda, 2018). En este sentido, el marco científico y/o visibilidad científica se materializa a través de los grupos de investigación y centros científicos pertenecientes a la universidad (Ávila y Campos, 2018). Algunas aportaciones manifestadas por Kaltenbrunner (2020) se centran en la importancia que deben adoptar los grupos de investigación con los grandes desafíos sociales. Además de establecer un vínculo sólido con la esfera social y mayor apertura con lo público (Schikowitz, 2020). Este enfoque supone situar la universidad como un lugar para el discurso crítico y de producción de conocimientos sin limitaciones para dar respuestas a la legitimidad de los derechos humanos (Habermas, 2010).

Las orientaciones expuestas en el párrafo anterior ponen de manifiesto que la actividad científica se desarrolla mediante un marco que podría mejorar la colaboración transdisciplinar entre los grupos académicos (Felt et al. 2016).

En este sentido, la figura 7 muestra las diferentes áreas pertenecientes a la Universidad de Sevilla con relación a los grupos de investigación. El total de grupos de investigación es de 567 siendo el 30,7% del área de humanidades. Esto revela la existencia de 174 grupos distribuidos por diferentes facultades. En menor medida y con un 16,8% se encuentra el área de Ciencias Sociales y Jurídicas que corresponde a 95 grupos de investigación. En una proporción menor se ubican las áreas de Ciencia y Tecnología de la Salud con un 14,1% (80 grupos) y Física, Química y Matemáticas 10,6% (60 grupos). Por debajo del 10% se identifican las áreas de Biología y Biotecnología 6%; Tecnologías de la información 5,3%; Recursos naturales y Medio Ambiente 4,1% y Agroalimentación (16) 2,8%.

Figura 7

Grupos de investigación por áreas científicas



Nota. Elaboración propia. Información extraída de la memoria del curso académico 2020-2021 (Universidad de Sevilla, 2021).

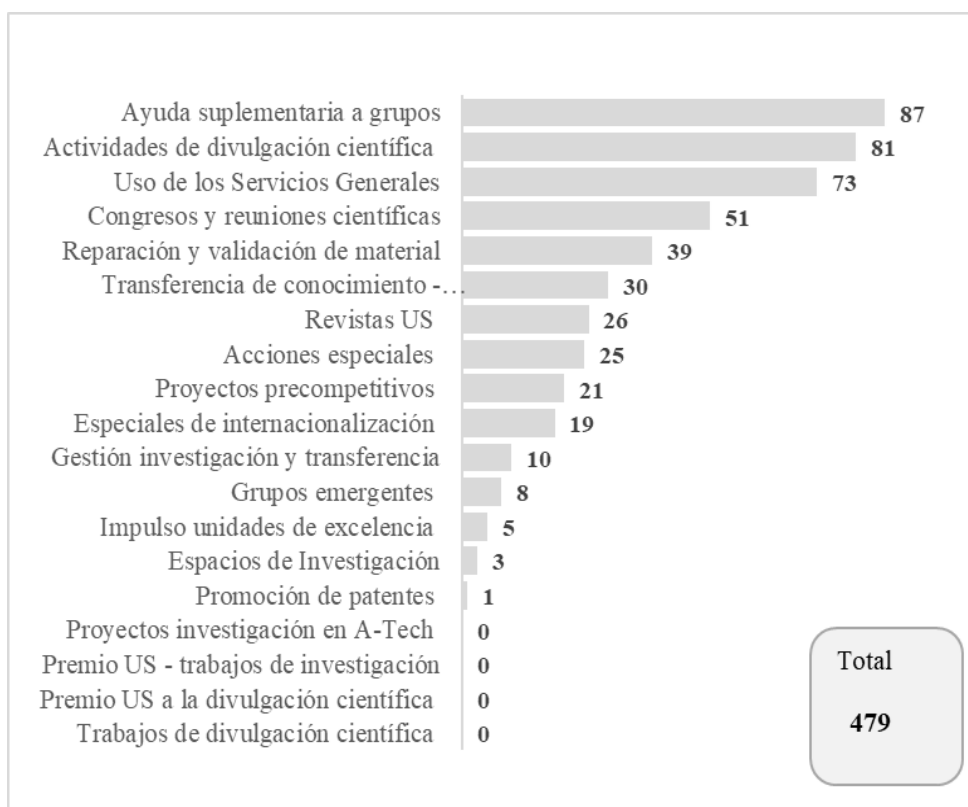
Esta conexión entre los grupos de investigación podría alinear objetivos comunes ante los desafíos sociales (Owen y Pansera 2019) siendo indispensables un amplio abanico de disciplinas (Jarvenpaa y Välikangas, 2022).

La financiación que se concede en el plano investigador o actividad investigadora va a depender de del enfoque científico y ámbitos en los que se desarrollen (Díez, 2018). En el caso de la Universidad de Sevilla se ha concedido un total de 479 ayudas; 96 para grupos de investigación existentes y emergentes; 21 para proyectos precompetitivos: 132 en actividades de divulgación científica, congresos, reuniones científicas; 66 ayudas para la gestión y transferencia de conocimiento donde se incluye a la revista US; 125 destinadas para la promoción de patentes, el uso de servicios generales, espacios de investigación y reparación y validación de material; 49 se destinaron para el impulso de unidades de excelencia, acciones especiales y de internacionalización. En cuanto a premios de la Universidad de Sevilla en divulgación científica y trabajos de investigación no consta ningún tipo de ayuda, así como con

trabajos de divulgación científica y proyectos de investigación A-Tech⁸ (véase figura 8).

Figura 8

Número de ayudas concedidas por la Universidad de Sevilla.



Nota. Elaboración propia. Información extraída de la memoria del curso académico 2020-2021 (Universidad de Sevilla, 2021).

1.1.3.7. Formación y Sensibilización

Los programas de formación para el profesorado universitario establecen un punto de inflexión para tomar mayor conciencia sobre el cultivo del conocimiento y servicio a la sociedad al volverse necesaria en nuevos contextos (Alanís, 2018). Además, constituye un proceso de fortalecimiento en el transcurso pedagógico e identidad docente (Cervantes y Dengo, 2019) y un elemento necesario para desarrollar los conocimientos teóricos-prácticos en el desarrollo de programas en la educación superior (Nurfardilla

⁸ El Campus de Excelencia Internacional Andalucía TECH constituye un proyecto promovido de forma conjunta por las Universidades de Sevilla y Málaga, así como con la participación de entidades que conforman el Sistema Ciencia, Tecnología y Empresa (Andaluciatech, s.f).

y Mohamad, 2022). Un aspecto característico del planteamiento formativo es que no solo se trata de ofrecer herramientas para los métodos de enseñanza sino para interaccionar con el contexto y adquirir un punto de vista transformador (Ripoll-Rivaldo, 2021; Sacristán et al, 2018). En otras palabras, transformar la mirada para dar respuesta a las demandas y necesidades de la sociedad (Bolaños y Jiménez, 2007; Moreno, 2021).

Para ello, es indispensable que se pongan en práctica la autonomía, voluntariedad y capacidad de elección para demandar las acciones formativas necesarias, así como de estar sensibilizados (Katriina et al, 2022). Esto supone un cambio de actitud ante viejos patrones instructivos (García, et al, 2018) además de una oferta formativa transversal con el fin de garantizar la aplicación de los conocimientos en el contexto en los espacios educativos, investigadores y sociales (Aristizabal et al, 2018). En este orden de ideas, la oferta formativa para los docentes universitarios se orienta a una formación especializada, transversal e innovadora (Torra et al, 2013; Guachimposa et al., 2019).

En el caso de la universidad hispalense, la formación destinada para el personal docente se realiza por dos vías: Instituto de Ciencias de la Educación (en adelante ICE) y Centro de Formación Permanente (en adelante CFP). El ICE es el centro responsable de la gestión de actividades de formación docente y de convocatorias relacionadas con acciones formativas. Forma parte del Secretariado de Innovación Educativa y depende de la Dirección General de Formación continua y Complementaria (Universidad de Sevilla, 2021).

El Vicerrectorado de Ordenación académica (2020) es el órgano responsable de la financiación de los Planes Propios de Docencia. Los Planes son la herramienta para desarrollar la formación docente a partir de la petición de los centros de la universidad. Las acciones formativas aceptadas se desarrollan a través del ICE y según los datos aportados por el Vicerrectorado (véase figura 9), el conjunto de acciones formativas

aprobadas⁹ en el año 2020 para el personal docente fue de 136 cursos. Los cursos distribuidos en las competencias investigadoras con un 28,7% se caracterizan por acciones formativas centradas para la mejora investigadora, programas de análisis de datos y divulgación científica. En cuanto a las competencias TIC´s alcanza un 25% de actividades de formación en programas y aplicaciones digitales para la aplicación docente, entorno virtual y 3D. En menor medida, con un 22,8% están relacionadas con todas aquellas acciones de índole de gestión de títulos, normativas y/o reglamentos actualizados para la protección de datos, así como estrategias de liderazgo o alto rendimiento de equipos. Igualmente se destinan talleres específicos para doctorandos 11,8%, para la realización de proyectos y/ programas FIDOP¹⁰ 7,4%. Las acciones para aquellas competencias relacionadas con la capacidad de comunicación y sostenibilidad alcanzan entre 2,9% y 1,5% respectivamente. Esto nos indica que únicamente se destinan cuatro cursos para la mejora comunicativa docente y dos cursos para la sostenibilidad.

Figura 9

Relación de cursos ofertados por el ICE 2020



⁹ Las ayudas para la formación aprobadas en el III Plan Propio de Docencia fue sometida bajo la evaluación del Vicerrectorado de Profesorado llamado actualmente 'Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador'

¹⁰ Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado.

Nota. Elaboración propia. Información consultada de la Resolución de la Comisión Evaluadora (Vicerrectorado de Ordenación académica, 2020).

En cambio, los datos proporcionados del año 2021 nos muestran menos cursos que el año anterior, concretamente 110 cursos. La figura 10 señala que los cursos relacionados con las competencias investigadoras y los relacionados con otros ofrece un 27,3% respectivamente (60 cursos). Los específicos para doctorandos alcanzan un total de 20 cursos (18,2%). Con relación a las actividades formativas para proyectos y programas 7,3% que equivale a 8 cursos. Y finalmente la formación relacionada con las competencias comunicativas y sostenibilidad alcanza 1,8% y 0,9% (2 y 1 curso).

Figura 10

Relación de cursos ofertados por el ICE 2021



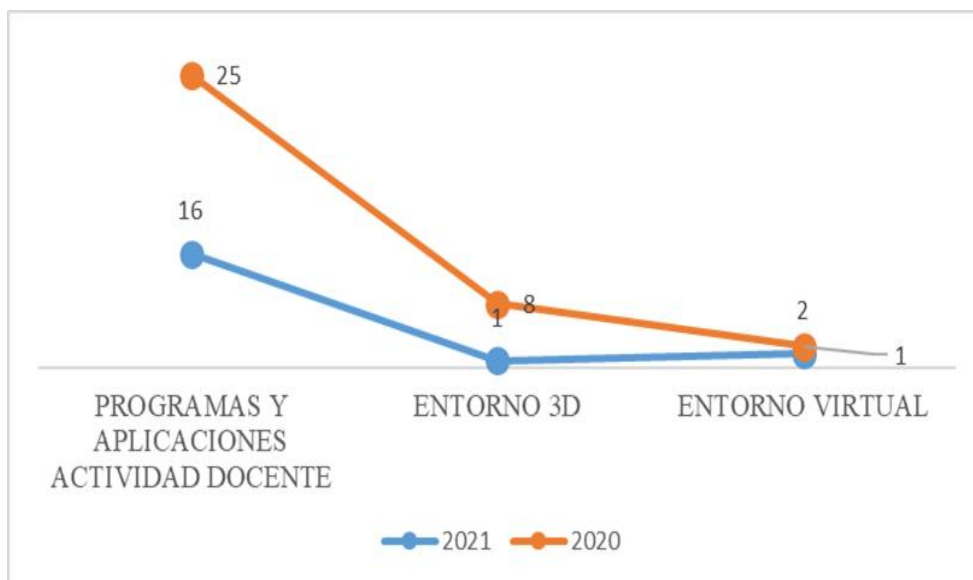
Nota. Elaboración propia. Información consultada de la Resolución de la Comisión Evaluadora (Vicerrectorado de Ordenación académica, 2021).

Cabe destacar, en la figura 11, el peso concedido en la formación relacionada con las competencias TIC'S y las competencias investigadoras. En el año 2020 se aprobaron un total de 25 cursos para el aprendizaje de herramientas virtuales para la docencia virtual y online frente a 16 cursos del año 2021. El entorno 3D es una temática propuesta por un total de 8 cursos en el 2020 frente a 1 curso en el año 2021. En cambio,

los cursos relacionados con el entorno virtual se reducen a 1 curso en el 2020 y 2 cursos en el 2021.

Figura 11

Cursos competencias TIC'S



Nota. Elaboración propia. Información consultada de la Resolución de la Comisión Evaluadora (Vicerrectorado de Ordenación académica, 2020 y 2021).

El CFP forma parte de la Dirección General de Formación Continua y Complementaria y se regula a través de las enseñanzas propias (BOUS, 2019). El centro agrupa las enseñanzas no oficiales para profesorado, estudiantado, personal de Administración y Servicios de la Universidad de Sevilla, así como cualquier interesado/a que quiera seguir formándose. El CFP coordina el conjunto de actividades formativas y el coste de cada modalidad es el presupuestado según los requisitos del reglamento. Dentro de las enseñanzas propias se regulan tres tipos de titulaciones: Máster propio, Diploma de especialización y Diploma de experto.

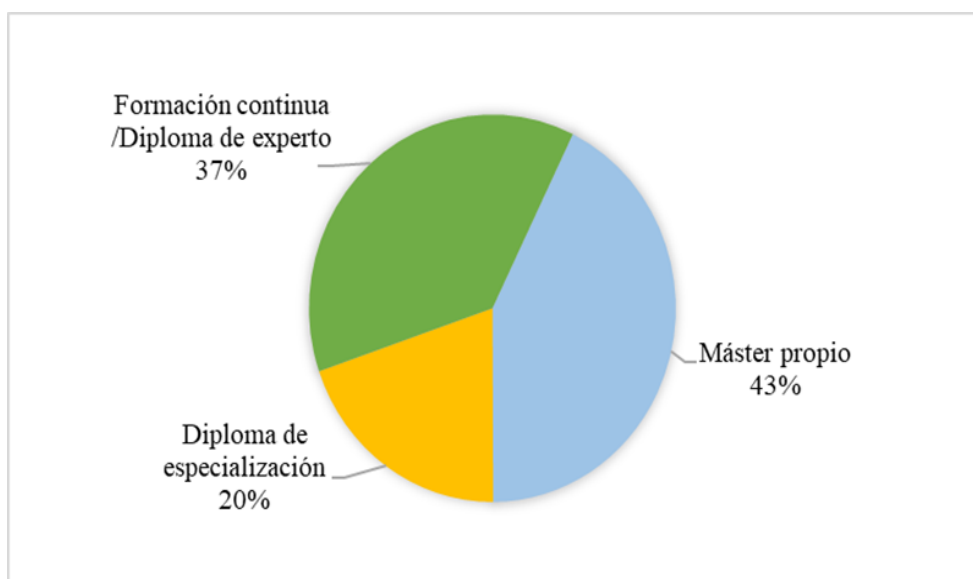
El Máster propio contribuye en esencia a ampliar la función profesionalizante y por ende una progresión en la carrera profesional (Regina et al, 2019), así como un

aprendizaje a lo largo de la vida¹¹ (Martín-González et al., 2020). Se ha convertido en una vía para mejorar el acceso al mercado del trabajo, la situación laboral, ejercer una profesión determinada y como reciclaje formativo para el puesto de trabajo (Michavila et al, 2017). Los Diplomas de especialización y diploma de experto ofrecen un programa académico desde diferentes disciplinas para formar a especialistas de una materia y para cubrir los intereses profesionales ante las necesidades crecientes de especialización, así como la actualización de conocimientos (Arroyo, 2020).

En el curso 2020-21 el CFP ha ofertado un 57% de acciones formativas para el Diploma de Experto y de especialización. En cuanto al Máster propio propuso un 43% para diferentes ramas de conocimiento (véase figura 12).

Figura 12

Formación ofertada en el Centro de Formación Permanente



Nota. Elaboración propia. Información extraída de Universidad de Sevilla (2021).

¹¹ Se pretende impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida en consonancia con una sociedad moderna, democrática y cambiante, potenciando la formación de calidad y fomentando la adquisición del máximo nivel de educación y formación de la ciudadanía. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015).

La tabla 5 ofrece el número de actividades formativas por cada modalidad. En el sector de las Ciencias de la Salud se caracteriza por ofertar el mayor número de Másteres con un total de 17 titulaciones siendo 9 pertenecientes a la Facultad de Odontología. En cuanto al Diploma de especialización del mismo sector se concentra con 9 actividades y 5 para el Diploma de experto. En el sector de las Ingenierías se identifican 5 Másteres y 3 Diplomas de especialización. En el campo de la economía, concretamente finanzas y empresas, 4 Másteres, 1 curso de especialización y 1 curso de Diploma de experto. Cabe destacar, las acciones formativas en idiomas con 5, el sector jurídico con 4, seguridad y tecnología y el sector agroalimentario con 3 cursos en la modalidad de Diploma de experto. Con respecto a Educación se destacan dos Másteres en E-Learning y Animación sociocultural y Educación social, así como un curso de Emprendimiento en la modalidad de experto.

Tabla 5

Número de actividades formativas por modalidad.

Sectores	Máster	Diploma de especialización	Diploma de experto
Agroalimentario	1		3
Analista de datos	1		2
Animación sociocultural y Educación social	1	2	
Arquitectura	3		
Cursos concertados			1
Universidades extranjeras			
Deportivo	1		
E-learning	1		
Emprendimiento educativo			1
Finanzas y Empresa	4	1	1
Hotelero	2	1	
Inclusión y discapacidad			2
Idiomas			5
Ingeniería	5	3	
Investigación			2
Jurídico	2		4
Periodismo y Comunicación	2		
Prevención de Riesgos			1
Seguridad y tecnología			3
Salud	17	9	5

Nota. Elaboración propia. Basado de la información extraída de la Universidad de Sevilla (2021).

1.1.4. Facultad de Ciencias de la Educación

Los campus universitarios son espacios públicos y puntos de encuentro para interactuar, intercambiar conocimientos y fomentan el sentido de comunidad (Soares

et al, 2022; Jerez y Donadei, 2018). Además, juegan un papel fundamental para facilitar un entorno físico a los centros universitarios (Stevens, 2015), edificios institucionales, residencias y escenarios para desarrollar actividades universitarias. Por ello, se considera que tiene una función socioecológica (Jerez y Donaei, 2018).

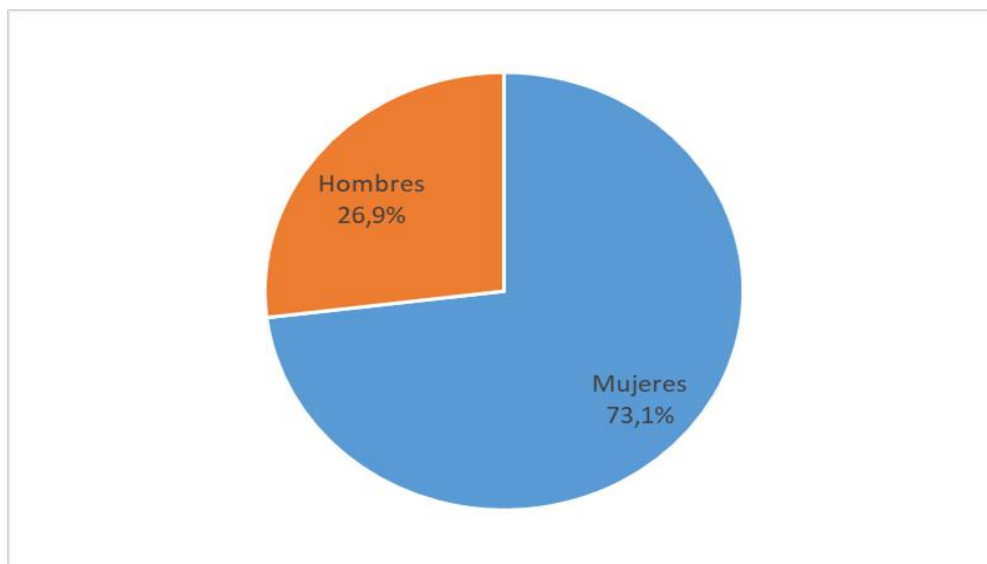
Por otra parte, los autores Evans et al., (2018) y Lupp et al., (2021) identifican al campus universitario como laboratorios vivientes cuyo término es conocido como ‘Living Labs¹²’. Se desarrolla un marco que podría interactuar investigadores, stakeholders externos, estudiantes para coproducir conocimiento. Esto puede colaborar en la construcción de estrategias y prácticas para el progreso de campus sostenibles (Sonetti, et al.,2016). Otro aspecto característico es que ofrece apoyo al aprendizaje de los estudiantes y es un lugar facilitador para la cohesión. Además, es una oportunidad para establecer un vínculo Campus-comunidad y expandir la actividad académica en el desarrollo local colaborando con colectivos, asociaciones y ciudadanía en general (Chen, 2015; Dalton, et al, 2018).

La Facultad de Ciencias de la Educación se encuentra ubicada en el Campus universitario de Ramón y Cajal y se concentra un total de 4.220 alumnos/as siendo el 73,1% mujeres y el 26,9% hombres (véase figura 13).

¹² Los ‘Living Labs’ son reconocidos como una forma progresiva de fomentar la innovación y el fortalecimiento de la planificación colaborativa (Lupp et al, 2021).

Figura 13

Porcentajes por género de estudiantes



Nota. Elaboración propia. Basado de la información extraída de la Universidad de Sevilla (2021).

Con respecto a la población total de estudiantes de la Universidad de Sevilla, los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación representan el 15,8% siendo el 4,6% hombres y el 11,2% mujeres (véase tabla 6).

Tabla 6

Porcentajes por género con respecto a la población total de la Universidad de Sevilla.

Hombres	Mujeres	Total
4,6%	11,2%	15,8%

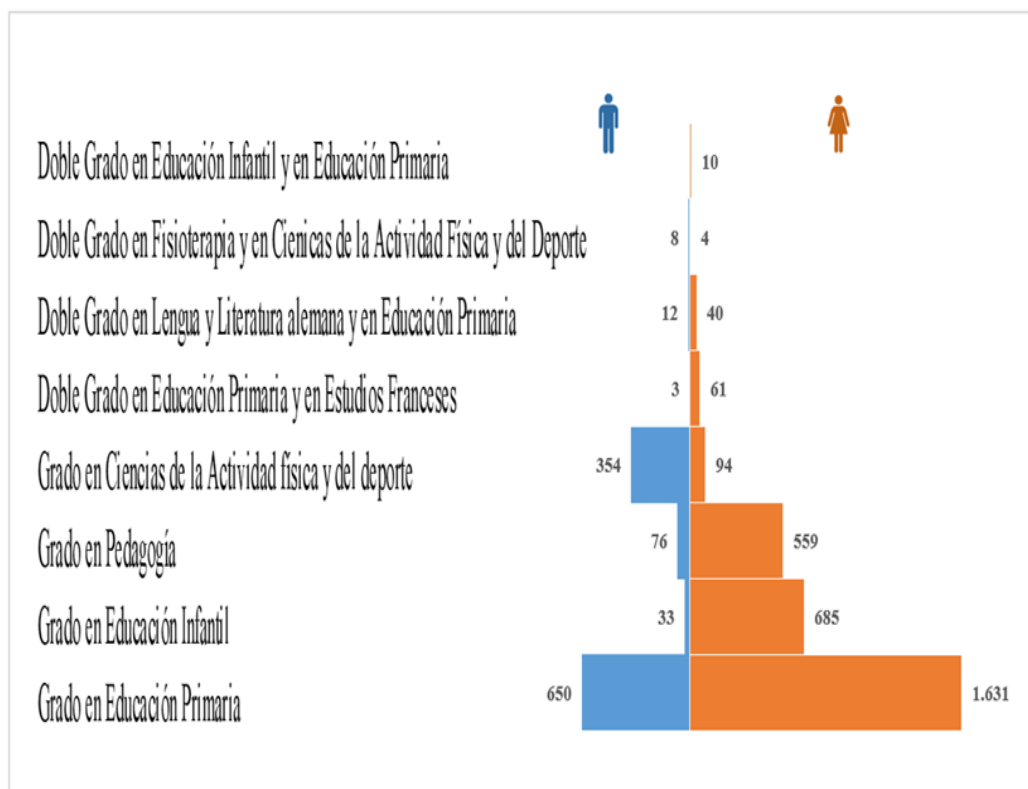
Nota. Elaboración propia.

El alumnado está distribuido en Grados: Educación Infantil, Primaria, Pedagogía y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte con un total 4.082. Concentrándose más alumnado en el Grado de Educación Primaria con 2.281 alumnos/as de los cuáles 650 son hombres y 1.631 mujeres. En cambio, en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte se concentra más alumnos (354) que alumnas (94). En cuanto a los Dobles

Grados, 64 alumnos/as cursan Primaria y Estudios Franceses; 52 alumnos/as Lengua, Literatura alemana y Educación Primaria; 12 alumnos/as Fisioterapia y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 10 alumnos/as Educación Infantil y Primaria (véase figura 15).

Figura 14

Grados y Dobles Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación



Nota. Elaboración propia.

La tabla 7 indica la relación de másteres oficiales ofertados por el centro. Se ofrece un máster relacionado con la actividad física “Máster Universitario en Actividad Física y Calidad de Vida de las Personas Adultas y Mayores”, para la dirección y calidad de las instituciones educativas “Máster Universitario en Dirección, Evaluación y Calidad de las instituciones de Formación”, en cuanto a la orientación para el mundo del trabajo “Máster Universitario en Formación y Orientación Profesional para el Trabajo” y para el proceso de aprendizaje con necesidades especiales e intervención psicopedagógica “Máster Universitario en Necesidades Educativas Especiales y

Atención a la diversidad en la Escuela” y “Máster en Psicopedagogía”. El cuadro de profesores varía en cada Máster, existen casos que profesores y profesoras imparten la docencia en un único Máster o en varios.

Tabla 7

Másteres oficiales de la Facultad de Ciencias de la Educación.

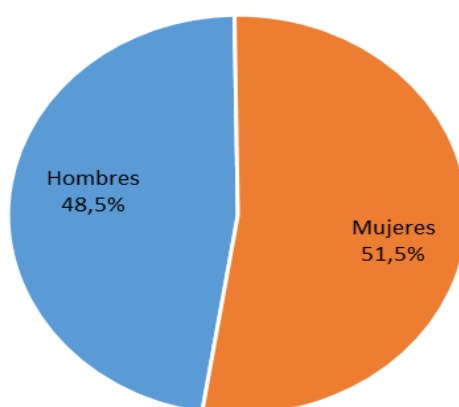
Máster Universitario en Actividad Física y Calidad de Vida de las Personas Adultas y Mayores
Máster Universitario en Dirección, Evaluación y Calidad de las instituciones de Formación
Máster Universitario en Formación y Orientación Profesional para el Trabajo
Máster Universitario en Necesidades Educativas Especiales y Atención a la diversidad en la Escuela
Máster Universitario en Psicopedagogía

Nota. Elaboración propia.

Con respecto a la plantilla del profesorado, según los datos del directorio¹³ y la información ofrecida del profesorado con docencia en el título del centro, en la Facultad se encuentra un total de 336 profesores siendo el 51,5% mujeres y 48,5% hombres (véase figura 15).

Figura 15

Porcentajes del profesorado por género.



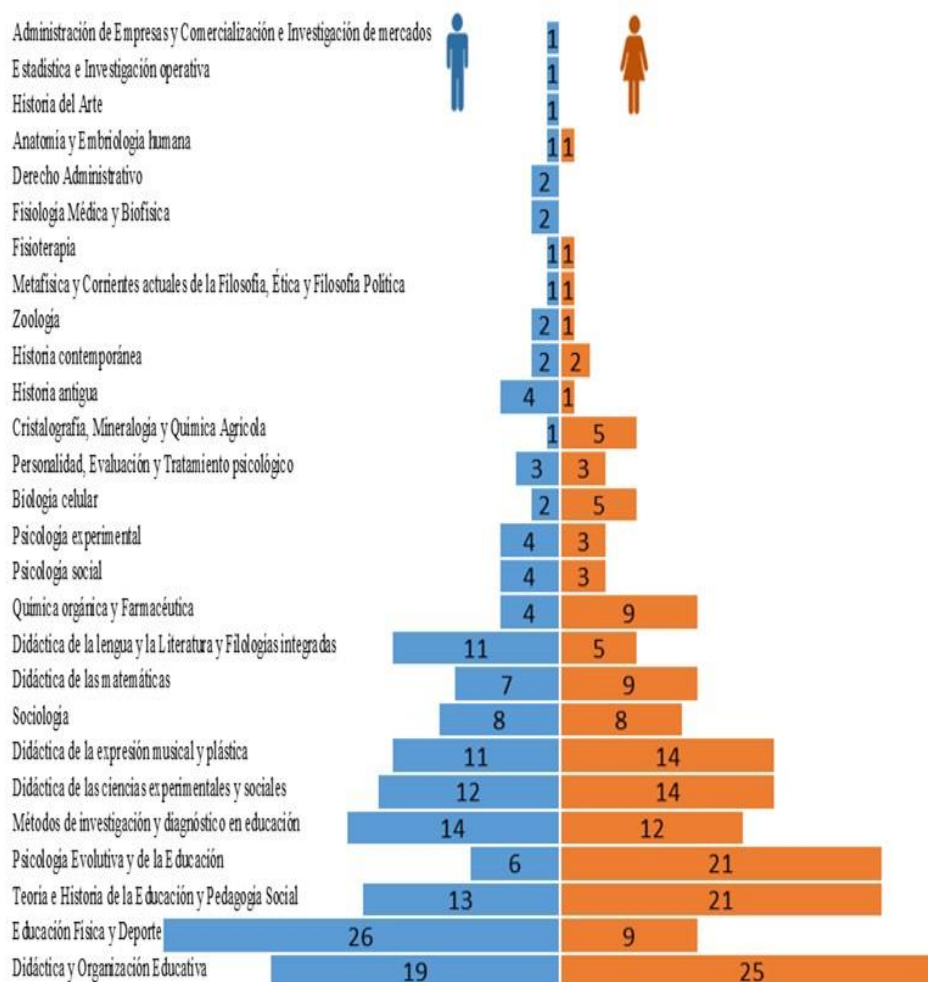
Nota. Elaboración propia.

¹³ Consultado en el curso 2020-2021.

La pirámide de la figura 16 concentra un número mayor de profesorado (239 personas) en las áreas de Didácticas, Sociología, Métodos de investigación y Diagnóstico, Psicología Evolutiva, Teoría e Historia de la Educación Pedagogía Social, Educación Física y Didáctica y Organización Escolar. Cabe destacar que hay mayor número de mujeres en los departamentos de Didáctica y Organización Escolar (25), Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social (21) y Psicología Evolutiva (21). Únicamente el Departamento de Educación Física y Deporte se compone de 26 hombres y 9 mujeres.

Figura 16

Plantilla de profesorado por género y departamento



Nota. Elaboración propia.

1.1.4.1. Formación del profesorado

La oferta formativa para el profesorado que ofrece la institución universitaria se distingue por la petición que solicita el profesorado en base al campo de disciplina que trabaja. De hecho, hay una cierta tendencia a centrarse en el campo de la investigación sin tomar en cuenta otros aspectos necesarios para la práctica docente (Fraile-Delgado, 2019). La formación continua es un compromiso del docente como respuesta al cambio y transformación de la situación económica, política, laboral y cultural. Por ello, es imprescindible adquirir competencias y habilidades transversales (Andrade-Abarca y Loaiza-Aguirre, 2021) para mirar dentro y fuera de la comunidad universitaria y desarrollar un enfoque humanista como alternativa a una sociedad más justa. Para abordar los retos que se plantean en la sociedad es necesario un cambio de paradigma formativo que se destaque por un refuerzo de experiencias prácticas para facilitar los procesos reflexivos, críticos y colaborativos (Ojalvo y Curiel, 2015), así como una imprescindible revisión en la incorporación de acciones formativas para el profesorado que estén condicionadas únicamente con la práctica investigadora.

De acuerdo con Paz (2018), el docente universitario tiene una alta influencia en el alumnado impartiendo diferentes materias y por ello las competencias genéricas y transversales deben ser un componente esencial para desarrollar un conjunto de estrategias con dimensión social. En otras palabras, llevar prácticas reales al aula universitaria (Andrade-Abarca y Loaiza-Aguirre, 2021). A fin de que se materialice la renovación pedagógica, el nuevo contexto formativo debe diversificarse en una actividad instructiva científico-técnica, humanística, de valores éticos y con compromiso social (Jiménez-Hernández et al, 2021; Ojalvo y Curiel Peón, 2015). Según expone McNiff (2015):

Si los valores pueden verse como los principios rectores por los que vivimos, y si las virtudes pueden entenderse como la transformación de esos valores en prácticas de vida, entonces las elecciones que hacemos sobre estas cosas se transforman en ética personal que informa nuestras formas de vida (p.1).

La preparación docente en materia de ética -en todas sus dimensiones- podría promover una conducta éticamente responsable y en este sentido queda mucho camino por recorrer (Solvason et al., 2022). Es una parte clave para la integridad en la investigación y para la responsabilidad social con otros investigadores, la ciencia abierta, la institución, estudiantes y la sociedad en general (Ružica et al, 2021).

A nivel internacional, se han constituido referentes en la formación del profesorado que pone de manifiesto lo anteriormente mencionado (Solvason et al., 2022; Coelho y Menezes, 2021; Novella-García y Cloquell-Lozano, 2021), pero sin perder de vista el aprendizaje sobre herramientas metodológicas e inclusivas (Álvarez y Buenestado, 2015; Álvarez-Pérez y López Aguilar, 2015; Paz, 2021; Arnaiz et al, 2021). Esta visión sustantiva pone de manifiesto que la adquisición de conocimientos y pensamiento socialmente responsable requiere de una amplia formación (Lidskog et al., 2022). En este sentido se comprende que pensar y actuar con RS es integrar principios de ética, buen gobierno, compromiso social y promoción de valores, el respeto al medioambiente en el servicio formativo y responsabilizarse de los impactos de las propias acciones profesionales (García y Gil, 2018). En palabras de Larrán (2011) las instituciones universitarias deben diseñar un programa formativo docente que se base en la sostenibilidad social, económica y ambiental e integre la sensibilización con el entorno local y regional. En síntesis, plantea un engranaje sistémico-sostenible entre organización, naturaleza, sociedad, economía y bienestar (Mendoza-Cavazos, 2019).

Para Vallaey (2021) la formación del profesorado con enfoque socialmente responsable responde a una actividad formativa que incluye la parte humanista y profesional de manera integral. Además, de una ética profesional, basada en una reflexión crítica sobre el modelo hegemónico, apertura social a la enseñanza, un aprendizaje hacia el desarrollo humano sostenible y basado en proyectos sociales (Gaete, 2011).

En realidad, se plantea un paradigma de sostenibilidad que pertenece al marco de la responsabilidad y fomenta el cambio mediante la estimulación de un aprendizaje continuo hacia una nueva forma de vida sostenible (Evans, 2013). Como consecuencia,

se contribuye al desarrollo local, regional y global (Hall et al., 2015; Agyeman y McLaren, 2017).

Con todo, la oferta ofrecida desde la Facultad de Ciencias de la Educación (véase figura 17) para el profesorado desde el CFP de los dos últimos cursos -2020-2021 y 2021-2022-se enmarca en el Máster Propio, Diploma de Especialización y Diploma de Experto. La figura 17 contempla los mismos Másteres en ambos cursos académicos siendo la XIX edición para el Máster de Educación Social y Animación Sociocultural. En cuanto al Máster de E- Learning¹⁴ es a distancia y se sitúa en la XVIII edición. El coste de ambos oscila entre 954 y 2394 euros incluyéndose la otorgación de becas en función al grado de discapacidad y nivel de renta.

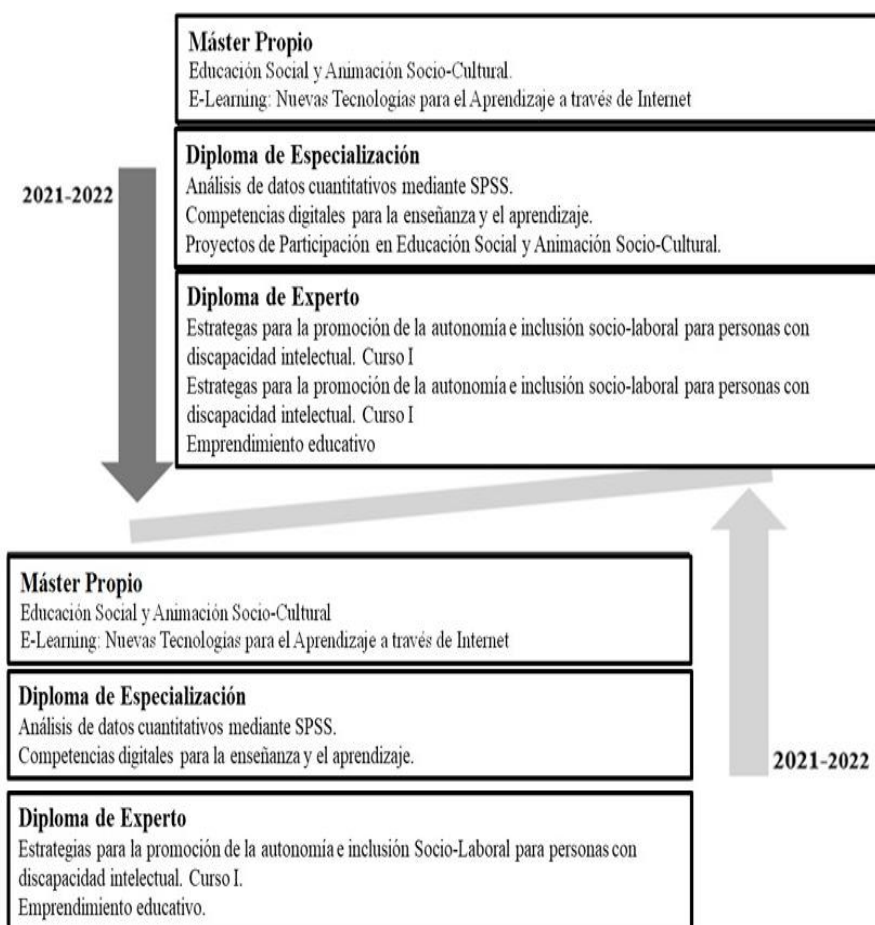
Con respecto a los Diplomas de Especialización se ofrecen para el curso 2020-2021 dos cursos relacionados con las competencias digitales y análisis de datos en investigación. Ambos se desarrollan de forma virtual y el coste oscila entre 380 y 550 euros. La oferta de esta modalidad se aumenta para el curso 2020-2021 incluyendo un curso relacionado con ‘Proyecto de Participación en Educación Social y Animación Sociocultural’. Este último no tiene actualizadas las fechas de celebración y se oferta desde el curso académico 2014-2015.

Los Diplomas de Experto se caracterizan por dos acciones formativas relacionadas con la Promoción, autonomía e inclusión socio-laboral para personas con discapacidad (I curso) de forma presencial y Emprendimiento educativo virtualmente en el curso 2020-2021 y se amplía con un segundo nivel en el 2021-2022. El coste de las acciones formativas oscila entre los 20 y 195 euros.

¹⁴ Aula Educa de la Universidad de Sevilla (Aula Educa, s.f)

Figura 17

Oferta formativa del CFP.

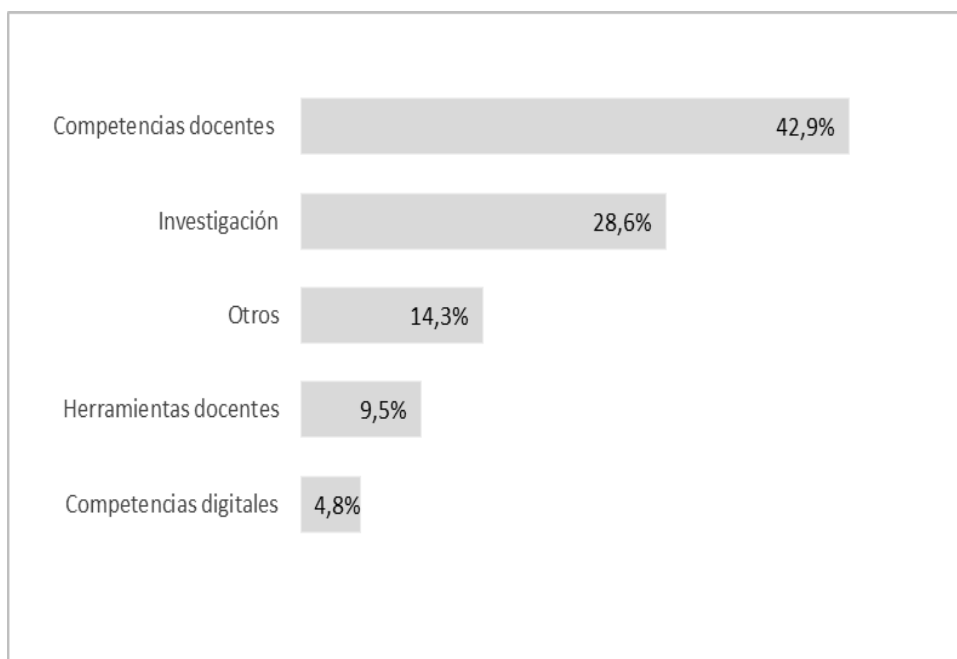


Nota. Elaboración propia.

La planificación formativa para el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación en el curso 2021-2022 organizada desde el ICE se caracteriza por un amplio abanico de acciones. La figura 18 refleja la actividad formativa en competencias docentes con un 42,9% y en menor porcentaje 28,6% se relacionan con acciones afines a la investigación. Los cursos correspondientes a ‘Otros’ están relacionados con temáticas diferentes y se expresan de forma muy genérica alcanzando un 14,3%. Otra línea formativa es la de ‘Herramientas docentes’ con un 9,5% y finalmente las ‘Competencias digitales’ alcanza un 4,8%. El total ofertado al personal docente es de 21 cursos.

Figura 18

Oferta formativa del ICE.



Nota. Elaboración propia.

Los cursos vinculados con las Competencias docentes se caracterizan por el aprendizaje de técnicas y estrategias para aplicar dentro del aula universitaria. Como, por ejemplo, la adquisición de competencias relacionadas con el trabajo en equipo, la mejora comunicativa para hablar en público y orientaciones para tutorizar el trabajo final de Máster.

Por otro lado, la investigación toma un papel relevante pues se ofrecen acciones de formación estrechamente conexas con el análisis de resultados y contraste de hipótesis en investigación. Además, se incluyen cursos para el manejo de programas de análisis de datos y metodologías para la investigación. En el caso de las competencias digitales se centra en el manejo de programas virtuales y con respecto a las herramientas docentes se vinculan dos cursos a la solidaridad, sostenibilidad y naturaleza.

Finalmente, la relación de cursos denominado como ‘Otros’ se centra en hábitos de actividad física, emprendimiento educativo enfocado a una perspectiva integradora y con la adquisición de competencias emprendedoras. Se incluye una actividad

formativa vinculada al Grupo FIDOP¹⁵ de educación. El programa consiste en la formación e innovación docente centrado en la creación de modelos didácticos para la práctica del profesorado universitario.

Resumen

En este capítulo se exponen aquellas características de la RSU que confluyen en el espacio universitario. Uno de los aspectos que se expresan son las necesidades de formación en RSU. En esta sección se pone de manifiesto la relevancia de fomentar diferentes saberes encaminados a la corresponsabilidad y una educación socialmente responsable que deseché modelos formativos que no se incluya el contexto social como parte integral para la transformación social. Esta construcción pedagógica se plantea como una nueva forma de adquirir conocimientos de forma ecológica que convergen factores sociales, comunitarios y visibiliza la necesidad de nuevos enfoques en la práctica investigadora. A partir de esta información situacional del modelo de RSU se realiza un recorrido institucional de las universidades andaluzas y se ofrece una panorámica en cuanto a las acciones que se establece desde la gestión universitaria con el PE y su vínculo con aspectos de la Agenda 2030 y la sostenibilidad. Finalmente, se describe de forma más exhaustiva el contexto actual de la Universidad de Sevilla sobre la población existente y diferenciándose entre PAS, profesorado y alumnado universitario. Asimismo, la estructura organizacional se construye con datos relativos a las facultades, cátedras, grupos de investigación, el tipo de financiación recibida, el papel de la formación y las ofertas anuales para el profesorado hasta finalizar en la Facultad de Ciencias de la Educación. En este apartado se describen los datos sociodemográficos del centro, los planes de formación y oferta educativa, así como el enfoque formativo para el profesorado.

¹⁵ Programa de formación e innovación docente del profesorado (Secretariado de Innovación educativa, s.f)

Capítulo II

Marco teórico

2. Introducción

El origen de la RS nace de un nuevo modelo laboral en Inglaterra y el movimiento industrial en Estados Unidos en el siglo XIX (Maigan y Ferrell, 2004; Tello y Rodríguez ,2014). Su evolución más clara comienza en los años cincuenta cuando aparecen los primeros mecanismos tributarios de reducción de impuestos para las empresas que hicieran donaciones con fines sociales. A partir de ese momento se acuña un primer término sobre la RS entendiéndose como la iniciativa de las organizaciones a plantear acciones y objetivos con valor social (Maigan y Ferrell, 2004).

En la década de los años sesenta tomó algo más de forma su instrumentalización y se identifica su utilidad dentro del área de administración y decisiones empresariales para el interés económico de la empresa. En los años setenta se adopta un nuevo sentido y dota a las organizaciones de una imagen como empresa socialmente responsable siendo aquella que establece un equilibrio entre los intereses empresariales, tomando en cuenta a los empleados y proveedores, así como la comunidad local y la nación (Vargas y Gómez, 2018).

Adentrados en los años ochenta se detecta una evolución con la influencia de la globalización, desarrollo sostenible y términos de competitividad en el mercado. Igualmente surge la teoría de los stakeholders (Parmar et al., 2010) que otorga un enfoque evolutivo a las personas afectadas por la actividad industrial y pasa a ser un foco de interés y de responsabilidad de la organización. Por tanto, se convierte en un factor de valor e interés empresarial y abre una puerta a la ética organizativa (Saiz, 2012). Estos factores han sido ventajosos para posicionar a un tipo de empresa que no tenía buena imagen en el mercado transmitiendo más credibilidad y atrayendo a nuevos clientes. en este sentido, se distingue un tipo de organización sensible ante el aspecto social y medioambiental (Palacio, 2020).

En los años noventa, las organizaciones empresariales siguen tomando el mismo enfoque y se extiende más por Europa. en esta ocasión, hay un avance en cuanto al

alcance del término y toma mayor protagonismo la sostenibilidad junto con los derechos laborales y humanos (Tello y Rodríguez, 2014).

La ética empresarial, como se ha explicado en la teoría de los stakeholders, se reconstruye a partir de ‘la teoría de la acción comunicativa’ de Habermas (1992) al instituirse una distribución de identidad colectiva coherente con el panorama cultural del mundo. Se toman en cuenta formas de acción simbólica en una comunidad (sociedad) que tiene un estrecho vínculo con lo cultural, por lo que se le añade un subsistema económico y político. Por tanto, se forjan unos principios éticos empresariales como avance dentro de una estructura social más moderna.

A lo largo de la evolución de la RSU, se caracteriza una nueva etapa a nivel internacional. *El libro verde de la Comisión Europea* solicita al sector empresarial que instaure una cultura de buenas prácticas implicándose socialmente para velar por la paridad, la organización del trabajo, el aprendizaje permanente y la inclusión social. Fundamentalmente se invita a que se gestionen las organizaciones bajo una gobernanza que agencie una proyección global, de calidad y con la aplicación de principios de sostenibilidad (Comisión Europea, 2001; Consejo Europeo, 2000). Como resultado, surge la concepción de Responsabilidad Social Corporativa (en adelante RSC) a fin de ser un mecanismo para favorecer una sociedad de crecimiento económico y sostenido. Este planteamiento tiene como propósito que el sector empresarial contribuya a la cohesión social desde la gestión local hacia el ámbito nacional, al progreso económico y medioambiental del territorio (OCDE, 2013). Cabe destacar, que las directrices establecidas están orientadas a empresas cuya actividad se afina en países desarrollados (Itxaso, 2010) y los indicadores para avanzar en la RSC se basan en modelos que son inadecuados para los países en vías de desarrollo (Reza et al.,2021).

2.1. Un primer paso. Responsabilidad Social Corporativa

La RSC¹⁶ se orienta hacia un proceso por el cual las empresas se sitúan en el sector mercantil con “un enfoque financiero, comercial y social inclusivo, que conduce a una estrategia a largo plazo minimizando los riesgos ligados a la incertidumbre” (Comisión

¹⁶ Conocida también como Responsabilidad Social Empresarial.

Europea, 2001, p.6). Cuando se hace referencia al término implica cierta controversia puesto que genera diferentes significados dependiendo desde el enfoque que se mire. Algunos autores lo relacionan con aspectos legales, con un sentido filantrópico (Lizcano-Prada y Lombana, 2018) o como una fuente de obtención de beneficios desde el punto de vista del marketing (Ramos-Enríquez et al., 2021).

En la misma dirección, la Comisión Europea (2012) presenta una estrategia modernizada para la empresa socialmente responsable como es la creación de una herramienta para cuantificar las prácticas responsables a escala internacional con el fin de regular la dimensión social y ambiental. La Comisión Europea (2011) integra una serie de compromisos para englobar el vínculo socio-ambiental, participación con grupos de interés, así como con otras organizaciones en foros públicos. Además, se especifica la importancia de crear alianzas mediante la creación de acuerdos de colaboración con las universidades y centros de formación.

2.2. Perspectivas teóricas de la Responsabilidad Social

El progreso que ha experimentado el término se pone de manifiesto a través de diferentes autores clásicos. Aunque, dentro de ese avance, los autores han mostrado discrepancias respecto al concepto y enfoques por la complejidad que lo caracteriza pues depende de la denominación social de la organización (Garriga y Melé, 2006).

Los inicios para identificar la RS del ámbito empresarial, nos revelan la falta de definición del concepto. La tabla 8 ofrece un recorrido de conceptos clave que se muestran en cada una de las teorías.

Tabla 8

Evolución de las teorías sobre la RSC.

Autores	Postulado
Oliver Sheldon	Acuña el término de RSC por primera vez, aunque no ofrece una definición exacta. El autor considera que es importante la actividad de la organización, pero debe considerarse el factor humano (Sheldon, 1924).
Howard Bowen	Plantea una perspectiva de RSC en la que los empresarios deben integrar, la ética empresarial en la toma de decisiones y los impactos que genera (Bowen, 1953).
Keith Davis	Postula que las organizaciones deben generar una estrecha relación entre la gestión económica y la parte técnica y jurídica para lograr beneficios económicos, pero también sociales (Davis, 1973).
William Frederick	Considera que el poder empresarial debe concienciarse sobre la problemática social y participar en una sociedad democrática. Por ello, supone que la Responsabilidad Social es una obligación de todas las empresas para trabajar por mejorar la sociedad (Frederick ,1960).
Harold Johnson	El autor introduce el término de <i>Stakeholders</i> en el mundo de la empresa. Opina que una organización socialmente responsable debe tener en cuenta a los trabajadores que forman la organización, así como los proveedores, los clientes y la comunidad a nivel local y nacional (Johnson, 1971).
Archie Carroll	Ofrece <i>un modelo tridimensional del desempeño corporativo</i> . La teoría de Carroll (1979) se caracteriza por integrar la actividad de la empresa y la demanda social. Este modelo engloba un conjunto de responsabilidades: financiera, legislativa, ética y benefactora.
Steven Wartick y Philip Cochran	Definen un modelo de organización cuya perspectiva es el desempeño social. La acción corporativa debe tener capacidad de respuesta social. Por ello, las políticas de la organización deben tener coherencia con la responsabilidad económica y pública (Wartick y Cochran, 1985).
Donna Wood	La teoría que propone Wood (1991) confronta con el modelo de Wartick y Cochran (1985). La autora considera que las organizaciones deben enfocar la integración y la interacción con el entorno para dar una respuesta social, no únicamente, desde el punto de vista de los resultados estratégicos. Ella denomina este tipo de disposición en el plano social como <i>desempeño corporativo</i> . El desempeño se articula mediante el comportamiento de la organización y el ofrecimiento de respuestas concretas en la gestión con: grupos de interés, ecología, canales de comunicación. Incorpora en su teoría las tecnologías y el impacto que producen las políticas organizativas con los grupos de interés (Wood, 1991).

Nota: Elaboración propia.

El conjunto de las diferentes teorías manifestadas hasta los años noventa muestran unos enfoques de RSC que no difieren excesivamente con los propuestos por Garriga y Melé (2004) en una época más actual. Tal y como se contempla en la tabla 9, los autores proponen un grupo de cuatro teorías para la RSC denominándolas: Instrumentales, Políticas, Integradoras y Éticas.

Los autores que integran la teoría instrumental se centran en la reproducción de riqueza con la acción social. Con respecto a la teoría política, se relaciona con el lugar de poder que ocupa la organización y su uso a nivel interno y externo. La teoría integrativa estudia a la empresa desde el punto de vista operativo con la necesidad social y la teoría ética se centra en las buenas prácticas para el desarrollo sostenible y el bien común con los stakeholders (Martínez et al., 2018).

Tabla 9

Visión teórica contemporánea de la responsabilidad social en las empresas.

Teorías	Postulado	Enfoques
Instrumental	El grupo de estas teorías se basan en la obtención máxima de beneficios en el que la responsabilidad social es un instrumento para la consecución de los objetivos económicos. Es decir, la organización alcanza sus objetivos económicos mediante la actividad social. El tipo de gestión organizacional lleva al accionista aumentar el valor de sus acciones (Samsom, 2013).	<ul style="list-style-type: none"> - Maximización del valor de las acciones. - Inversión social con orientación estratégica. - Marketing. La causa benéfica como marca.
Política	Estas teorías se centran sobre la situación de la empresa en el mundo empresarial, el poder y la responsabilidad. La relación con el terreno político se asocia al poder e implica aceptar los deberes y derechos sociales. Respecto a la relación con la ciudadanía se identifica como un tema altruista o de inversión social asumiendo algunas responsabilidades dentro de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Constitucionalismo Corporativo. - Ciudadanía Corporativa.

Integrativa	<p>Las teorías se centran en la respuesta de las organizaciones a la demanda social para lograr legitimidad, así como prestigio social. Hacen hincapié en la dependencia que tienen las empresas con la sociedad en la forma de hacer negocios, para su existencia, mantenimiento y crecimiento. Los negocios se integran en los problemas sociales y políticos otorgándoles este tipo de comportamiento cierta legitimidad y prestigio.</p> <p>Subrayan la importancia de la creación de diálogos con los grupos y aumentar la sensibilidad de la compañía y comprensión con el entorno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Principio de responsabilidad pública. -Gestión de los “Stakeholders”
Ética	<p>Están orientadas a poner en práctica requisitos éticos entre los negocios y la sociedad. Las organizaciones se implican para realizar una actividad correcta con el objetivo de crear una buena sociedad. La responsabilidad corporativa tiene como valor referencial el bien común con los grupos de interés dentro y fuera de la empresa. Además de integrar el desarrollo sostenible donde recoge el plano social, medioambiental y económico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría de los stakeholders - Los derechos universales - El desarrollo sostenible - El enfoque del bien común

Nota: Elaboración propia (a partir de los supuestos propuestos por Garriga y Melé, 2004)

Desde un punto de vista más actual, la función de la RSC toma diferentes formas para la comunidad científica, y aunque se usa abundantemente en la literatura, no hay un consenso claro sobre el término. Por su parte, Madero-Gómez y García-Santos (2016) señalan que es un contrato social de las empresas para servir a la sociedad. De forma más específica, Yevdokimova et al., (2019) consideran que tiene un alcance más amplio y la definen como un proceso para identificar los impactos en la sociedad integrando la preocupación social, ambiental, ética y de los derechos humanos. Sin embargo, Ávila y Campos (2018) mantienen que, a partir de las líneas estratégicas

establecidas por la Unión Europea en referencia a este nuevo modelo, el concepto de RSC se visibiliza como una alternativa al modelo hegemónico de la economía tradicional en la gestión empresarial. Además, plantean la necesidad preponderante de integrar la dimensión social y ambiental como parte de la actividad empresarial. Otros autores ofrecen una definición más amplia y reconocen un modelo que integra el cuidado del medioambiente, respeto por los derechos humanos y los derechos de los trabajadores, compromiso con los stakeholders para generar valor y mejora continua de la compañía (Mendoza et al., 2020; Camargo, 2021).

Como se ha expresado en el párrafo anterior, el concepto de RSC ha ido evolucionando en el ámbito empresarial con la implicación de empresa-proyecto social y apostando por el desarrollo sostenible. El término se identifica como la voluntariedad que tienen las organizaciones en relación a la evolución social y respeto medioambiental mediante un comportamiento ético y responsable con: trabajadores, clientes, la comunidad local, los proveedores y distribuidores. Con la intención de cooperar positivamente a la mejora de la sociedad se ponen en marcha diferentes programas para que las empresas adquirieran un compromiso para el crecimiento sostenible e integrador con el fin de desarrollar procesos y tecnologías verdes, así como fomentar la cohesión con el territorio (Comisión Europea, 2011; Naval y Ruíz, 2012). La gestión empresarial desde un enfoque socialmente responsable configura una práctica sostenible junto con la implementación de principios de calidad (Partalidou et al., 2020; Shahzad, 2020).

2.3. El modelo de la Responsabilidad Social Universitaria

Este nuevo paradigma se amplía a la institución universitaria para crear un puente con el entorno social. El concepto se extiende hacia el sistema universitario adoptando una posición ante las necesidades sociales desde la práctica docente e investigadora hasta la gobernanza de la institución. El objetivo es el de explorar e investigar todas las diferentes áreas de la estructura universitaria, para “promover la justicia, la solidaridad y equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable” (López, 2018, p.75).

En el campo de la RSU, la UNESCO (1998) acentúa la importancia de implantar un modelo responsable y por ello sugiere los primeros pasos en el ámbito universitario.

Reconoce que es preciso que se fragüe una práctica socialmente responsable en el sistema de la educación superior. De esta forma, puede convertirse en un vector transformador que atienda a las carencias sociales, promueva el sentido solidario y vele por una identidad igualitaria.

En este sentido, el marco de acción propuesto por UNESCO (2009) plantea que una de las claves centrales para atender y fortalecer la sociedad es la innovación. Esta idea se proyecta desde el ámbito de la Educación Superior como la guía para fortalecer sociedades con el conocimiento de forma integradora y compartida en la diversidad y erradicación de la pobreza, así como idear una sociedad para la sostenibilidad.

En la línea sostenible, la Declaración de Talloires (2005) refleja un compromiso pactado por universidades a nivel internacional. Las universidades acuerdan responder ante los problemas relacionados con la población y promover la sostenibilidad. Las instituciones se responsabilizan y comprometen a participar con el contexto local y global para fortalecer a la ciudadanía con prácticas sostenibles. Las diferentes universidades manifiestan que utilizarán todos los recursos a su alcance para promover la educación ambiental en *pro* a un futuro sostenible.

Por otro lado, y en la misma orientación de implicación con la ciudadanía, la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 (2001) especifica la importancia de emprender y fomentar proyectos del modelo responsable en las universidades como complemento de las políticas de calidad universitaria. Seguidamente la Ley Orgánica de Universidades 4/2007 (2007) potencia la autonomía de las universidades como agentes activos para dar respuesta a los cambios sociales. Además, se introduce en *clave* de responsabilidad la paridad y mayor participación de la mujer en la investigación. En este sentido, la UNESCO (2009) introduce una nueva dinámica para un nuevo replanteamiento en la práctica investigadora universitaria enfocada al cambio social. En cuanto al proyecto de ley Orgánica del Sistema Universitario (2022) propone que el espacio universitario sea un lugar que fomente la participación de la comunidad en actividades y proyectos relacionados con la democracia, la igualdad, la inclusión, los ODS y la justicia social. Además, expone la importancia de crear un Campus sostenible con el medioambiente e implicarse con su entorno.

En este sentido, la Ley de Economía Sostenible 2/2011 (2011), introduce términos relacionados con la formación e investigación y de manera más estrecha con el término de RS. Concretamente, resalta la necesidad de un incremento de inversión en investigación, desarrollo e innovación. Por ello, instituye estrategias que activen la utilización sustentable de recursos y una actividad laboral sostenible que garanticen la igualdad de oportunidades, así como la unión social. A tal fin, la Ley de la Ciencia, Tecnología y la Innovación (2011) formula y pone especial énfasis en la creación de puentes entre la cultura científica y la integración de la ciudadanía participando en ésta materia. En la misma línea, Naciones Unidas (2012) establece en *la Conferencia de Río+20* la necesidad dentro del marco responsable de las universidades un compromiso para la sostenibilidad.

La Estrategia Universidad 2015 (Ministerio de Educación, 2011) traza un conjunto de actuaciones colectivas para la responsabilidad académica. Para ello, enuncia la realización de un efectivo análisis y prospectiva para el progreso universitario desde el interior de la institución universitaria hacia la comunidad. Con el apoyo de la Comunidad Andaluza, se invita a las agrupaciones universitarias, actores del ámbito social y económico a participar en la realización de propuestas estratégicas. Enfocándose las diferentes estrategias a abordar elementos claves de los espacios universitarios en materia de conocimiento, innovación, sostenibilidad e inclusión social. A través de principios de eficiencia y eficacia, tal y como propone la Comisión Europea (2011). Dentro de las aportaciones manifestadas se expusieron un conjunto de ideas ligadas al rol de la universidad con la investigación, colaboración y cooperación. Concretamente se proponen las siguientes cuestiones para actualizar la universidad.

- Participación de la universidad como productores de conocimiento y en procesos de innovación.
- Transferencia de conocimientos hacia otros sectores productivos.
- Crecimiento inteligente, sostenible e integrador mediante un sistema de I+D+i estimulado por la excelencia.
- Reforzar la cooperación entre universidad y empresa.

Se esboza una universidad como instrumento de conocimientos para atender las necesidades sociales, de desarrollo sostenible, ambientales con la creación de energías alternativas y la salud (Ministerio de Educación, 2011).

En consecuencia, la entidad universitaria es responsable de promocionar en la comunidad universitaria, un comportamiento responsable y de compromiso con el bienestar ciudadano para fortalecer la democracia y la justicia. Tal y como mantiene Naciones Unidas (2014) es necesario desarrollar formas de organización que produzcan bienes y servicios para atender a las demandas no cubiertas, gestionando y movilizandolos recursos para suministrarlos adecuadamente a los colectivos. Del mismo modo, UNESCO (2019) propone que, ante los desafíos actuales, la Educación Superior debe iniciar un proceso profundo de transformación, renovación y actualización. Con un enfoque acorde a un nuevo modelo de desarrollo social y ambiental que parte del Pacto Verde¹⁷ (Comisión Europea, 2019) y en consonancia a una Europa sostenible (Agencia Europea del Medio Ambiente, 2019).

La imagen de la institución universitaria se presenta y propone como figura de liderazgo compartido para el cambio social, junto con la cooperación de los grupos de interés. Es una forma de imbuirse desde el contexto académico para operar hacia la acción social y especificar la responsabilidad de la institución educativa. Esta posición obedece a la relación entre las comunidades de aprendizaje, actores sociales y académicos convirtiéndose en un espacio de apertura universidad-territorio (Vallaey, 2014). Esta visión la comparten Araque et al., (2017) considerando que la disposición de los centros universitarios debe ser accesible, un lugar abierto a los actores sociales y se desarrollen espacios de retroalimentación en conocimientos y experiencias. En definitiva, este tipo de dinámica universitaria invita a que estudiantes y docentes exploren el entorno social para contribuir a su mejora.

¹⁷ El planteamiento del Pacto Verde crea impronta para que *La Nueva Bauhaus Europea* contribuya al cumplimiento de las directrices que se marcan para crear un nuevo estilo de vida que aúne sostenibilidad y diseño de calidad, que minimice la huella de carbono y a la vez sea inclusivo y asequible para todas las personas (Comisión Europea, 2021).

2.3.1. Concepto de RSU

Con todo lo anterior, es imprescindible concretar las diferentes concepciones que se esbozan con respecto a la RSU. En la tabla 10 se reflejan diferentes definiciones enfocadas a las políticas universitarias, impactos que se generan, orientadas a los planteamientos estratégicos institucionales, gestión y/o de índole comunitario.

Tabla 10

Definiciones de la RSU.

Autores	Definición
Vasilescu et al., (2010)	La RSU es una política de calidad ética de la actuación de la comunidad universitaria (estudiantes, profesores y empleados administrativos) mediante la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales e impactos ambientales producidos por la universidad, en un diálogo interactivo con la sociedad para promover un desarrollo humano sostenible. (p. 4178)
González et al., (2016)	La RSU como la capacidad de la Universidad de aplicar un conjunto de principios y valores en la realización de sus funciones básicas: (1) formación académica y pedagógica, (2) investigación y difusión, (3) gestión de la organización y (4) participación social, mediante la creación de canales de comunicación y participación para responder a las demandas de los grupos de interés. (p.8)
Wing-Hung et al., (2017)	La RSU promueve a nivel regional o global la minimización de los impactos negativos ambientales, económicos, sociales y de salud para cumplir con sus funciones de enseñanza, investigación, divulgación, asociación y administración para colaborar en estilos de vida sostenibles. (p.41)
Schwald et al., (2019)	La RSU es la capacidad de respuesta que tiene la institución frente a los impactos que genera en su contexto a través de la gestión, formación, investigación y extensión encaminado hacia unos principios en valores y desarrollo sostenible.
Andia et al., (2021)	La RSU es un enfoque estratégico de gestión institucional que permite enlazar sinérgicamente las funciones básicas de la universidad para mejorar su desempeño interno, crear mejores ciudadanos y fortalecer la interrelación con sus grupos de interés desde la perspectiva holística y de sostenibilidad.(s.p)
Ali et al., (2021)	La RSU gira en torno a la capacidad de utilizar los procesos de la organización en cuatro aspectos: conciencia de los problemas sociales, fuentes de información de los problemas sociales, capacitación necesaria y cooperación comunitaria.(s.p)

Nota: Elaboración propia.

De forma análoga, autores como Vallaey y Álvarez (2019) proyectan una visión de RSU con capacidad para integrar la acción solidaria desde un enfoque global

por medio de la investigación y docencia, así como la propia gestión de impactos. Asimismo, incluyen la capacidad de maniobra para atender las carencias que pueden presentar los colectivos sociales. Sin embargo, a pesar de tomar protagonismo en la esfera académica, el fomento y sentido socialmente responsable en las universidades son restringidos. Se considera que es necesario ampliar el campo de investigación para iniciar un cambio efectivo en cuanto a la gestión y sensibilización, así como los impactos que generan (Yáñez et al., 2019).

En este sentido, autores como Rincón et al., (2017) y Schwald (2004) lo entienden como un concepto en construcción donde se podría reformular la capacidad de la gestión e introducirlo de forma más transversal en los procesos de formación, desarrollar estrategias de sostenibilidad y generar comunidades de aprendizajes. Debe centrarse más en el entorno comunitario-social y formación para la innovación social que en la calidad para ocupar mejores puestos dentro del ranking internacional universitario (Vázquez y Ortiz, 2018).

El progreso de la concepción de la RS viene acompañado y sostenido por un conjunto de teorías que pasan por el ámbito empresarial hasta llegar a la institución universitaria.

2.4. Perspectivas teóricas de la RSU

En el ámbito de la Educación Superior se ha identificado una menor perspectiva desde el punto de vista teórico con el desarrollo de la RS y legitimidad con la comunidad (Larrán-Jorge y Andrades-Peña, 2015). En este sentido, para Villarreal et al., (2022) es fundamental que se identifique de forma sustantiva por el compromiso y la influencia que tiene con la comunidad.

Mientras que Gaete (2011) propone tres enfoques relacionados con la transparencia y participación en la RSU. Estas perspectivas integran líneas de acción para las políticas institucionales y valores como un reto estratégico para la institución universitaria. Su propuesta pone de manifiesto los fundamentos teóricos de tres enfoques que integran el comportamiento socialmente responsable, las políticas institucionales y valores en la sociedad.

2.4.1. *Enfoque Gerencial*

La perspectiva gerencial se orienta hacia la rendición de cuentas de las universidades. Mediante el trámite organizativo de la universidad se realiza una evaluación respecto a la calidad en la prestación de servicios con la sociedad del conocimiento. La transparencia y la participación son dos indicadores claves en la gestión universitaria. Una de las gestiones que se realizan para cumplir ambos principios es la interacción con los stakeholders. Se mantiene una relación estrecha para involucrarlos en las actividades y decisiones universitarias.

Asimismo, los impactos que genera la institución es otro elemento indispensable para considerar el alcance de la actividad universitaria. Es decir, se analizan, y evalúan, los impactos generados con el entorno que forman parte “personal no docente, personal docente e investigador, autoridades universitarias, estudiantes, egresados, empleadores, competidores, comunidades locales, organizaciones sociales y estado” (p. 116).

Los impactos se identifican según los propuestos por Vallaeys y Sasia (2009):

- Impacto relacionado con el medio ambiente y laboral.
- Impacto relacionado con la enseñanza y el aprendizaje.
- Impacto relacionado con la creación de conocimiento.
- Impacto relacionado con la innovación.

Una de las vías para identificar los impactos son las memorias universitarias que, habitualmente, se basan en los estándares propuestos por *Global Reporting Initiative*. En el conjunto de indicadores que formula esta organización destacan los impactos de índole económica, medioambiental y social. Es una forma de reconocer el papel y la contribución de las organizaciones al desarrollo sostenible (GRI, 2019).

2.4.2. *Enfoque Transformador*

El acento de este enfoque en la responsabilidad universitaria es construir una sociedad sostenible. El rol de la universidad se concentra en atender las necesidades y problemáticas sociales. El mecanismo de actuación se orienta al desarrollo de acciones

en cuatro espacios: el formativo, el científico, el liderazgo social y el compromiso social.

- Formación

El proceso formativo se propone bajo la modalidad de aprendizaje-servicio. De esta forma las personas que participan en la formación universitaria adquieren competencias para implicarse en construir una sociedad de forma responsable y sostenible. La enseñanza que se adquiere en el aprendizaje-servicio es el vector para favorecer la implantación de la RSU.

- Investigación

La producción de conocimiento científico presenta una nueva forma de responsabilidad y reflexión social. Se investiga sobre los problemas de grupos y/o colectivos con mayor conciencia social.

- Liderazgo social

La dependencia económica de las universidades limita las funciones de un papel más crítico del sistema. Esto supone que la intención de mejorar el ámbito económico, político y social tenga menor implicación.

- Liderazgo ético

Propone que la universidad debe adquirir el rol de liderazgo mediante un conjunto de políticas morales y afines a las comunidades desfavorecidas. Las políticas deben encaminarse a:

- Formación ética del estudiantado universitario.
- En la investigación deben prevalecer los problemas que afectan a la población.
- Participación activa en el debate social.
- Promocionar el voluntariado en el contexto universitario.

- Compromiso social

La cooperación al desarrollo es un indicador de responsabilidad universitaria. Es una función social que precisa de transformación y se integra con la actividad científica.

- Multiversidad

La atención a la diversidad es uno de los cometidos del ámbito académico universitario. Debe dar respuesta a las desigualdades étnicas, innovación tecnológica y el desarrollo integral del estudiantado como objetivo del ejercicio responsable.

2.4.3. *Enfoque Normativo*

La RSU se centra en proyectar valores y principios basados en la ética. En la gestión universitaria fomenta un código de conducta en el ambiente universitario y con la colectividad local. Además de proyectarlo en red con otras universidades de los ámbitos nacional e internacional. Este método de trabajo facilita transmitir un comportamiento socialmente responsable bajo seis principios: “propósito, valores, método, investigación, partenariado y diálogo” (Domínguez y Rama, p. 122). El conjunto de estos principios se integra en la cultura de los centros a todos los niveles y, especialmente, dentro de las aulas para transmitir y fomentar la ética, el medio ambiente y el emprendimiento social mediante los programas académicos.

Las teorías de Larrán y Andrades (2015) replantean un enfoque más actualizado de la gestión universitaria, aunque derivado del ámbito empresarial. En la tabla 11 se indica la teoría de agencia que está centrada en el comportamiento de directivos con los intereses organizacionales. La teoría de los stakeholders apunta a grupos internos, intermedios o externos que tienen relación directa con la institución y se ven afectados por los objetivos de la misma (Valdés-Montecinos y Ganga-Contreras, 2021). En cuanto a la teoría de la legitimidad se identifica con la legitimización que se muestra con el comportamiento de la sociedad hacia la institución con su forma de comportarse, los valores que transmite y el tipo de actividades que desarrolla (Herz, 2020). Con respecto a la teoría institucional tiene su origen en cómo se enfrenta a la incertidumbre, las presiones que recibe la institución por las leyes establecidas y normativas por el equipo directivo (Vaca et al., 2007). Finalmente, la teoría basada en recursos y capacidades se

sustenta en cómo explicar la relación entre los recursos y las competencias que se deben desarrollar a nivel organizativo para situarse en un lugar de éxito competitivo (Quispe y Rivera, 2018).

Tabla 11

Aproximación teórica de la RSU.

Teoría	Postulado
Agencia	Dificultades entre los intereses de la administración pública y la institución universitaria.
Stakeholders	Cubrir las necesidades de los grupos de interés.
Legitimidad	Contrato entre universidad y sociedad.
Institucional	Influencia profesada por las entidades institucionales.
Recursos y capacidades	El desafío es destacar para obtener ventajas competitivas.

Nota. Extraído de Larrán y Andrades (2015, p.101).

2.5. El caso español

Como un avance y bilateralidad con el espacio europeo, el comportamiento responsable se materializa como un elemento clave y para instaurarse en el territorio español. Desde la actividad pública, se establecen pautas para el buen gobierno a fin de desarrollar acciones de relevancia social para incrementar y reforzar la transparencia pública. En esta misma línea, también se dispone de una regulación por medio de un consejo estatal para la promoción, seguimiento y evaluación del diálogo social y desarrollo sostenible. Es un valor añadido en la actividad económica del sector empresarial, por su contribución a un sistema económico más sostenible y con ello la promoción del empleo (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2014).

En la misma línea, investigaciones realizadas por Maigan y Ralston (2002) y Gallardo et al., (2019) aportan un análisis exhaustivo sobre la RSC de las organizaciones

y el desempeño de las mismas. Se configura como una nueva forma de hacer negocios creándose un nuevo paradigma de sostenibilidad. Las vías que motivan encauzar la actividad sostenible de las organizaciones son: la legitimidad para cubrir las insuficiencias en la compañía y el entorno social por su propia supervivencia en el mercado. Otra de las motivaciones es la de mantenerse como empresa socialmente responsable pues representa un aspecto de mejora y de reputación. En último lugar, la redistribución de riqueza y reclamo pro-ambiental.

El Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2014) entiende que la ciudadanía identifica la RSC como una marca de prestigio responsable.

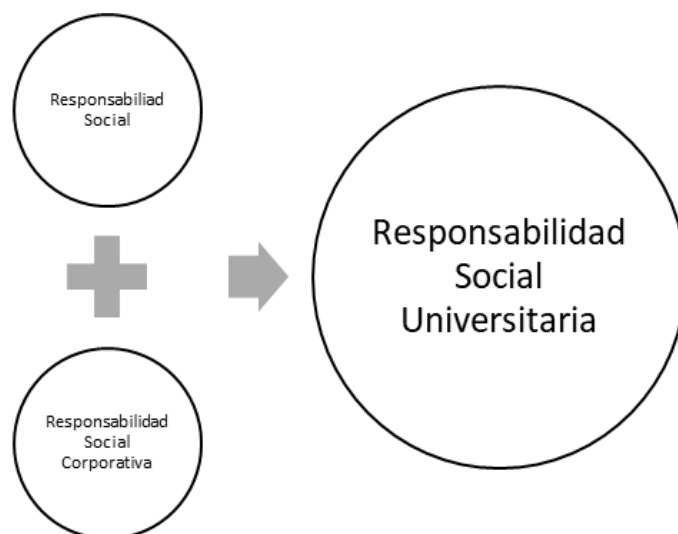
Es un vehículo de competitividad, de sostenibilidad y de cohesión social y, por tanto, como una vía para entender el negocio como algo que no sólo tiene en cuenta los resultados, sino también la forma de obtenerlos, lo que se materializa en la generación de valor compartido y confianza en el largo plazo a través de la integración y gestión de los riesgos y oportunidades derivados del desarrollo económico, social y ambiental (p.5).

La imagen de ser una empresa socialmente responsable, revierte hacia un impacto positivo de la opinión pública por sus valores característicos y por ser perdurables en el tiempo (Maigan y Ralston, 2002). En síntesis, se examina la RS como marca por su contribución al medio ambiente y sociedad. Se caracteriza por su influencia positiva en el interés social y es una forma de dar valor a la marca (Kamiya et al., 2018; Chacón y Rugel, 2018). No obstante, autores como López (2018) caracterizan la imagen corporativa responsable como una estrategia de marketing para posicionarse en un lugar privilegiado de cara a la sociedad.

En definitiva, a través del tiempo el término y las acciones socialmente responsables, así como la integración de elementos claves se ha visto modificado por cambios sostenibles hasta llegar al ámbito universitario (Vera et al, 2018). La figura 19 contempla la evolución del término, aunque el concepto de la RS en el ámbito de la Educación Superior se conforma de forma diferente por la naturaleza de la institución y el sistema académico que lo representa (Ali, 2021).

Figura 19

Evolución del concepto de la responsabilidad social



Nota. Información adaptada (Vera et al., 2018, p. 33)

2.6. La Responsabilidad Social Universitaria en el Sistema Universitario Andaluz

El Foro de los Consejos Sociales de las Universidad Públicas de Andalucía, traza un marco de actuación para el Sistema Universitario Andaluz. Presentan un conjunto de líneas estratégicas para desarrollar un amplio abanico de acciones claves para que las universidades promuevan la creación de puentes con la sociedad. Específicamente, uno de los cometidos de las instituciones es generar espacios y más proximidad con los problemas de la comunidad (Foro de Consejos Sociales, 2015).

La RSU se extiende en el espacio de la Educación Superior para tejer iniciativas y estrategias en la actividad universitaria de forma voluntaria. La institución universitaria se convierte en motor para la innovación permanente. La Junta de Andalucía orienta a las universidades andaluzas para asumir e implicarse en la mejora social y desarrollo económico del territorio (Ley de Educación de Andalucía, 2007).

Por otra parte, la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, diseña un contrato-programa donde se recoge el término de RSU y compromisos estratégicos de innovación y financiación de la Educación Superior (Foro de Consejos Sociales de Andalucía 2009). En el Foro de Consejos Sociales de

Andalucía (2012) se estipula la creación de un sistema de verificación donde se refleja la consecución de los objetivos responsables para y con la sociedad.

En la figura 20 se presenta las diferentes dimensiones para alcanzar un marco socialmente responsable que ocupa la gestión, las relaciones con la sociedad y la enseñanza-aprendizaje académica con la investigación. Cada una de las dimensiones establece un vínculo con el ámbito económico, social y ambiental.

Se establece una conexión con los diferentes ámbitos, en el ámbito medioambiental destaca el desarrollo sostenible vinculándose con la creación de conocimientos en el plano académico-investigador. En cuanto a la gestión con la disminución de la huella de carbono y con la sociedad la conservación y mejora de espacios verdes. Con respecto al ámbito social, se subraya la identificación de las necesidades sociales, mejora de la situación de los grupos de interés y el voluntariado. El ámbito económico está enfocado a la aportación de recursos económicos para la investigación, fomento de una cultura emprendedora, mejora de los edificios e instalaciones universitarias, la transferencia de conocimientos y la empleabilidad.

Figura 20

Dimensiones propuestas para la RSU.

		DIMENSIONES		
		Enseñanza-Aprendizaje I+D+i	Gestión	Relaciones con la sociedad
ÁMBITOS	MEDIO AMBIENTE	Creación de conocimiento para el desarrollo sostenible I+D aplicable a la conservación del medio ambiente	Disminución consumo de recursos Gestión de recursos Transporte sostenible Mejora continua de la gestión	Conservación y mantenimiento de espacios ecológicos Acciones de sostenibilidad y participación en proyectos Mejora de la accesibilidad Integración del campus en la ciudad
	SOCIAL	Conocer las necesidades sociales Crear conocimiento para el desarrollo social Formación a lo largo de la vida Formación en ética y en valores Investigación sobre Responsabilidad social	Conciliar vida familiar y laboral Relaciones laborales Seguridad y salud laboral Diversidad, igualdad de oportunidades Mejora de la comunicación interna Satisfacción expectativas grupos de interés	Extensión de la cultura Multiculturalidad Voluntariado Cooperación Progreso social Salud y deporte Mejora comunicación social
	ECONOMÍA	Fomento de la cultura emprendedora Conocimiento de las necesidades del entorno empresarial Apoyo financiero a la investigación en Responsabilidad Social	Mejora en el uso de edificios y tecnología Acción social Códigos de conducta Normas de contratación Transparencia en la gestión	Creación de empleo e inserción laboral Transferencia de conocimiento Fomento de las inversiones socialmente responsables Apoyo al comercio justo Memoria de sostenibilidad

Nota. Extraído de Foro de Consejos Sociales de Andalucía (2012, p.13).

En concordancia con las acciones mencionadas con anterioridad, se constituyen una estructura prioritaria para cada una de las dimensiones.

En esta línea, según el modelo GRI¹⁸, se concretan una serie de indicadores relativos a las dimensiones para orientar en la elaboración de las memorias de sostenibilidad de las instituciones. La organización GRI ofrece una guía para la elaboración de informes cuyo contenido se basa en datos económicos, ambientales, sociales y para mejorar la calidad en la relación con los stakeholders. En la tabla 12 se contemplan los primeros indicadores del modelo: declaración responsable de la máxima autoridad universitaria, el perfil organizativo de la institución y de los recursos que dispone a nivel económico, material, humano y en cuanto a una estructura organizativa.

Tabla 12

Criterios basados en los estándares GRI.

INDICADORES	ALCANCE
Declaración responsable	Carta de presentación Rector/Rectora y Presidente/Presidenta del consejo Social.
Perfil Organizativo	<ul style="list-style-type: none"> - Ámbito de aplicación. - Localización geográfica. - Misión y Visión. - Impactos. - Códigos del buen gobierno. - Competencias y responsabilidades. - Participación con grupos de interés. - Competencias, funciones y composición de comisiones RSU. - Publicidad. - Garantías de derechos. - Código de conducta. - Plan Estratégico. - Organigrama. - Composición de órganos centrales.

¹⁸ Global Reporting Initiative desarrolla orientaciones sobre la creación de memorias de sostenibilidad de las instituciones.

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura operativa. Centros propios. - Recursos Humanos. - Recursos materiales y tecnológicos. - Información económica.
----------	--

Nota. Extraído del modelo (GRI, 2016, p. 7).

En la tabla 13 se incluyen algunos de los stakeholders relacionados con la institución y se especifican aquellos compromisos que se pueden adquirir con cada uno de los grupos. El alcance con cada compromiso debe ir regido por ‘el principio de inclusión’ que estipula el modelo.

Tabla 13

Criterios basados en los estándares GRI. Grupo de interés.

INDICADORES	ALCANCE
Compromiso con el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Demanda formativa. - Desarrollo profesional. - Innovación docente. - Competencias profesionales y valores. - Participación e implicación del alumnado. - Movilidad. - Rendimiento del proceso formativo.
Compromiso con el personal	<ul style="list-style-type: none"> - Formación. - Asignación eficiente de recursos. - Igualdad. - Carrera profesional. - Conciliación vida laboral y familiar. - Acción social. - Clima laboral. - Salud de los trabajadores.
Compromiso con los proveedores	<ul style="list-style-type: none"> - Participación con la organización. - Número total de proveedores. - Ubicación geográfica. - Características de la cadena de suministros.

Nota. Extraído del modelo (GRI, 2016, p. 29).

En el caso de la tabla 14, se establecen los criterios¹⁹ relacionados con los impactos que genera una institución con respecto a la dimensión económica, ambiental y social. Cabe destacar, que la relación de requerimientos estipulados en el apartado de “alcance” deben ser presentados para poder elaborar el informe de sostenibilidad.

Tabla 14

Criterios basados en los estándares GRI. Temáticas

INDICADORES	ALCANCE
Compromiso social	<ul style="list-style-type: none"> - Inserción de los titulados en la sociedad. - Proyección de la cultura. - Deporte. - Sociedad civil y colectiva social. - Valores sociales. - Cooperación al desarrollo - Personas mayores. - Opinión de la sociedad.
Compromiso medioambiental	<ul style="list-style-type: none"> - Política y Gestión ambiental. - Reducción del consumo energético. - Reducción del consumo del agua. - Gestión de residuos. - Reducción de contaminación acústica. - Reducción de contaminación atmosférica. - Sensibilización e investigación ambiental. - Cumplimiento con la normativa. - Espacios naturales.
Compromiso con el tejido empresarial e instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboración empresarial. - Transferencia de conocimientos e investigación.
Compromiso con la mejora continua	<ul style="list-style-type: none"> - Atención de las sugerencias y gestión de conflictos.

Nota. Extraído del modelo (GRI, 2016, p. 37).

¹⁹ Los temas ambientales se reflejan en la serie 200, los temas económicos en la serie 300 y los temas sociales en la serie 400 del modelo.

2.6.1. Relación de la RSU con las universidades públicas andaluzas

Las universidades andaluzas se posicionan para integrar en su organigrama institucional un Consejo Social Universitario con la finalidad de ejercer como eje integrador entre sociedad y universidad (Decreto legislativo 1/2013²⁰, 2013). Dentro de las memorias del Foro del Consejo Social Universitario de las universidades públicas andaluzas se identifican las universidades de la comunidad andaluza. En la tabla 15 se relacionan las universidades que practican una actividad y gestión responsable.

Tabla 15

Universidades andaluzas con iniciativa socialmente responsable

Universidades	Siglas
Almería	UAL
Cádiz	UCA
Córdoba	UCO
Granada	URG
Huelva	UHU
Jaén	UJA
Málaga	UMA
Pablo de Olvide	UPO
Universidad de Sevilla	US

Nota. Foro de Consejos Sociales de Andalucía (2015). Adaptado.

²⁰ Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOJA-b-2013-90010>.

2.6.2. *Gestión de la RSU en la Universidad de Sevilla*

El servicio responsable de la Universidad de Sevilla se plasma en una memoria que elabora la *Cátedra de Responsabilidad Social*²¹. En la memoria se contemplan criterios, acciones concretas y compromisos adquiridos en materia, social, ambiental y con la cultura para impulsar:

- La actividad investigadora en RS.
- Sensibilizar y difundir las ideas fundamentales de la RSU y sostenibilidad para implicar a las personas y sus stakeholders externos.
- Promover la educación y el aprendizaje en materia de RS.
- Producir conocimiento y establecer buenas prácticas entre universidades (Cátedra de Responsabilidad Social, 2015, p.24).

Se especifica la necesidad de establecer cooperaciones de los equipos de investigación y órganos de gobiernos las colaboraciones con corporaciones “Universidad-Empresa”. Los compromisos adquiridos por la Universidad de Sevilla dentro del marco responsable, se distinguen por el compromiso social, compromiso con el medioambiente y compromiso con la cultura.

2.6.2.1. Compromiso social

El compromiso social de la Universidad de Sevilla se materializa con un plan de actuaciones orientadas al entorno universitario y a proyectos sociales. Las acciones se dirigen hacia la promoción para la igualdad mediante planes de prevención e intervención y en la creación de protocolos. Desde *la acción social*, conceden becas y ayudas económicas para situaciones y necesidades especiales de personas que pertenecen a la comunidad universitaria, además de ofrecer diferentes servicios para personas con discapacidad. Con el fin de incrementar la participación de los

²¹ La Cátedra de Responsabilidad Social de la Universidad de Sevilla (rsUS) se crea por convenio suscrito el 9 de marzo de 2015, entre la Universidad de Sevilla, el Consejo Social de la institución y la Fundación Cajazol, con la finalidad de mejorar las relaciones de la Universidad de Sevilla con todos sus grupos de interés, para alcanzar mayores cotas de desarrollo económico, social y ambiental (Universidad de Sevilla, s.f)

universitarios y universitarias en temas sociales, la institución promueve el voluntariado y destina ayudas para la creación de proyectos solidarios.

2.6.2.2. Compromiso con el Medioambiente

Desde el establecimiento de políticas medioambientales, se llevan a cabo acciones para la reducción de consumo energético así como la gestión de los residuos de acuerdo con la Norma²² ISO14.001.

2.6.2.3. Compromiso con la cultura

Se promociona la cultura a través de organismos como CICUS²³, estableciendo así actividades lúdicas, de extensión universitaria y con el Aula de la Experiencia para personas mayores.

2.6.3. *Universidad – Comunidad.*

A través del compromiso social que adquiere la universidad junto con sus planes estratégicos para la docencia, investigación, transferencia de conocimiento e innovación puede contribuir legítimamente en los procesos de transformación social. Cuanto mayor sea la capacidad de transformación interna mayor participación tendrá en los espacios de la comunidad (Coraggio, 2002).

Desde esta mirada, se identifican muchas barreras para llegar al compromiso del entorno social y sostenible. Entre las más destacables, la resistencia que muestran muchos actores universitarios en llevar a la práctica la acción transformadora. Permanecen en un plano teórico de la RSU y no interaccionan con la comunidad (Vallaes y Álvarez, 2019).

²² La implantación de un Sistema de Gestión Ambiental de acuerdo a la norma UNE-EN ISO 14001 ofrece la posibilidad de sistematizar, de manera sencilla, los aspectos ambientales que se generan en cada una de las actividades que se desarrollan en la organización, además de promover la protección ambiental y la prevención de la contaminación desde un punto de vista de equilibrio con los aspectos socioeconómicos (AENOR, s.f).

²³ Centro de iniciativas culturales de la Universidad de Sevilla.

En este sentido, otra característica relevante para la apertura hacia la comunidad, es ganar valor ético para inducir a la reflexión crítica y entablar un diálogo con la comunidad que visibilice las necesidades de los colectivos sociales (Vallaey, 2014; Vallaey, 2018).

Respecto al compromiso de las universidades, los principios éticos deben asumirse dentro del proceso educativo y trasladarse en los diferentes marcos profesionales. Se precisa que el desarrollo docente, así como la evolución institucional pongan de manifiesto los principios éticos y sean un modelo de referencia en la formación (Arratia, 2008).

Es importante que se muestre una dimensión amplia en el desempeño ético-social para perfeccionar los escenarios de los stakeholders y comunidad en general

Como dimensión de la ética, la RSU tiene en cuenta la acción de la empresa en cuanto a sus efectos sociales, ambientales y económicos orientada a mejorar las condiciones de vida de los grupos de interés; ejerciendo influencia como enfoque de gestión en el desempeño social de las empresas [...] en su aspecto legal ético y económico, alineándolos a las expectativas que la sociedad tiene sobre sus organizaciones. (Henríquez et al., 2018, p.119).

Son insuficientes las investigaciones cuyas temáticas están enfocadas a los grupos de interés y universidad. O bien, trabajos de investigación puntuales con colectivos desfavorecidos y/o en peligro de exclusión. Por tanto ¿Cómo debemos organizarnos para atender las necesidades sociales de la comunidad y que suponga un impacto positivo en su educación? En este sentido, Pyollim y Crowther (2016) plantean una educación comprometida con la comunidad. Un aprendizaje cuyo marco atiende a todos los aspectos de participación ciudadana

- Aprendizaje a convivir en colectividad.
- Aprendizaje empresarial.
- Aprendizaje para la adaptabilidad y liderazgo.
- Aprendizaje para la participar en la actividad política de forma activa para abordar la injusticia social a nivel local, nacional y global.

No se trata de enfocar únicamente una educación para el emprendimiento, se trata de formar a personas para desarrollarse profesionalmente con la comunidad. Un entendimiento compartido y apoyo en el que el aprendizaje es mutuo y fomente la pertinencia social.

Investigaciones como las de Millican y Hart (2011) resaltan la participación universitaria en la comunidad y economía local para abordar problemas de desigualdades y transformación social. A su vez, acentúan el papel de la universidad como vía para generar conocimientos y transferir los mismos en los problemas de la comunidad. Consideran que una metodología de actuación para considerar las diferentes demandas sociales es mediante la Investigación Participativa. Por otra parte, otro tipo de metodología que se desarrolla es el Aprendizaje-Servicio (en adelante APS): la universidad genera el conocimiento en la investigación, se entabla un aprendizaje mutuo con los colectivos de la comunidad y los estudiantes adquieren experiencia mediante la práctica.

En este sentido la solidaridad, ética y el APS juegan un papel fundamental en la universidad-comunidad. Se afianza la RS mediante una estrategia educativa a través de la ética en la práctica profesional en el foco del problema (Arratia, 2008).

2.6.4. El papel de la Responsabilidad Social Universitaria

La RS en la universidad requiere una nueva relación con la sociedad y se demanda por parte de la sociedad en general una transformación innovadora (Vallaeys, 2021). En los últimos tiempos ha ocupado un lugar de debate en la sociedad en general y la tendencia es que en la perspectiva de la institución debe tener prioridad la asunción de responsabilidad en la formación, educación permanente, investigación, servicios de orientación y transferencia (Sanahuja y Andrés, 2020). Sin embargo, Culum et al, (2013) opinan que la universidad participa en diversas formas con las empresas a nivel local, regional y nacional para poder alcanzar la excelencia que requiere la tercera misión y su función como agente esencial en el sistema de I+D+i y transferencia tecnocientífico (Campos y De Navarrete, 2007). La transferencia tecnológica se considera como un elemento central de “la cuarta misión universitaria” y se relaciona con la creación de un modelo de gestión que promocióne los resultados de las

investigaciones y procesos de innovación para que contribuya al sector productivo (Insaurralde-Alviso, 2022).

En cambio, para Vargas-Merino (2021) la cara de esa innovación debe ser social y la IES debe encaminar su actividad hacia la innovación social. Este aspecto requiere que ejerza su rol como actor clave en la sociedad proporcionando una visión más amplia y de responsabilidad hacia una sociedad más justa, sostenible y en protección con el medioambiente. Este planteamiento genera grandes expectativas y una fuerte apuesta por la institución. Las continuas demandas sociales requieren un marco más amplio de actividad social para generar legitimidad en la sociedad (Gaisch et al., 2019). En este sentido, la IES debe demostrar un alto compromiso dentro y fuera de la institución para responder a la demanda social. Además, una forma de abordar las situaciones problemáticas y emergentes es a través de un planteamiento actual de las políticas universitarias y procedimientos establecidos (Meyer y Schachermayer- Sporn, 2018).

Por otra parte, es oportuno incluir que se establezca un vínculo más estrecho entre universidad-comunidad para atender las exigencias globales (Atrizco y Martínez, 2022). Uno de los factores importantes en la gestión y procesos instituidos en la IES es entender los aspectos administrativos, económicos y académicos (Montecinos y Contreras, 2021). Por ello, dada la importancia del lugar que ocupa en la sociedad, *el Foro de Gobierno Abierto* (Orden HFP/134, 2018) establece un plan para la rendición de cuentas que recoge una relación de compromisos para la participación, formación y sensibilización a los grupos de interés para una sociedad más justa, pacífica e inclusiva.

Independientemente de los criterios para un ‘gobierno transparente’ y más allá del plano legal, el papel de la universidad debe ser facilitador para una formación integral de las personas orientándose a los grupos de interés con un diálogo permanente (Rueda et al., 2019). Este planteamiento implica situar a las personas en el centro de la organización, abandonar el modelo mercantilista (González et al., 2019) y llevar a cabo una política de gestión integral de los impactos que genera (Vallaey, 2021).

2.6.4.1. El papel del profesorado en la RSU

El rol del profesorado universitario es una de las características más relevantes para desarrollar funciones claras en la promoción y refuerzo de la formación de futuros

profesionales. Investigaciones como las de Martínez et al., (2017) sostienen que la práctica docente e investigadora puede ocasionar impactos educativo, cognitivo y social. Es necesario generar y construir dentro del espacio docente rasgos comunes en RSU; compromiso social, compromiso con el medioambiente y compromiso con la cultura. Es el camino para formar a profesionales implicados para la transformación social.

En este sentido Gaete (2011) nos acerca a un perfil de profesorado que asuma el rol de liderazgo y gestione la formación ética donde priorice en la investigación los problemas de la población y/o participando en temas sociales. En la línea de liderazgo, Hernández y Sánchez (2018) proponen a través de sus investigaciones, que la gestión académica debe adoptar un enfoque metodológico que promueva determinadas competencias transversales en esta materia y sobre todo acorde a la cultura organizacional. El quehacer docente juega un papel concluyente en la formación integral del alumnado universitario, a través de metodologías acordes a las líneas de la RSU. Las aportaciones de Ojalvo y Curiel (2015) indican que es necesaria una

Formación como profesionales, ciudadanos y como individuos; los estudiantes son sujetos activos de su propia formación, desarrollan conocimientos, habilidades y valores, pensamiento analítico y crítico que les permiten resolver problemas profesionales con elevado compromiso social (p.260).

La metodología del profesorado universitario debe crear un vínculo entre Responsabilidad Social y Sostenibilidad como práctica innovadora en la docencia. El profesorado es clave para ejercer una enseñanza de la vida social con la vida ambiental bajo un marco de responsabilidad. La organización curricular debe estar enfocada a las necesidades sociales reales y mayor diversidad ideológica que fomente una actitud crítica ante la situación social (Martínez et al., 2017; Filho et al., 2019).

Sin embargo, a partir de investigaciones de autores como Aleixo et al., (2018); Ojalvo y Curiel (2015) y Filho et al., (2019) se considera que hay mucho camino por recorrer. Analizan diferentes elementos que muestran la inexistencia de una práctica docente enfocada a un modelo socialmente responsable; falta de compromiso, interés y

participación. Entre los hallazgos analizados, García y Gil (2018) detallan que únicamente el 40% de las universidades españolas integran el modelo de RSU en las asignaturas. Por tanto, se perciben pocos cambios en los planes de estudios, investigación e intervención estratégica.

Esta falta de estimulación y resistencia al cambio entre el profesorado hacia el nuevo modelo puede ser debido a diferentes cuestiones. Por un lado, de índole organizativa y/o de gobernanza con respecto al liderazgo compartido. A su vez, por falta de conocimiento y diferentes percepciones sobre la RSU y/o la falta de capacitación, formación y especialización del personal docente en esta materia (Filho et al., 2019).

2.6.5. La formación del profesorado en RSU

La importancia de la formación del profesorado se visibiliza en adquirir competencias transversales en RSU. En este sentido, Domínguez et al., (2018) destacan enriquecer los espacios de formación para el profesorado bajo programas de formación con diferentes modalidades. Atendiendo a los criterios propuestos por Torres y Trápaga (2018), toman en consideración para el aprendizaje permanente acciones formativas tales como: cursos de ética, responsabilidad social, desarrollo profesional, tecnologías y elaboración de proyectos sociales. Más específicamente, concretan programas formativos exclusivamente para la Responsabilidad Social y Desarrollo Humano Sostenible.

En el mismo orden de ideas, Díaz (2008) invita a las universidades a promover la Responsabilidad Social y Desarrollo Humano Sostenible a todos los niveles. Recuerda a las universidades que deben

[...] contribuir a la competitividad económica y al desarrollo humano sostenible; promover la generación, desarrollo y difusión del conocimiento en todas sus formas; contribuir a la preservación de la cultura nacional, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, innovadoras, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones del país y a la vigencia del orden democrático (p. 8).

Sin embargo, las instituciones son tendentes a ofrecer un abanico formativo para el profesorado bajo indicadores más encaminados a mejorar su situación laboral. Los itinerarios formativos para el profesorado lo enfocan hacia dos vías; formación específica relacionada con su perfil laboral y cursos de innovación docente que repercuten positivamente en el número de horas de docencia. Es una forma de consolidar, levemente, una estrategia formativa que podría incluir algunos aspectos de concienciación relacionados con la RSU. En este sentido Martínez et al., (2017) proponen que la formación en RSU sea la misma para los estudiantes universitarios y profesorado con el objeto de construir de forma conjunta valores acordes a la convivencia, cooperación y sostenibilidad. Se debe establecer un compromiso que fortalezca los valores éticos y sociales hacia una buena gobernanza, respetuosos con el medioambiente, clima laboral e igualdad dentro de la institución y fuera de ella (Vallaes y Álvarez, 2019; Vallaes et al., 2008). Se trata de esbozar un proceso reflexivo en la práctica, con una postura crítica que promocióne la investigación en las comunidades y participación en la transformación del entorno (Osina ,2018).

Acerca de la cooperación y desarrollo humano, estudios realizados en la Universidad de Sevilla por Bosch et al., (2018) visibilizan la necesidad de contribuir en programas formativos hacia el profesorado basados en la realidad social y con un enfoque pedagógico de carácter innovador hacia las esferas afectiva, moral y ética. Por otra parte, la creación de un programa de formación, talleres y jornadas para la sensibilización, información, intercambio de conceptos en RSU y desarrollo humano es una apuesta de Domínguez y López (2018). Engloban los valores éticos y actitudes con la práctica docente y adquisición de nuevos conocimientos. En esta línea de investigación, se detecta además la necesidad de transformar la práctica y formación inicial del profesorado sobre contextos sociales en riesgo de exclusión (García y Cotrina, 2015).

Respecto a la gestión formativa, la *Cátedra de Responsabilidad Social*²⁴ de la Universidad de Sevilla nos sitúa en la creación de ciclos de formación, seminarios y foros. Se caracteriza por una gestión de programación formativa externa Universidad-

²⁴ Cátedra de Responsabilidad Social (Universidad de Sevilla, s.f)

Empresa con organizaciones y fundaciones en materia de Responsabilidad Social. No obstante, se desarrolla de forma puntual mediante la realización de algunas sesiones de formación en la rama de conocimiento de economía y empresa. A nivel interno, se han realizado cambios en la oferta formativa pero enfocada a Máster y Doble Grado como nuevas titulaciones (Cátedra Responsabilidad Social, 2013).

En cambio este tipo de planteamiento formativo se desarrolla de manera más amplia y específica por parte de la *Academia Internacional PRIA*²⁵ (PRIA, 2019). Abordan un enfoque y diseño formativo orientado a mejorar las intervenciones de los profesionales universitarios para mejorar la eficiencia y pertinencia de la práctica. Asimismo, ayuda a las instituciones a mejorar su funcionamiento, fortalecimiento y aprendizaje institucional acordes a un impacto social y sostenible.

Del mismo modo, el programa de formación *Knowledge for change K4C* diseñado por la Cátedra de la UNESCO de Investigación Comunitaria y Responsabilidad Social en la Educación Superior (2018) se caracteriza por organizar oportunidades de aprendizaje mediante la investigación participativa con base en la comunidad. El diseño del programa de formación se estructura por contenidos relacionados con la responsabilidad social. La metodología del programa formativo se realiza bajo una estructura interconectada que parte inicialmente en la formación de un grupo de profesionales en un centro y conforme va finalizando la formación se desarrolla en forma de red. Es decir, una vez recibida la formación las mismas personas crean una nueva red para enseñar a nivel local (PRIA, 2019).

Investigaciones realizadas por Rincón et al., (2017) consideran que es necesaria una planificación formativa para el profesorado en materia de RSU. Específicamente se enfatiza la importancia de integrar la ética como parte de esa formación y que impacte en la docencia. El espacio superior debe asumir los compromisos que se concretan en la RSU y sensibilizar mediante acciones formativas. Debe actuar “fundamentando en principios y valores éticos, sociales y medioambientales” (p.7).

²⁵ Academia Internacional PRIA (PRIA, 2019).

En el mismo principio ético, Hirsch (2015) considera que la formación de profesores debe incluirse no solo la ética profesional sino ética en la parte de docencia y científica siendo esta formación abierta y permanente.

En cuanto a la dimensión social, se reconoce que la formación debe estar enfocada a gestionar el conocimiento y como eje la sostenibilidad. Se vincula la formación con la actividad socialmente responsable con el medio ambiente (Londoño, 2015). La Organización Internacional de Normalización (2014) destaca en la estructura organizativa de la RSU la ISO 26.000. Esta norma es el paso de la integración del desarrollo sostenible al modelo. Desde la práctica integral, uno de los aspectos que conecta es la revisión y mejora de las acciones en RSU. En el abanico de acciones destaca la formación que contribuye al enfoque sostenible.

2.6.6. La gestión responsable de los impactos

La gestión de impactos en la RSU es una respuesta a las necesidades sociales y ambientales y a los impactos negativos generados en la sociedad (Vallaey, 2014). El planteamiento que ofrecen Vallaey et al., (2009) se caracteriza por un modelo de gestión bajo un paraguas de ética y aseguramiento de la sustentabilidad en la sociedad y medio ambiente. Consideran en la tarea responsable cuatro tipos de impactos que la universidad es proclive a provocar en su entorno. En la figura 21 se presenta los impactos que se generan bajo dos ejes; uno institucional y otro académico.

2.6.6.1. Eje institucional

- Impacto organizacional, se gestionan los relativos al campus universitario que se caracteriza por el comportamiento de los centros y comunidad universitaria. El generado por la institución se identifica como aquellos procedimientos que atiende a las necesidades de las personas que trabajan, docentes, no docentes y estudiantes. La gobernanza, democracia, espacio de buen trato, normas de convivencia y la gestión del medioambiente para el desarrollo sostenible. Para transferir y concienciar todas estas iniciativas basadas en la RSU, es primordial la orientación y formación con vínculos en los problemas sociales y ambientales.
- Impacto social. La figura universitaria debe ser iniciadora de un liderazgo social, que genere solución a las problemáticas sociales y cree impronta con su

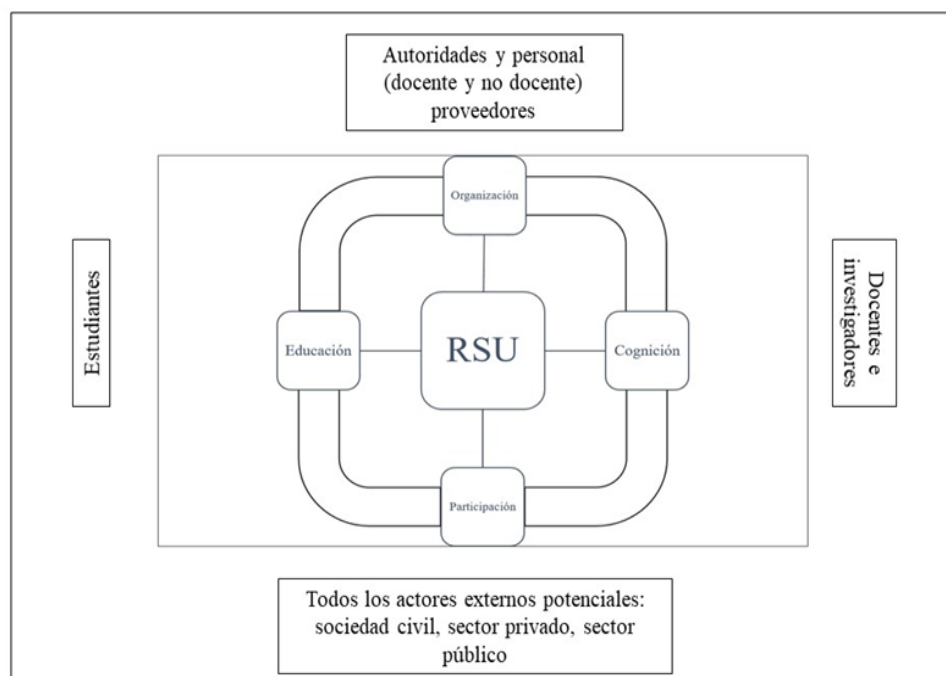
presencia en la sociedad. Formar a profesionales y ciudadanos/as que no sólo deben apoyarse en el conocimiento teórico, sino abrir una puerta a la realidad social para ser actores y forman parte del progreso cambio.

2.6.6.2. Eje académico

- Impacto educativo; El impacto es directo en la formación del profesorado y alumnado universitario. Es fundamental la ética profesional, la forma de ver y explicar el mundo de forma crítica. Una adecuada organización académica va a proporcionar las herramientas necesarias para desarrollar el rol social. Esto motivará una mirada hacia un desarrollo profesional y social más sostenible.
- Impacto cognitivo; La producción de conocimiento adquiere protagonismo en el impacto cognitivo porque el propósito de la institución es saber qué tipo de investigaciones se realizan. Además, si las líneas de investigación son acordes a problemas que afectan al desarrollo social y sostenible. Es importante enfocar una actividad investigadora que posibilite la relación ciencia-sociedad.

Figura 21

Relación de impactos generados en la universidad



Nota. Basado de Vallaey et al., (2009, p.19).

En definitiva, para que se cumpla una gestión responsable, es necesaria una gobernanza democrática, participativa y con fundamentos éticos que fomente una actividad comunitaria, así como un clima laboral adecuado sin discriminación y desigualdades. (Vallaeyts et al., 2009; Vallaeyts, 2014).

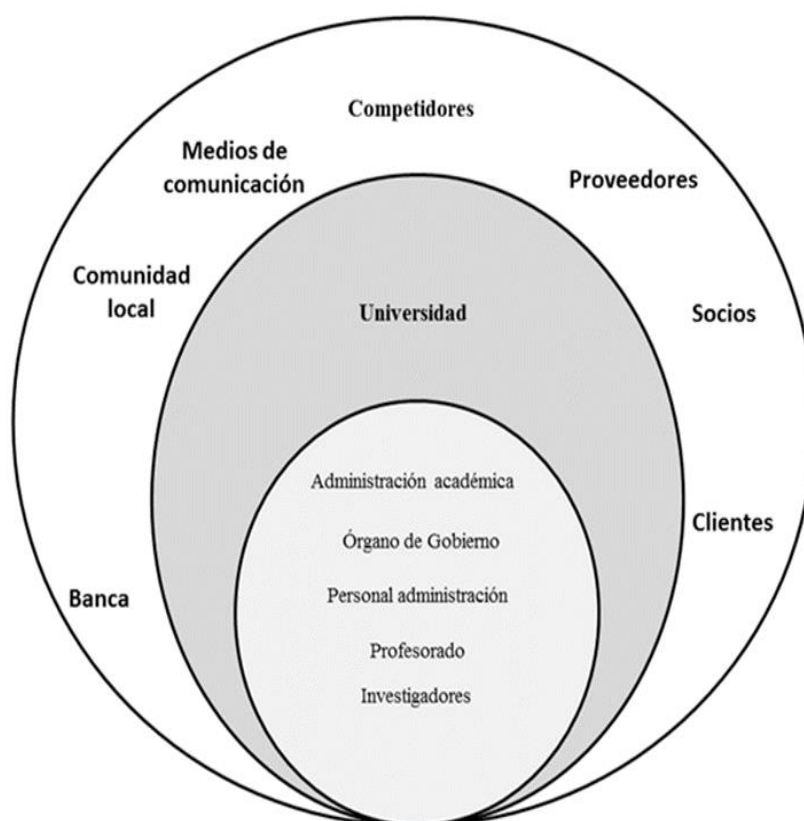
Con relación al modelo de una gestión integrada, Amorim et al., (2017) consideran que una institución universitaria socialmente responsable debe realizar una gestión donde esté implicado el Órgano de Gobierno y que sea promotor de la filosofía responsable y lo integre en la comunidad. Una de las tareas imprescindibles es la de influir en todas las áreas y estructuras de la institución, esto supone que el personal que trabaja en la universidad esté informado e implicado. Para que funcione como unidad y no de forma fragmentada y departamental, cada área debe asumir sus funciones, pero de forma coordinada y en la misma línea estratégica. Al mismo tiempo, en la práctica profesional de docentes, investigadores y personal no docente se debe transmitir e integrar el sentido de la RS.

En cuanto a las relaciones que la institución establece con el entorno, la universidad debe guardar la suficiente conexión para poder evaluar de forma exhaustiva su repercusión con la sociedad. Para ello, debe diseñar herramientas y crear canales adecuados para recoger bastante información sobre los impactos que provoca. Una forma eficaz para poder gestionar sus impactos es el uso de instrumentos capaces de reflejar la situación real. En la figura 22 se representa un mapa de stakeholders, siendo éste un ejemplo idóneo para revisar y descubrir los propósitos de los grupos.

En los diferentes espacios universitarios se identifican las prácticas internas relacionadas con la gestión de RRHH, seguridad y prevención de riesgos laborales y se orientan a velar por el medio ambiente. Las prácticas externas se vinculan directamente con los stakeholders; comunidad local, proveedores y empresarios. Al mismo tiempo, se establece una comunicación de diálogo continuo y fluido que permite a la institución conocer los intereses de los diferentes grupos.

Figura 22

Mapa de stakeholders



Nota. Elaboración propia (a partir de los supuestos propuestos por Amorim et al., 2017, p.6)

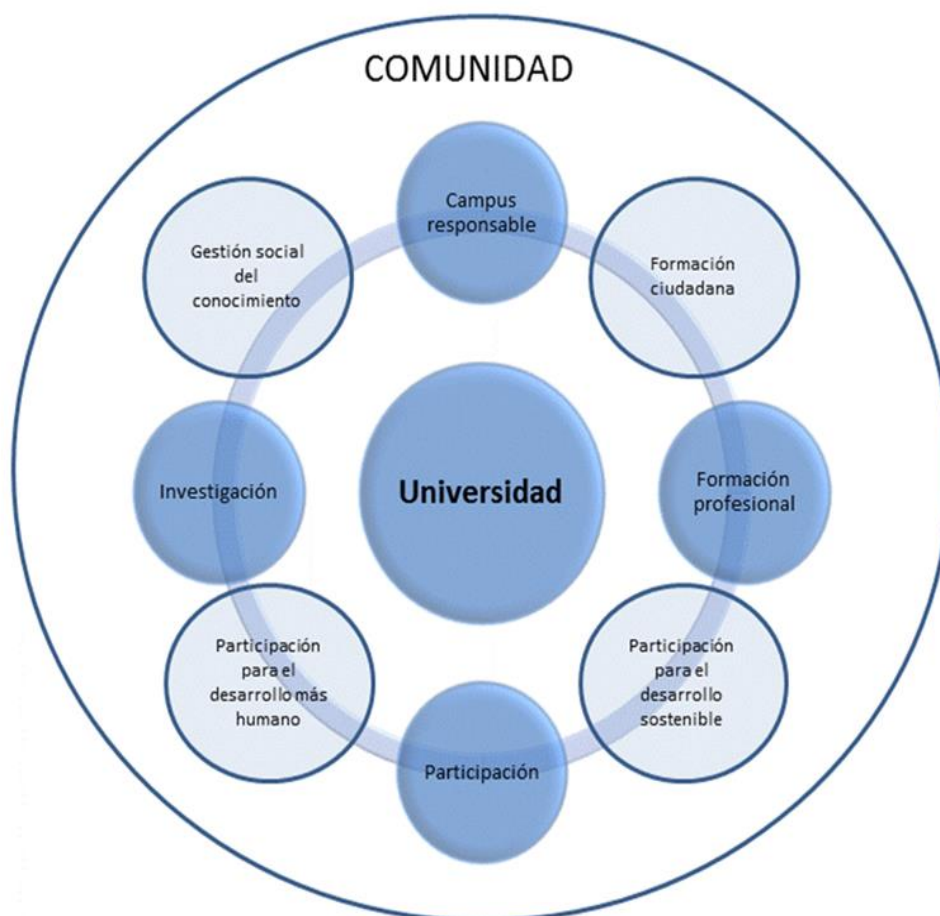
En cambio, Ruiz y Bautista (2016) engloban cuatro aspectos característicos en la práctica responsable en la universidad; “campus responsable, formación profesional y ciudadana, gestión social del conocimiento y participación ciudadana” (p.184). La figura 23 comprende acciones relacionadas con la eliminación de barreras sociales y la disminución de impactos para el entorno ambiental. Identifican la necesidad de enfatizar la cooperación con las comunidades con necesidades mediante prácticas de APS.

Este espacio en el que se entabla reciprocidad entre las diferentes esferas universitarias, establece un punto de conexión con los ODS por su carácter integral en formular estrategias en la función institucional y social. Es una relación y conexión compartida que reformula estrategias comunes para la docencia, aprendizaje, investigación y transferencia (Martínez et al., 2017). En este sentido, Osina (2018)

concreta que, dentro de la esfera de responsabilidad social, la innovación social puede cumplir un lugar privilegiado. Los criterios e indicadores que propone la innovación social pueden implementarse en la RSU para identificar los impactos, así como elementos innovadores en la transformación de las comunidades.

Figura 23

Esfera con el conjunto de sistemas relativos a la gestión RSU



Nota. Elaboración propia (a partir de los supuestos aportados por Ruiz y Bautista, 2016, p. 184).

2.6.6.3. Instrumentos estratégicos para abordar los impactos

Entre los instrumentos estratégicos que permiten abordar la complejidad y las estrategias responsables, las normas de certificación pueden ser una vía para acercarse a la actividad responsable. Los modelos emplazan a la universidad a llevar una serie de criterios acordes al comportamiento responsable organizacional.

- Norma 26.000

El desempeño de las organizaciones con la sociedad es un fundamento que se somete cada vez más a la opinión pública. La contribución a la actividad sostenible y la relación de impactos que genera son aspectos claves para establecer una relación óptima con la comunidad. Una relación sostenible con las comunidades y su entorno genera una percepción de las organizaciones de buena notoriedad y compromiso.

Para el establecimiento de estrategias y políticas acordes al desempeño responsable, la implantación de la norma 26.000:2010 es una opción con origen normativo y sin obligatoriedad. Las directrices que marca para el desempeño de la responsabilidad social ofrecen un sello de reconocimiento a la calidad de la práctica en correlación con la organización y el trato con las partes interesadas y sociales.

La norma 26.000 es una guía basada en recomendaciones, no certificables y su función es que las organizaciones adapten sus recomendaciones socialmente responsables con la actividad de la institución. El grupo de recomendaciones se centran en materias esenciales de la responsabilidad social:

- Gobernanza de la organización: se basa en la forma que gestiona la institución los derechos humanos, civiles, políticos, sociales, laborales, económicos y culturales.
- Prácticas laborales: estas recomendaciones se orientan a los asuntos relacionados con las condiciones laborales, seguridad laboral, el diálogo social y todo lo concerniente con la prevención, protección del medio ambiente.
- Prácticas justas: hacen referencia a los mecanismos que se implantan contra la corrupción y el respeto hacia la competencia, así como los derechos a la propiedad.
- Consumidores: la concienciación del consumo sostenible es un aspecto que recoge la norma junto con la protección de datos de los consumidores y prácticas justas de contratación.
- Participación y desarrollo de la comunidad: se caracteriza por la inversión que destina la institución socialmente y la generación de riqueza en su actividad

productiva. Se recomiendan asuntos sobre la educación y la adquisición de habilidades, el empleo, la salud y la participación activa en la comunidad promocionando la cultura.

Las instituciones que se adhieren a este modelo pasan por un proceso de seguimiento cada cinco años. No obstante, en el periodo de implantación de la norma, la revisión se realiza a los tres años (Organización Internacional de Normalización, 2014, p.2).

- Norma 14.001:2015

La base de esta norma internacional es la gestión ambiental y consiente en desarrollar e implementar políticas sobre los aspectos ambientales. La ISO 14.000 se adapta a la institución universitaria y depende del compromiso de las universidades en cuanto a las funciones organizativas y especialmente del equipo de gobierno. Este sistema permite implantar políticas, objetivos y procesos adecuados para alcanzar el compromiso establecido para la protección de medio ambiente. El objetivo global es apoyar el medioambiente, la prevención es otro factor que toma relevancia y tiene relación con el aspecto socioeconómico.

Este sistema de acreditación se estructura en: “políticas ambientales, planificación, implementación y operación, verificación, revisión por la dirección y enfocado a la mejora continua” (Novo et al., 2016, p.16).

- Global Reporting Initiative

La organización GRI desarrolla orientaciones sobre la creación de memorias de sostenibilidad de las instituciones. Expone el diseño de un manual para confeccionar informes cuyo contenido se basa en datos económicos, ambientales, sociales y para mejorar el trato con los stakeholders.

El nacimiento de los indicadores que proporciona la guía viene marcado por PNUMA (2013), concretamente, del Programa de Medio Ambiente de las Naciones Unidas. El esquema de trabajo propone directrices encaminadas al derecho

medioambiental y protección de los derechos humanos. Además, desde las indicaciones normativas, los estándares que propone GRI se apoyan en la directiva para entidades no financieras (Parlamento Europeo, 2021) para su aplicación.

En el año 2019, la organización GRI organizó un seminario²⁶ para presentar una actualización de los estándares: Informes de sostenibilidad. Concretamente, sobre la sostenibilidad eficiente ante la nueva *Ley de Información No financiera en la ciudad de Barcelona* (Ley 11/2018, 2018). La nueva actualización se presentó con el propósito de implicar a más agrupaciones del ámbito de la empresa, instituciones universitarias y sociales del territorio nacional. Los participantes del foro de los sectores públicos y privados: académicos, políticos, empresarios y directivos pusieron en valor el funcionamiento de ser una empresa socialmente responsable. Entre las experiencias compartidas enfatizaron la importancia de aplicar los estándares como un ejemplo de transparencia y confiabilidad para la comunidad.

Finalmente, y como conclusión, los representantes de las diferentes entidades destacaron que para realizar un proceso sistemático de buenas prácticas es imprescindible seguir cuatro pasos: Identificar-Medir-Gestionar-Comunicar. Es una práctica eficaz para divulgar los resultados de los impactos ambientales, económicos y sociales, así como las contribuciones positivas y negativas hacia el desarrollo sostenible (GRI, 2019). A continuación, se enuncia, en la tabla 16, la variedad de modelos dentro de los estándares GRI.

²⁶ Video sobre la actualización de la ley 11/2018 (GRI, 2019).

Tabla 16

Estándares GRI

Contenidos	Estándar	Ámbito
Ambiental	301	Materiales.
	302	Energía.
	303	Agua.
	304	Biodiversidad.
	305	Emisiones.
	306	Residuos.
	307	Cumplimiento normativo.
	308	Evaluación ambiental.
Social	401	Empleo.
	402	Relación trabajador-organización.
	403	Seguridad y Salud.
	404	Capacitación y Educación.
	405	Diversidad e Igualdad de oportunidades.
Derechos humanos	406	No discriminación.
	407	Libertad de asociación y negociación colectiva.
	408	Trabajo infantil.
	409	Trabajo forzoso.
	410	Medidas de seguridad.
	411	Derechos de la población indígena.
	412	Evaluación de derechos humanos.
Anticorrupción	205	Anticorrupción.
	206	Prácticas de competencia desleal.
Compromiso con la sociedad	413	Comunidades locales.
	414	Evaluación repercusión con proveedores.
	415	Política Pública.
	416	Salud y Seguridad de los clientes.
	417	Marketing.
	418	Privacidad de los clientes.
	419	Cumplimiento regulatorio.

Nota. Extraído del modelo (GRI, 2019, p.6).

2.7. La universidad en clave de Agenda 2030

La Asamblea General de Naciones Unidas creó con los estados de miembros, un nuevo marco mundial con la AGENDA 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). La Agenda junto con los objetivos representan un reto global para “garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro” (UNESCO, 2016, p.7).

Se espera con este nuevo proyecto integrador y de corte innovador transformar el mundo para regenerar la forma de vida de las personas y el planeta. Por ello, el proyecto abarca cuatro dimensiones que coinciden con el conjunto de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, 169 metas, 230 indicadores y engloban:

‘Las Personas: Poner fin a la pobreza y el hambre en todas sus formas.

El Planeta: Proteger el Planeta contra la degradación y hacer frente al Cambio Climático.

La Prosperidad: Velar por seres humanos para que lleven una vida plena y próspera.

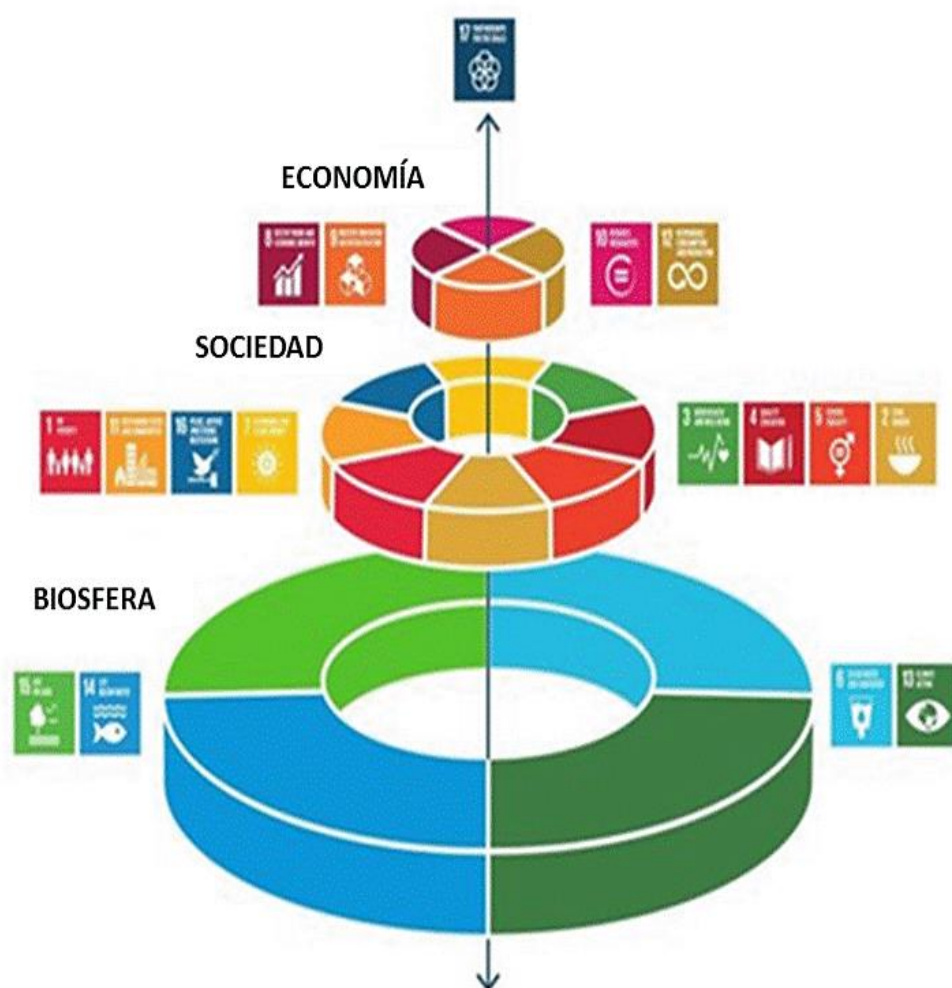
La Paz: Propiciar sociedades pacíficas.

Las Alianzas: Crea vínculos de colaboración ente países y partes interesadas basados en la solidaridad mundial’ (ONU, 2015, p.2).

Aunque se establezca una conexión de los ODS por cada dimensión propuesta, la opinión actual es que todos los ODS se relacionan entre sí. Rööös et al., (2018) mantienen que se crean sinergias entre todos los objetivos y como parte integrante en más de una dimensión. En la dimensión Biosfera, por ejemplo, las economías y sociedades deben considerarse como parte de la misma. (véase figura 24)

Figura 24

Pirámide de los ODS



Nota: Extraído de Rööös et al., (2018, p.20).

2.7.1. La gestión de la Agenda 2030

La tarea de gobernanza en la institución universitaria pública se menciona en la Carta Iberoamericana de Gobierno Abierto (2016). Establece un marco de referencia para planificar estrategias desde la institución pública para el buen gobierno, la transparencia, participación ciudadana, innovación y rendición de cuentas. Establecen de forma conjunta su propuesta junto con los ODS y liderazgo compartido mediante la implicación de gobiernos, organizaciones privadas y públicas, universidades y ciudadanía en general. Se basan en “cinco principios: legitimidad democrática, ética

pública, responsabilidad social (responsabilidad pública y corresponsabilidad con la ciudadanía), innovación pública, inclusión y multiculturalidad” (CEPAL, 2018, p.83).

Es por ello, que se establece una conexión, dentro del marco de los ODS entre las políticas de transparencia en la institución universitaria y la rendición de cuentas. Estos factores están relacionados con el objetivo 16 para la promoción de organismos responsables en todas sus áreas. Dentro de este objetivo se proponen una serie de metas que corresponden con

Reducir sustancialmente la corrupción y el soborno en todas sus formas, crear instituciones eficaces, responsables y transparentes en todos los niveles y garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales (CEPAL, 2018, p.73).

El término ‘transparencia’ se vincula a la actividad de los asuntos públicos donde las organizaciones adoptan políticas y operaciones proclives a la apertura de la información. Este diseño de actuación se vincula a un ejercicio de apertura y exposición de información de la institución de forma clara y sencilla. Para ello, *el Foro Mundial de Datos* contribuye en el fortalecimiento de los sistemas de recogida de datos estadísticos y operativiza los datos de la red tecnológica para que las vías de información tengan fácil acceso y se pueda realizar un seguimiento del cumplimiento de los ODS.

El *Informe sobre Desarrollo Sostenible* aporta datos sobre la situación de España en el alcance de los ODS. El informe señala que se encuentra en vías de alcanzar los ODS para el 2030 ocupando el puesto 21. Entre sus mejores resultados, el desempeño del objetivo 4: Educación de Calidad bastante notable (Sachs et al., 2019). Un instrumento clave para lograr los ODS es que la institución universitaria establezca políticas estratégicas y acciones formativas que favorezcan y contribuyan con una nueva visión para la sostenibilidad (ONU, 2015).

En este sentido, las pedagogías en el espacio de aprendizaje universitario deben integrar contenidos relacionados con el cambio climático, vulnerabilidad, pobreza y consumo responsable dentro de los planes de estudio. Además de crear espacios

interactivos orientados a una pedagogía transformadora y para la acción. Para Rieckmann (2015) esta visión integradora, con el desarrollo sostenible, puede alcanzar una mejora en habilidades claves que empoderen al estudiantado para afrontar situaciones complejas y conducir a un nuevo estilo de vida sostenible. En la tabla 17 se ofrece un conjunto de competencias para la sostenibilidad relacionadas con una forma de pensamiento, habilidades socializadoras y para afrontar el funcionamiento de una institución.

Tabla 17

Competencias para la sostenibilidad.

Competencias	Descripción
Pensamiento sistémico	Habilidad para analizar los sistemas complejos de forma integrar y gestionar la incertidumbre.
Anticipación	Capacidad de anticiparse a múltiples escenarios para evaluar y gestionar los cambios.
Normativa	Habilidad para reflexionar sobre los valores y normas para gestionar el conflicto de intereses.
Estratégica	Habilidad para implementar de forma colectiva e innovadora acciones para la sostenibilidad.
Colaboración	Habilidad para aprender de otros con empatía.
Pensamiento crítico	Habilidad para debatir y adoptar una postura de sostenibilidad.
Autoconciencia	Habilidad para reflexionar sobre el rol que se ocupa en la sociedad.
Resolución de problemas	Habilidad para resolver problemas complejos con soluciones equilibradas que favorezcan la RSU o el desarrollo sostenible.

Nota. Extraído de Rieckmann (2015, p.21).

Resumen

Este capítulo versa sobre el origen de la RS y exponiendo diferentes teorías que se han aplicado en el mundo empresarial junto con diferentes perspectivas de autores clásicos hasta la actualidad. Desde este planteamiento se construye un marco relacionado con la RSU especificando su evolución a nivel internacional y posteriormente en el territorio español. Se destacan normativas y estrategias de las instituciones gubernamentales hasta consolidar un abanico de teorías que legitiman su funcionalidad en el espacio universitario.

En este sentido, se desarrollan los enfoques actuales del modelo de la RSU junto con sus características desde el punto de vista de la gobernanza universitaria. Del mismo modo, se entabla un diálogo crítico sobre los diferentes postulados que se acercan más al ámbito social. Con relación a la capacidad de actuación del modelo en el ámbito universitario se expone un conjunto de dimensiones afines a los principios que motiva su funcionamiento. En consecuencia, se exponen los diferentes estándares relacionados con la RS bajo las normas de acreditación afines a la creación de una estructura que mejora las funciones organizativas, códigos de buen gobierno, stakeholders, los diferentes compromisos que se adquieren en la institución y para la minimización de los impactos negativos.

Posteriormente se desarrolla un recorrido de las universidades andaluzas en materia responsable hasta la gestión actual de la universidad hispalense. En esta última descripción se incluyen rasgos entre la Universidad-Empresa, el papel de la RSU y la formación del profesorado recalcando la importancia de un diseño formativo orientado a la RSU conjugando el carácter innovador, práctica social y valores éticos.

Desde el punto de vista de la gestión responsable universitaria se establecen vínculos para la minimización de impactos negativos que genera la actividad universitaria otorgándose una visión que impliquen a los Órganos de Gobierno y stakeholders. Asimismo, el planteamiento sistémico organizativo se orienta a la inclusión de la Agenda 2030 y los ODS conjugando relaciones con la docencia, transferencia e investigación. Finalmente, se menciona una relación de instrumentos estratégicos para abordar el modelo de la RSU.

Capítulo III

Marco metodológico

3. Introducción

El enfoque metodológico para esta investigación es un punto de inflexión para plantear un análisis de fenómenos que se construyen en un determinado contexto. En esta línea metodológica se establece un enfoque con doble vertiente que aporta la suficiente información para comprender y analizar una realidad.

3.1. Un paradigma para la Responsabilidad Social Universitaria

En las décadas de los años 50 y 60 del pasado siglo se creó un nuevo debate, entre la comunidad científica, sobre un diferente planteamiento para abordar la ciencia. La visión reduccionista sobre la creencia de crear conocimiento se vio afectada por un planteamiento de problemas de investigación y de aplicación de métodos que fragmentaba una única forma de afrontar la *praxis* científica. En consecuencia, este periodo se identifica como el *momentum* de paso a un nuevo paradigma. La introducción de esta nueva perspectiva establece un pulso al empirismo como único pensamiento (Bird, 2000). De acuerdo con la perspectiva de Kuhn, la palabra paradigma hace alusión a una cosmovisión y apunta a diferentes modos de ver, analizar e interpretar la realidad. Por tanto, incorpora un conjunto de supuestos, conceptos y experiencias desde diferentes miradas (Kuhn, 1962;1982; Lincoln, 1990). En el mismo marco científico Ruiz (2011) establece un conjunto de ideas que construyen y dan forma al paradigma tomando en cuenta tácitamente valores, responsabilidades y problemas de una realidad determinada que son decisivas para dar forma a una investigación.

Esta perspectiva novedosa irrumpe en el campo de la investigación con pautas para aquellos investigadores que ven y viven escenarios de forma diferente y tratan las problemáticas desde una epistemología conveniente (Sniadou, 2013). Del mismo modo lo pone de manifiesto Guba (1978) acentuando que se pueden explorar los fenómenos y realizar descubrimientos en un contexto real sin controlar ni manipular.

Este planteamiento lo completa Habermas especificando que en diferentes escenarios naturales sociales se presentan múltiples factores y lo denomina como ‘multicausalidad’ (Habermas, 1973, citado en Beltrán y Ortiz, 2020). El conjunto de estos factores causales recae en cada persona que lo vivencia y se introduce de forma

diferente en un proceso de concientizar²⁷ su realidad interactuando con el medio. Para Patton (1990) el planteamiento de paradigma es una vía que permite al investigador poder adoptar una postura investigadora desde una perspectiva en concreto. La forma de elección de paradigma lo plantean García-González y Sánchez-Sánchez (2020) como un proceso que se inicia identificando el objeto de estudio para optar por la mejor alternativa, se definen los mecanismos para el diseño teórico, características del proceso investigador y se concibe una estructura metodológica para aplicarlo en diferentes ramas de conocimiento. Asimismo, Kaushik y Walsh (2019) lo reconocen como una herramienta conceptual, práctica y heurística para resolver problemas específicos de investigación. Desde una corriente más reflexiva, Khatri (2020) lo asemeja a una escuela de pensamiento o una agrupación de creencias. En este sentido, el paradigma adopta una perspectiva diferente según su ontología, epistemología y metodología de la investigación (Kaushik y Walsh, 2019). La tabla 18 recoge aquellos aspectos que identifica a cada dimensión.

Tabla 18

Dimensión del paradigma

Dimensión	Posición
Ontología	Naturaleza de la realidad y de lo comprensible. Visión del mundo y del fenómeno en estudio. Se refiere a la naturaleza de los fenómenos sociales y en el grado de estructuración por lo que es posible conocer y cómo es la realidad en sí (Guba y Lincoln, 2002; Páramo y Otálvaro, 2006).
Epistemología	Naturaleza del conocimiento y de la relación entre sujeto <i>cognoscente</i> y objeto conocido. Tipo de conocimiento que se construye y la interpretación que se extrae de la información recogida. La postura que se adopta ante el objeto de la investigación (Páramo y Otálvaro, 2006).
Metodología	Forma de acercarse a la realidad y de proceder para generar conocimiento. Es el modo de obtener los conocimientos de una realidad mediante un enfoque y métodos de investigación. (Pinto, 2018; Wiesenfeld, 1994; Ramos, 2019; Deroncele et al., 2020).

Nota. Elaboración propia.

²⁷ El término de concientizar lo acuña Freire (1974) como una forma de transformar una situación de una persona oprimida implicando la visión crítica y compromiso frente al mundo. ‘los hombres como hacedores del mundo’ (p.111) a partir de prácticas sociales.

Desde esta visión paradigmática, estos tres niveles de reflexión se abordan en la investigación sobre la RSU. La universidad se concibe como un espacio sistémico-discursivo porque construye diálogos desde diferentes realidades vividas. Además, se establece una apertura y aproximación a los conocimientos en todas sus dimensiones: docencia, investigación y extensión (Castillejos, 2020). Por otro lado, integramos el eje académico y su impacto cognitivo a partir de la epistemología e investigación (Vallaey, 2014). La institución universitaria es un lugar donde se dan formas de producir conocimiento y busca intervenir comenzando con una visión integral de la sociedad. De esta forma, abarcamos el quehacer universitario y nos aproximamos a la realidad de las personas como ‘su lugar en particular’ dentro del espacio universitario. Es, desde aquí, donde se establece el tipo de paradigma de investigación (Ayala-Rodríguez et al., 2013).

Los paradigmas de investigación surgen como influencia de las diferentes corrientes epistemológicas²⁸ y por ende depende de los retos que se plantean en la sociedad. En este sentido, se desencadenan un conjunto de enfoques que pueden complementarse o ser excluyentes entre sí. Estos enfoques vienen marcados por una carga tradicional y que ofrece versiones del empirismo como son el paradigma positivista y neopositivista. De una forma más pragmática y amplia, se identifican los paradigmas interpretativo, constructivista y hermenéutico. Finalmente, con una orientación crítica se identifica el paradigma crítico por su disposición a afrontar el alcance y magnitud del problema (Ruiz, 2011). Dada la multiplicidad de orientaciones paradigmáticas nos centraremos en tres paradigmas fundamentalmente: el positivista, el interpretativo y el crítico (Guba y Lincoln, 1994; De Franco y Solórzano, 2020).

El paradigma positivista se fundamenta en una corriente de pensamiento marcada por autores como Auguste Comte y Émile Durkheim. La perspectiva que brinda Comte es evolutiva de la historia y propone que a partir del método científico se puede explicar, predecir y dirigir la sociedad (Favoreto y Galter 2020). En cuanto al paradigma interpretativo los principales exponentes son Edmund Husserl, Eugen Fink y Hans-Georg Gadamer, entre otros, y ofrece una perspectiva de construcción de la

²⁸ En estas corrientes se refleja una epistemología tradicional no incluyéndose las corrientes del postmodernismo y feminismo presente en la socio-epistemología (Suárez, 2016).

realidad en las subjetividades. La riqueza paradigmática del enfoque interpretativo pone la mirada en la comprensión del mundo que viven los individuos (Miranda-Beltrán y Ortiz-Bernal, 2020). En cambio, el paradigma crítico intenta dar respuestas a problemas concretos de la sociedad mediante la intervención activa de las personas con la intencionalidad de transformar la sociedad. En este sentido, la comprensión de la realidad pasa a ser una parte activa para dar soluciones sociales. Entre sus representantes se puede destacar Max Horkheimer, Jürgen Habermas y Theodor Adorno (Lozares et al, 2020).

De acuerdo con los rasgos que se exponen en el modelo interpretativo, esta investigación se posiciona bajo un prisma sensible a la subjetividad, multiplicidad de ideas y complejidad de situaciones, así como una comprensión de significados en el contexto universitario. Por tanto, se inicia un proceso investigativo como resultado de una reflexión sobre el alcance de la investigación, su naturaleza, evaluando ventajas y desventajas de la efectividad de los distintos paradigmas (Orellana-Méndez, 2021).

3.2. El paradigma interpretativo. La construcción de la realidad en las subjetividades

La presente investigación se plantea como un conjunto de interrogantes relacionados con el objeto de estudio para brindar respuestas en la construcción del marco comprensivo y exploratorio del estudio (De Franco y Solórzano, 2020; Gil et al., 2017). La RSU, en función a este enfoque, se dispone como una perspectiva holística que aportan las personas implicadas dentro de su quehacer universitario como la forma de comunicarse (el lenguaje) y su lugar (existencia en el mundo) (Gadamer, 1998). Se estudia la construcción simbólica que perciben y vivencian los informantes en el momento de conceptualizar la RS. Esto implica, aproximarse a las extensiones que se tiene desde las diferentes áreas de la institución, el impacto que provoca y la incidencia e implicaciones que calan en el ámbito de la investigación, docencia y gobernanza. En definitiva, se atiende a cómo se interpretan, implementan y gestionan todos aquellos aspectos que además son presentados en los Planes Estratégicos, así como las líneas de actuación de la institución. A través de esta base o de ‘situarnos en este punto’ (Ruiz,1999) fuimos consolidando la cuestión metodológica.

3.3. Enfoque metodológico

Los primeros planteamientos de la metodología cualitativa se enmarcan en *la Escuela de Chicago*²⁹ con un matiz sociológico. Adquiere mayor auge a partir de la publicación de ‘The Polish Peasant in Europa and America’³⁰ y se identifica como ‘registro de vida’ e identifica un modelo de investigación para abordar los fenómenos sociales (Piovani, 2011). A partir de este punto de vista interdisciplinar para el conocimiento de la estructura social (Azpúrua, 2005) se establecieron cuatro grandes áreas de pensamiento relacionadas con la Filosofía, Sociología, Ciencia Política y Ciencia Económica (Sarabia, 2008). Entre las tendencias ideológicas (Forni, 2003) que influyeron en la *Escuela de Chicago* se destaca el pragmatismo de Dewey (1916) con los procesos de indagación, observación e investigación desde el pensamiento y convirtiéndolo en una experiencia reflexiva. Por su parte, Mead (1991) centra su trabajo en interpretar las interacciones sociales de una forma pragmática. Estas ideas han sido parte de diversos debates e investigaciones identificándose como el Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1969). Desde esta misma óptica, el investigador debe ‘ser parte’ de las interacciones con las personas que vivencian un fenómeno social. De esta forma se adquiere una comprensión e interpretación de los diferentes significados que se desarrollan.

Aclarados los inicios de la metodología cualitativa, cabe considerar que los principales rasgos de la perspectiva cualitativa se manifiestan en autores como Taylor (1986) y Taylor y Bogdan (1987) cuya idea principal es *a hacia la gente*. Como parte de esta idea se trata de explorar en su sentido más amplio y planteando datos descriptivos con palabras habladas y escritas, así como conductas humanas observables. Además, sin que tenga menos relevancia, defienden una perspectiva fenomenológica

²⁹ Término acuñado por Bernard (1930) en su artículo ‘Schools of Sociology’ al hacer referencia a las diferentes escuelas sociológicas.

³⁰ El libro ‘El campesino polaco en Europa y en América’ fue escrito por dos sociólogos Thomas y Znaniecki (1918 a 1920) y trata de un estudio de cinco volúmenes sobre la experiencia de migración de un grupo de polacos y para comprender la experiencia utilizaron cartas, historias de vida, diarios de emigrantes y archivos de la oficina de inmigración.

como impronta para interpretar las diferentes situaciones vividas y significados sociales que vivencia el ser humano. Dentro de este marco, se hace mención y se incluye el modelo dramaturgo de Goffman (1964) como aquel que presenta al individuo en su vida cotidiana. Se requiere con ello una exploración de las interacciones sociales que necesitan de la colaboración activa de las personas (Ribes, 2020). La fenomenológica es fundamental para concebir la metodología cualitativa y está combinada con una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las Ciencias Sociales (Ravn, 2021). Es conveniente recalcar que transita en el plano de la subjetividad y se implica con la búsqueda de la verdad (Pérez et al., 2019). En este sentido, el nacimiento de la filosofía de Husserl (1969) busca descubrir la verdad del fenómeno y la hermenéutica con mirada intuitiva y sin juicios ante situaciones que se viven en un momento en concreto (Gadamer, 1977).

Retomando el enfoque cualitativo de Taylor y Bogdan (1987), otro de los autores que se caracterizan dentro de esta perspectiva es Vasilachis (2019) que legitima e identifica diferentes supuestos teóricos con procedimientos metodológicos para la acción social, la intersubjetividad y la comunicación (Forni et al., 1993). Los pensamientos y significados de las personas toman un rumbo de experiencias personales que se identifican como ‘auto-historias’ (Connelly y Clandinin, 1994). Las historias pueden ser narraciones de vida cargadas de características esenciales de la condición humana y puede inferirse en los supuestos de Smith et al., (1994). El concepto es utilizado por algunos autores como ‘historias de vida narrativas’ que comprenden desde el nacimiento de la persona hasta su presente o centrarse en un momento de inflexión que provoca una transformación y cambio del protagonista (Chase et al., 2015). Estos últimos autores se identifican por el método biográfico que emplazan los relatos biográficos en el campo transdisciplinar-humanista frente al enfoque positivista (véase³¹ Denzin).

³¹ ‘The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence’ expone las controversias de la investigación basada en la evidencia desde la pedagogía crítica. Sobre todo, revisa los estándares para evaluar la calidad en la investigación cualitativa (Denzin, 2009).

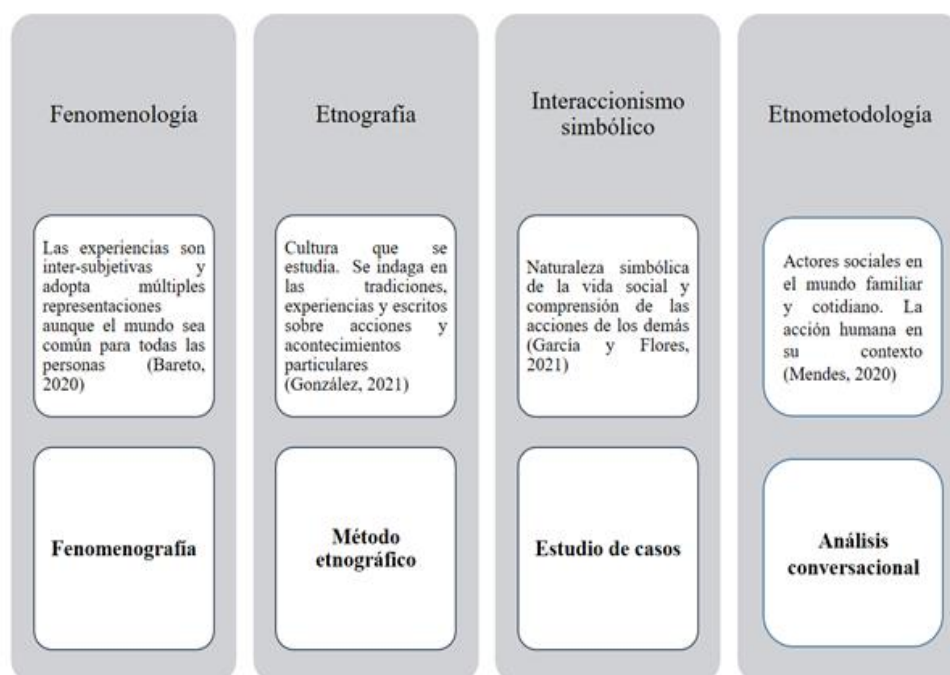
El enfoque biográfico se sitúa como un foco de credibilidad y legitimidad para construir conocimiento (Morales y Taborda, 2021). Además, conecta con momentos históricos, la política y es destacable la pluralidad de diálogos que emergen desde la interculturalidad (Denzin y Lincoln, 2008).

En síntesis, el enfoque cualitativo está determinado fundamentalmente por cuatro metodologías. La figura 25 enmarca desde la fenomenología a la fenomenografía como métodos que contribuyen a la acción práctica y su base son las vivencias que experimentan subjetivamente las personas (Casasola-Rivera, 2022). La perspectiva de la etnografía y el método biográfico aborda la forma holística las situaciones de estudio con carácter reflexivo y el uso de ‘Emic³²’ que desarrolla los conceptos de la cultura y el ‘Etic’ con la aplicación de la misma (Galperin et al, 2020). Con relación al interaccionismo simbólico se aproxima con el estudio de casos que se caracteriza por una evolución progresiva y emergente de las percepciones e interpretaciones que viven los individuos (Jorrín, Fontana y Rubia, 2021). Finalmente, la etnometodología ofrece un método de análisis conversacional como una manera de observar al mundo desde un lugar particular mediante el habla y otras conductas de relación.

³² ‘Emic’ se refiere a una descripción de los fenómenos desde la comprensión y los entiende la persona y ‘Etic’ se refiere a la descripción de fenómenos vistos por alguien fuera del fenómeno.

Figura 25

Derivaciones metodológicas en el enfoque cualitativo



Nota. Elaboración propia.

Cada uno de los procesos cualitativos se ponen de manifiesto en estudios realizados sobre RS en el espacio universitario. El paradigma socialmente responsable adquiere relevancia en investigaciones realizadas sobre la percepción de estudiantes universitarios en dicha temática y se resaltan aquellos elementos que la identifican como, por ejemplo: corresponsabilidad, respeto mutuo, identidad socialmente responsable de la institución y proyección social (Ayala-Rodríguez et al, 2019; García-Rosell, 2019; Santos et al., 2019; Abad-Segura et al., 2019; Tran y Vu 2017). Otro aspecto fundamental vinculado a la RS en el contexto universitario son los stakeholders que se aprecian en investigaciones aportadas por Ali et al (2021) y Abad-Segura et al., (2019). En el sentido social y comunitario se establecen estudios por el compromiso con el bienestar social (Bakar et al., 2019), la alineación de una educación de calidad en la enseñanza superior y mejora de la comunidad local (Castro et al., 2018; Patel, 2019), así como los procesos que están relacionados con los impactos en el contexto local (Hernández et al., 2020). Por otra parte, se aborda superficialmente la línea de la sostenibilidad y la Agenda 2030 sobre la gestión, investigación y docencia universitaria

para la mitigación de los cambios medioambientales en el marco de la RS (Barojas, 2022; Paula y Reyes, 2019; García et al., 2022;). Asimismo, la misión universitaria es otro aspecto objeto de estudio junto con las políticas universitarias donde se desarrolla un análisis ético-filosófico de la actividad socialmente responsable y la misión de la institución desde este enfoque y la gestión estratégica (Ibarra et al., 2020; Murcia, 2022; Ramos-Monge et al., 2019). Desde el punto de vista del docente universitario, Richards et al (2020) organizan una investigación cualitativa para visibilizar la necesidad de formación docente en el modelo RS.

3.3.1. Características del enfoque cualitativo en la investigación

La estructura cualitativa de esta investigación se identifica como un proceso reflexivo al mismo tiempo que se va desplegando y redefiniéndose en el campo de estudio (González, 2022). Cabe considerar, por otra parte, que en las situaciones vividas en el marco de la investigación se dan acontecimientos en el campo de estudio que originan un replanteamiento en una serie de cuestiones cambiando el rumbo de la situación de partida. En este sentido, Molina y Garza (2021) especifican que, en ocasiones, por la evolución de la investigación, es necesario aplicar diferentes métodos para llegar al objeto de estudio.

A continuación, se exponen aquellas características que identifican esta investigación bajo el enfoque cualitativo. La tabla 19 contempla rasgos característicos que han promovido la elección y proceso cualitativo del estudio. Se opera en el contexto natural y con perspectiva holística para comprender el proceso social que se desarrolla en el contexto universitario estudiado y cómo los grupos e informantes reproducen y le dan significación a la cultura e identidad organizativa. La tarea fundamental en la práctica investigadora ha sido la reflexión de los hechos que se han observado y cómo se ha creado los significados entre las personas involucradas en el proceso de interacción (Ramos, 2014). El estudio se realizó de manera profunda y detallada en el espacio universitario y no es traspolable a otros territorios. Por ello, no existe generalización y sigue una interpretación inductiva (Sánchez, 2019).

Tabla 19

Características del enfoque cualitativo

<p>Opera en un contexto natural para comprender el fenómeno.</p>	<p>Nos introducimos en la universidad para vivenciar el curso normal de la vida universitaria. En todo ese proceso observamos los acontecimientos que se fueron desarrollando e intentando descubrir las expectativas, el significado de algunos comportamientos, la forma en la que expresaban determinadas opiniones y el por qué se tenían determinadas visiones. Otro aspecto característico fue la gestión de los silencios ante las cuestiones que planteábamos o situaciones que surgían en la actividad cotidiana de las personas dentro de la atmósfera laboral. Del mismo modo, también apreciamos las relaciones que se establecían entre compañeros/as y cómo se establecía el contacto con personas externas al espacio universitario.</p>
<p>Adopta una perspectiva holística. Los problemas sociales adoptan un carácter global.</p>	<p>El funcionamiento de la institución y las diferentes percepciones relacionadas con la RSU la concebimos de forma holística. Evitamos la fragmentación a través de una perspectiva de forma amplia que fue determinando la estructura de la investigación. Es decir, nuestra postura contó con un perspectiva integral que influían todas las partes ‘lo personal, lo académico y lo laboral’ que otorgan cualidades diferentes.</p>
<p>La generalización no existe y se limita a un tiempo y espacio</p>	<p>La generalización no es aplicable puesto que los mismos fenómenos que interpretaban los participantes se verbalizaban de formas diferentes. Un mismo acontecimiento derivado de algún cambio era producto de una realidad inherente en cada persona por las vivencias experimentadas.</p>
<p>Sigue una interpretación inductiva.</p>	<p>Partimos de unas premisas particulares observadas que dieron lugar a una conclusión de carácter general. La multicausalidad no se rige por leyes predeterminadas y en este sentido nos implicamos en comprender todas las relaciones, motivaciones y acciones de los informantes para construir las interpretaciones a partir de la información obtenida.</p>

Nota. Elaboración propia. Basado en los supuestos de Ballestín y Fàbregues (2019).

En cuanto a los instrumentos empleados (véase tabla 20) se caracterizaron por ser abiertos. Esto nos ha permitido ir confrontando los resultados mediante la triangulación de datos en cuanto a la temporalidad por realizarse en diferentes fechas y en lo espacial por la recogida de datos en diferentes lugares de la organización universitaria, así como recogida de información de diversas procedencias (Fuentes et al, 2018; Sánchez et al., 2021). El proceso de la investigación ha sido abierto y flexible pues se desarrolló bajo una dinámica dialéctica y se fue adaptando a las condiciones particulares de las personas involucradas. Además, la reflexividad ante la investigación tomó protagonismo conforme se iba desarrollando la indagación (Rivera et al, 2021).

Tabla 20

Características del enfoque cualitativo. Instrumentos y procedimientos.

Uso de instrumentos poco estructurados.	Empleamos la entrevista semiestructurada con el guion que se estableció previamente. Otro instrumento fue el diario de campo donde se registraron las observaciones, el curso normal de los acontecimientos y otros datos relevantes como pueden ser anotaciones fruto de conversaciones telefónicas.
Triangulación de técnicas e instrumentos para confrontar los datos.	Procedimos a realizar una triangulación de datos extraídos en diferentes fechas aportados por los informantes y de fuentes secundarias. Algunos documentos de las fuentes secundarias lo aportaron los mismos informantes y fueron extraídos de la página web oficial de la universidad relacionados con: memorias desde el año 2014 hasta el 2022, convocatorias del año vigente, documentos de trabajo, guías temáticas y otros documentos relacionados con los planes propios en diferentes años. Esta información fue una fuente muy valiosa para analizar documentalmente la evolución y determinadas temáticas en materia de RSU y como aporte para triangular los datos cualitativos. Asimismo, desde otro enfoque, aplicamos una escala tipo Likert que nos proporcionó resultados cuantitativos para confrontar con los resultados cualitativos. Finalmente, en las conclusiones del estudio realizamos un intercambio y triangulación de opiniones de otros investigadores.

Se rige por una investigación con procedimientos abiertos y flexibles. El proceso llevado a cabo en la investigación se caracterizó por ser flexible. Los planteamientos iniciales de la investigación fueron cambiando conforme surgían nuevos sucesos o situaciones que nos acercaban al objeto de estudio. Inicialmente contactamos con una persona clave (portero) que nos ayudó a acceder al campo. En la exploración del contexto, por diferentes circunstancias, tuvimos que establecer contacto con otra persona clave. Estas situaciones nos aportaron otras miradas que enriquecieron al estudio, aunque a lo largo de la investigación por una serie de acontecimientos institucionales y crisis pandémica impidieron establecer contacto con personas que previamente habían mostrado disponibilidad.

Por tanto, nos fuimos adaptando a nuevos escenarios y circunstancias mediante la técnica de ‘bola de nieve’ acercándonos a nuevos informantes y actividades que se desarrollaron en el ‘campo’. Toda una serie de acontecimientos motivaron que modificáramos el objetivo de la investigación.

Nota. Elaboración propia. Basado en los supuestos de Ballestín y Fàbregues (2019).

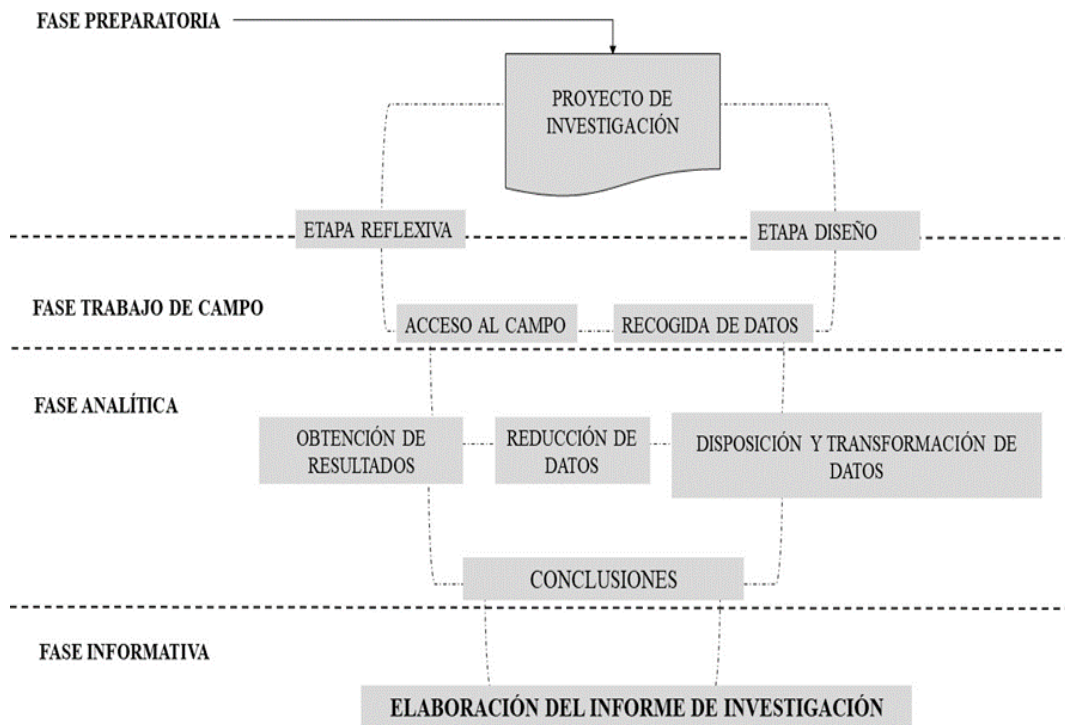
3.3.2. Proceso y fases de la investigación

El proceso de la investigación ha pasado por diferentes momentos hasta el informe final. La figura 26 muestra de manera esquemática las fases del estudio, aunque se desarrollará con más detenimiento en los siguientes apartados. La Fase preparatoria consistió en la elaboración del proyecto de investigación y diferentes momentos reflexivos hasta plantear un diseño. Posteriormente, la Fase de trabajo de campo se desarrolló mediante un conjunto de acciones, entre ellas comunicativas, para acceder al campo y seguidamente emprender la recogida de datos. En cuanto en la Fase analítica, se origina del proceso de obtención de resultados pasando por reducción de los datos realizando una categorización, codificación y agrupamiento de categorías hasta la

transformación de los mismos. En último lugar, se desarrollan las conclusiones y se elabora un informe de investigación en la Fase informativa.

Figura 26

Fases de la investigación cualitativa en el estudio.



Nota. Elaboración propia. Basado en los supuestos de Maxwell (2019) y Monje (2011).

3.3.2.1. Fase preparatoria

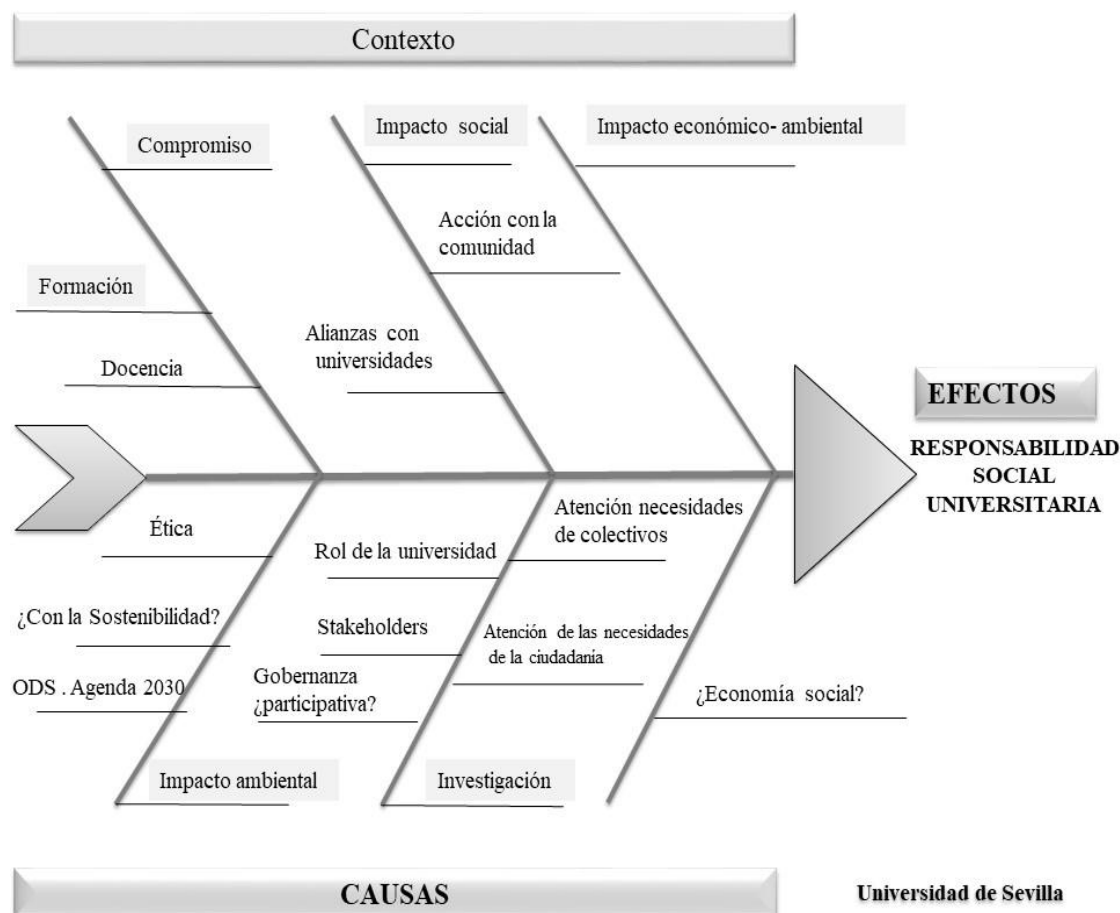
La Fase preparatoria se ha caracterizado por una exploración previa para la elaboración del plan y establecer la finalidad de la investigación. Para ello, se definió el tema de Responsabilidad Social Universitaria a partir de los criterios extraídos mediante la revisión de la literatura, confrontar opiniones con investigadores y personas claves (Coloma, 2020), así como el uso de la matriz Ishikawa³³ para el proceso de la toma de decisiones (Daza, 2018; León et al., 2021). La matriz posibilita hacer un análisis de causas y efectos que originan una cuestión/problema (Ishikawa, 1976). En el caso de la

³³ También conocida como espina de pescado.

investigación, una vez identificada una problemática general analizamos aquellas temáticas que se relacionan con la RS de forma más específica y esto supuso delimitar el estudio. Esto implicó aumentar el conocimiento sobre el proceso y factores relacionadas e identificamos áreas/ dimensiones que correlacionaban con la RS (De Saeger, 2016). (véase figura 27).

Figura 27

Matriz Ishikawa



Nota. Elaboración de la matriz con relación a la causa-efecto (Ishikawa, 1976).

Posteriormente, comenzamos a planificar las futuras acciones en dos momentos: un momento identificado como ‘Etapa reflexiva’ que se desarrolló en el marco teórico de la investigación y otro momento ‘Etapa de diseño’ donde se establecieron las acciones y actividades futuras en todo el proceso de la investigación. En esta última etapa se elaboró una matriz (véase figura 28) previa para registrar la evolución del

estudio denominándose al formato MI02³⁴ e incluyendo un campo para las diferentes versiones que se realizasen .

En la última versión se organizaron los aspectos a analizar, instrumentos e informantes en una tabla de doble entrada. En la entrada de la columna se indicaron aquellas dimensiones y temáticas a analizar con relación a la gestión universitaria, proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación de la institución con la sociedad en materia de RS teniendo presentes los objetivos de la investigación. En cuanto a la entrada correspondiente a la fila, se organizó un apartado para los instrumentos y otro para los participantes del estudio. En el apartado de los instrumentos se incluyeron las entrevistas, análisis documental y diario de campo adecuados al enfoque cualitativo que conecta con el apartado de los informantes de las áreas de la institución universitaria. Además, se especifican el tipo de documentación para el análisis documental y el registro de información o anotaciones en el diario de campo. En cuanto a la parte cuantitativa se contempló la escala Likert y se habilitó un espacio para incluir la muestra. Cabe destacar, que la inclusión del enfoque cuantitativo se explica más adelante. Finalmente, toda la información se plasma en el proyecto de investigación (Piza et al., 2019).

³⁴ Matriz para instrumentos. Versión 02

Figura 28

Matriz MI02

RSU	Matriz para la construcción de los instrumentos	Fecha elaboración:
Mar Lugo		Revisión:
MI02		

	ASPECTOS A ANALIZAR	INSTRUMENTOS										
		ENTREVISTAS							Análisis documental	Diario de campo	Instrumento. Escala Likert profesorado	
		INFORMANTES										
		Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Informante 5	Informante 6	Informante 7	Documentos, memorias relacionadas con la RS, Consejo social, informes, Plan estratégico, informes GRI, modelo EFQM y otras normas. Página web.	Registro de las entrevistas y/o eventos que se organicen en su caso	MUESTRA	
Gestión	Objetivos considerados para la Responsabilidad Social Universitaria	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Transmisión de la cultura y valores organizativos para la RS y sostenibilidad	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Interacción con las facultades de las necesidades en materia de RS					x		x		x		
	Interacción con el profesorado de las necesidades en materia RS	x	x	x						x		x
Enseñanza- aprendizaje	Sistema de evaluación y seguimiento de las actividades para medir la consecución de los objetivos anuales.					x			x	x		x
	Existencias de proyectos en colaboración con diferentes universidades, centros de la propia universidad y agentes implicados.	x	x	x	x	x	x		x	x		x
	Dimensión ética											
	Dimensión social											
	Dimensión ambiental											
	Existencias de actividades y programas de formación relacionados con la actividad y filosofía socialmente responsable			x		x	x	x	x	x		x
Relación con la sociedad	Metodología de participación de las acciones programadas para la comunidad universitaria en RS	x	x			x		x	x	x		x
	Guía de materiales y recursos para el fomento de la RS.			x		x		x	x	x		
	Conexión con colectivos externos e internos para llevar a cabo los objetivos sobre RSU	x	x	x		x		x		x		x
	Conexión con stakeholders	x	x	x		x	x		x	x		

Nota. Elaboración propia.

3.3.2.2. Fase trabajo de campo

La entrada al campo en el ámbito universitario implicó llevar a cabo múltiples estrategias para establecer un vínculo de confianza con los informantes y permanecer en el mismo. La preparación para el acceso al campo se inicia con la elaboración de temas e identificación de escenarios relevantes de la universidad para el estudio. En este proceso se identificaron algunos informantes clave situados en áreas del organigrama institucional. Posteriormente, el acceso al campo se realizó mediante la técnica del vagabundeo y esta estrategia permitió un acercamiento al campo facilitando los primeros contactos a través de canales oficiales (Morales et al., 2013; Woods, 1989). Por un lado, se realizó ‘un replanteo del terreno’ que proporcionó información relevante para identificar a informantes clave (Casalosa-Rivera, 2022) y, por otro, se estableció contacto con ‘el portero’ que facilitó el acercamiento a informantes clave (Ruano, 2007). En un primer momento, se estableció contacto con ‘un portero’ que nos facilitó una información muy amplia como situación de partida. Posteriormente, dada la singularidad emergente de la institución en cuanto a recursos humanos, ‘el portero’ tomó otro rumbo laboral. Por ello, se estableció contacto con un nuevo ‘portero’ que nos aportó información relevante para situarnos en el espacio universitario en cuanto a la estructura organizacional y la apertura a contactar con informante claves para la realización de entrevistas (Taylor y Bogdan, 2010). Los informantes clave y el portero proporcionaron una información valiosa para acercarnos a la realidad social de la institución y para comprenderla en profundidad (Alejo y Osorio, 2016). Por otra parte, conforme iba surgiendo información reveladora y emergente por parte de informantes se llevó a cabo la técnica de la bola de nieve que facilitó avanzar en el propósito del estudio (Martínez-Salgado, 2012; Ortega-Rodríguez, 2022).

La forma de obtener la información fue por medio de un conjunto de técnicas y herramientas que se enuncian a continuación:

a) Observación participante

Este tipo de observación ha sido muy valiosa para obtener información sobre el sentido que le dan las personas a la RSU, de cómo la conciben y la llevan a la práctica. Según Bass y Milosevic (2018) mediante esta técnica es posible realizar una triangulación de

datos recogidos en el campo según avance la investigación. En otro orden, ha facilitado detectar claves y códigos organizativos sobre el funcionamiento y cultura de la institución (Jociles, 2018). Toda la información se registró en el diario de campo.

b) Entrevista

La fuente principal de los datos recogidos a lo largo del estudio fue la entrevista en profundidad. Esta técnica ha sido primordial para establecer un canal amplio de comunicación con los informantes, aclarar el objeto de estudio y aclarar cualquier duda ante interpretaciones erróneas. Para Feria et al., (2020) es la mejor vía para obtener información verbal y no verbal.

Durante el transcurso del trabajo realizado en el campo se registraron las entrevistas, las notas en el diario y se realizó una recogida de documentos que conecta con las dimensiones del estudio propuestas inicialmente, así como material que consolidó información actualizada sobre los fenómenos concretos. Toda la información recolectada se transformó en datos relevantes para la investigación (Sordini, 2019). Para ello, se crearon hojas para el registro de los documentos y entrevistas para su posterior análisis y como fuente para sintetizar los resultados (Fuentes et al, 2020).

El proceso en el acceso al campo y recogida de datos favoreció un replanteamiento y diálogo sobre la forma de comprender el contexto institucional bajo prácticas éticamente responsables (Gordo y Serrano, 2008) y estado presente desde el trabajo previo, en la toma de contacto con los informantes y en la recogida de los datos (Espinoza y Calva, 2020). Para Maxwell (2019), la ética debe permanecer en todo el transcurso de la investigación y fundamentalmente en el momento de establecer contacto con los informantes y estos estar informados de los objetivos del estudio y las acciones del investigador.

c) Análisis documental

El análisis documental se caracteriza por ser una herramienta que ofrece un marco integral procurando a la investigación una perspectiva más amplia al estudio (Fuentes-Doria et al., 2019). Para el desarrollo de nuestra investigación obtuvimos datos

secundarios en forma impresa y digital. Para la elección de los documentos nos basábamos en el objeto de la investigación y asegurándonos que la fuente de procedencia fuera válida y creíble. El proceso que llevamos a cabo con los documentos consistió en una lectura previa, análisis y síntesis (Casasempere y Vercher, 2020) que posteriormente se vinculó a los datos cualitativos.

d) Cuestionario

Las escalas tipo Likert se utilizan en el ámbito de las Ciencias Sociales para recoger la percepción de los sujetos (Canto et al., 2020). Se identifica como un instrumento psicométrico que ofrece una escala ordenada y unidimensional mostrando el encuestado su acuerdo o desacuerdo (Matas, 2018). La aplicabilidad de la escala se ha indicado para medir las diferentes dimensiones de la RSU (Serrano et al, 2022), la percepción de los stakeholders externos (Jiménez y Ortiz, 2020) e internos (Valencia et al., 2021; Villafán-Vidales et al., 2022). En nuestra investigación aplicamos una escala tipo Likert elaborada a partir de un conjunto de escalas construidas y validadas que tienen como objeto la RSU y cada ítem va acompañado de una escala con valoración ordinal (Likert, 1932). Según, Pardo (2002) este sistema implica que la elección entre diferentes opciones ofrezca calidad de los datos y más riqueza en su interpretación.

3.3.2.3. Fase analítica

La actividad en la fase analítica se enmarca en un proceso con cuatro pilares fundamentales: recogida de datos en el contexto, reducción de datos, extracción y verificación de conclusiones (Miles y Huberman, 1984). Para la recogida de datos, se crearon dos matrices para registrar la información obtenida. Una matriz relacionada con la recogida de documentos y la otra para el registro de las entrevistas. La correspondiente para el registro de los documentos (véase tabla 21) se diseñó con un campo identificado como “código” para enumerar el documento y otro campo llamado “denominación” para indicar el origen del mismo. El código de documento se constituye por las dos primeras iniciales de la procedencia y se contempla un número relacionado con el momento de la recogida, así como una letra para especificar su sentido nominativo. En cuanto al campo de la denominación, se indica el título del documento.

Tabla 21

Red de documentos

Código de documento	Denominación
OS1_a	Prensa
OS1_b	Guía universitaria
OS1_c	Plan estratégico
OS1_d	Documento planta
OC2_a	Programa díptico cooperación
OC2_b	Convocatoria ayudas
CS3_a	Estudio de impacto
CS3_b	Memoria de Responsabilidad Social
CS3_c	Memoria foro. Año 2016
CS3_d	Plan de actuación
CSA_a	Memoria foro. Año 2019
EF_a	Modelo EFQM
FOR_a	Programa formativo PAS_ 2015
ME1_a	Memoria curso académico 2020-21
ME1_b	Memoria curso académico 2019-20
ME1_c	Memoria curso académico 2018-19

Nota. Elaboración propia.

La matriz para el registro de entrevistas a los informantes (véase figura 29) se diseñó para reflejar cada entrevista por informante, los datos de contacto, seguimiento desde la toma de contacto a posibles nuevas entrevistas para aclarar algunas cuestiones y finalmente se incluyó un campo de ‘observaciones’ para realizar anotaciones relevantes, así como contemplar el nombre del archivo de la grabación.

Figura 29

Matriz ME01.

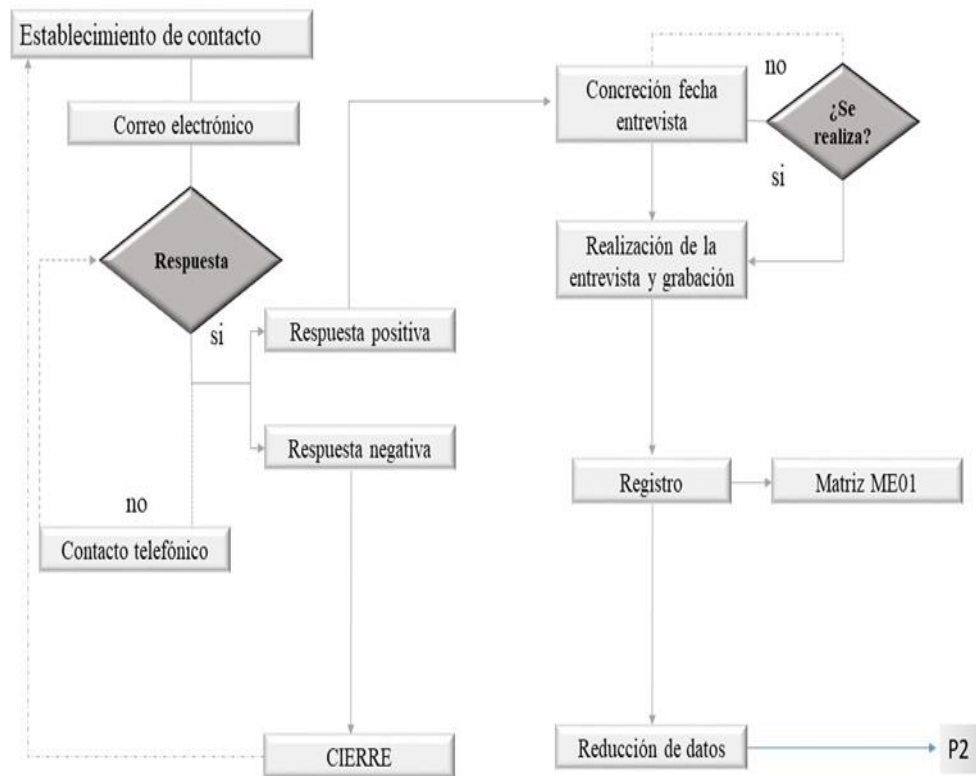
RSU		Matriz construcción de entrevistas				Fecha elaboración:	
Mar Lugo						Revisión:	
ME01							
ENTREVISTAS							
Informante	Entrevista realizada	Fecha de la entrevista	Información recopilada	Fecha próxima entrevista	e-mail	teléfono	Dirección
Observaciones:							

Nota. Elaboración propia.

A continuación, se presenta un diagrama de flujo sobre los pasos que se siguieron en el momento de la recogida de datos. En la figura 30 se concreta el establecimiento de contacto con el informante una vez que el ‘portero’ u otro informante facilita la intermediación. El contacto inicial se establece mediante correo electrónico y se informa en qué consiste la investigación y los objetivos de la misma. Si en un espacio prudencial de tiempo no se obtiene respuesta se establece contacto telefónico. En el caso que la persona contactada no esté interesada en realizar la entrevista se procede a cerrar la vía comunicativa. Cuando la persona ofrece una respuesta positiva se procede a concretar una fecha para la realización de la entrevista y posteriormente se registra en la matriz. Los datos pasan a la siguiente fase de reducción. Esta última parte se dilató bastante en el tiempo porque algunos informantes aplazaron la entrevista y esto supuso un mayor seguimiento hasta celebrarse.

Figura 30

Diagrama de flujo para el proceso de recogida de datos



Nota. Elaboración propia.

La reducción de datos se enfoca a reconducir, manejar y estar en contacto directo con las experiencias que aportan los informantes. Cabe destacar que desde una perspectiva *Husserlina* se identifica como ‘Epoché’ (Gutiérrez-Pozo, 2021) puesto que se entabla un diálogo de nuestro conocimiento con las experiencias vividas (Sanguino, 2020). Para Paley (2018) es una forma de esclarecer lo destacado por lo que se tiene interés y Miles y Huberman (1984) lo identifican, como la puerta para las fases de categorización y codificación, concretamente: edición, categorización y codificación, registro y tabulación.

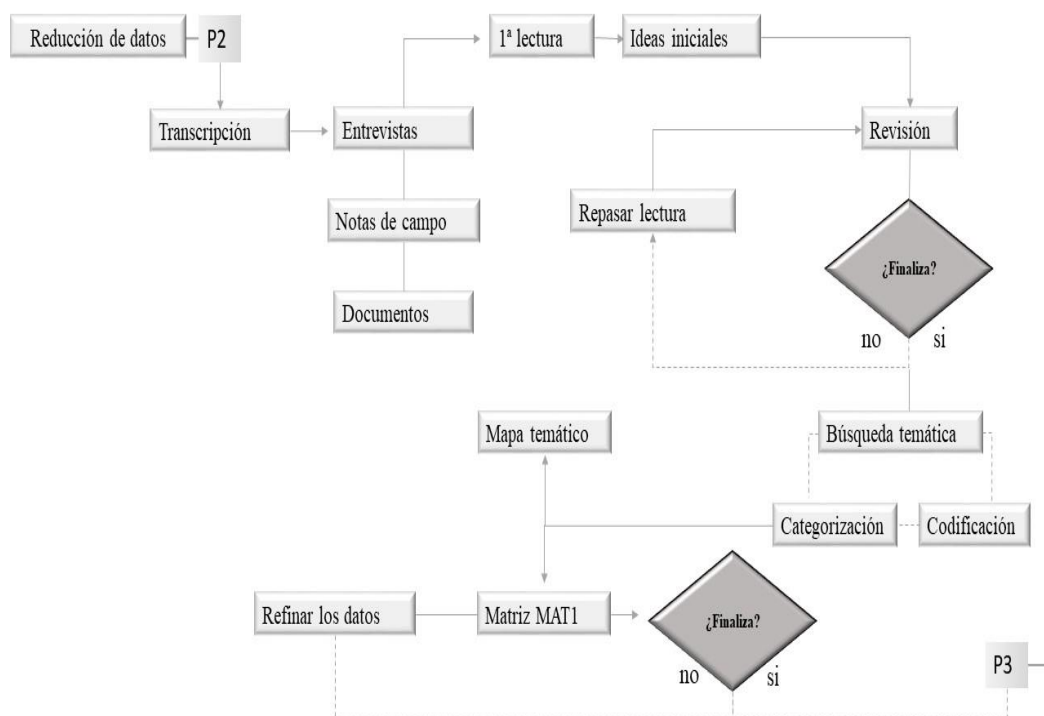
Para la reducción, los datos cualitativos recolectados por medio de las entrevistas y otras fuentes se transcribieron para poder realizar su posterior análisis. Todo el proceso de reducción de datos de la investigación se centra en simplificar, ordenar y

clasificar la información. Los criterios llevados a cabo para dividir la información y formar unidades de análisis se caracterizaron por criterios temáticos. Es decir, se fueron seleccionando entre los fragmentos cuestiones que trataban de un mismo tema. Para la clasificación de unidades se categorizaron mediante una codificación abierta examinándose y vinculándose minuciosamente los fragmentos por cada tema. En la tarea de síntesis y agrupamiento se aseguraron la máxima calidad de la investigación mediante la fiabilidad y validez (Mejía, 2011).

En la figura 31 se presenta un diagrama de flujo sobre el proceso llevado a cabo en la reducción de datos. Se realiza la transcripción de entrevistas y notas de campo para su primera lectura. Además, se incluye toda la relación de documentos recopilados en el proceso anterior. Una vez realizada la primera lectura se plantean las ideas iniciales de forma general y se revisan. De nuevo, se realizan dos lecturas en profundidad y se inicia la búsqueda temática pasando por un proceso de codificación y categorización.

Figura 31

Diagrama de flujo para el proceso de la reducción de datos



Nota. Elaboración propia.

Finalizada esta parte se diseña un mapa temático y se vuelcan los primeros datos en la matriz MAT1 para refinar los datos. En la matriz se especifican las fases y actividades desarrolladas a lo largo del proceso. Cada fase finalizada se identifica como sistema completo y la fase revisada se contempla como sistema corregido. En la tabla 22 puede observarse la I fase que corresponde al proceso de transcripción.

Tabla 22

Matriz MAT1. Fase I para el proceso de transcripción

FASE I	DIRECTRICES
Transcripción	<ul style="list-style-type: none"> - Reflejar de forma exhaustiva las conversaciones. - Relatos textuales de los participantes. - Familiarizarse con las entrevistas a través de varias lecturas.

Nota. Elaboración propia.

Posteriormente, en la fase II (véase tabla 23) se inicia la codificación con la generación de unidades de análisis y subcódigos de los datos.

Tabla 23

Matriz MAT1. Fase II para el proceso de codificación.

FASE II	DIRECTRICES
Codificación mediante:	
- Unidad de análisis: Temas	SISTEMA COMPLETO
- Sub-códigos de cada unidad de análisis.	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de forma significativa que se identifiquen patrones repetidos. - Ampliar la visión en posibles elementos emergentes a lo largo de las entrevistas.

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 24 se refleja la fase III en la que se lleva a cabo una búsqueda y clasificación de los códigos temáticos hasta crear una tabla temática.

Tabla 24

Matriz MAT1. Fase III para el proceso de codificación temática.

FASE III	DIRECTRICES
Búsqueda de temas	SISTEMA COMPLETO
	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificar los códigos potenciales. - Cotejar las unidades de análisis. - Realización de tabla temática.

Nota. Elaboración propia.

En la fase IV se realiza una revisión de la unidad de análisis para alcanzar la homogeneidad interna y externa. En cuanto a la fase V se refinan los datos y finalmente, en la fase VI, se redacta el informe de análisis de los datos (véase tabla 25).

Tabla 25

Matriz MAT1. Fases IV, V y VI

FASE IV	DIRECTRICES
Revisión de la unidad de análisis	SISTEMA CORREGIDO
	<ul style="list-style-type: none"> - Homogeneidad interna y externa. - Comprobar la suficiencia de los datos. - Revisar unidades de análisis que podrían convertirse en un único tema o que deberían ser divididos. - Realización de mapa temático. - Recodificar y ajustar el marco de codificación
FASE V	
Refinar los datos	- Identificar adecuadamente los sub-códigos en cada unidad de análisis.
FASE VI	
Producción	- Redactar el análisis de los datos mediante una información concisa y coherente.

Nota. Elaboración propia.

3.3.2.4. Fase informativa

Una vez refinados los datos de la investigación, hecho realizado en la fase analítica, se procede a presentar los datos mediante un informe. La estructura del informe se enfoca a presentar los hallazgos de la investigación mediante un enfoque dialéctico al igual que lo especifican Pogranyivá y Matanza (2016) “refutando explicaciones” (p.52). Cabe destacar, que el contenido se orienta a argumentos bien estructurados y una interpretación clarificada de los resultados. Por tanto, el informe de la investigación se presenta con una composición estratégica que refleja un discurso argumentado de cada uno de los hallazgos conectado con la realidad investigada (De Salas, 2020).

3.4. Tipo y nivel de investigación

Este tipo de estudios se han realizado a nivel internacional con el propósito de comprender y/o especificar las peculiaridades de un grupo en el ámbito de la RSU (Villareal et al., 2022; Forero, 2019).

En este sentido, se parte de la interpretación de una realidad observada y el “cómo” está sucediendo en el lugar y a lo largo del tiempo. Por tanto, esta visión puede ofrecer significados diferentes (Schütz, 1972). Pero, la cuestión es que hablamos de una naturaleza marcada por una realidad dinámica, múltiple y holística y en este sentido nuestra mirada fue cambiando. Estas nociones implicaron que a lo largo de la investigación se adoptó otra posición a la inicial. Según Flick (2018) el proceso de reflexión del investigador se convierte en datos para el estudio y a su vez información e interpretación eficaz para encaminarla. Por tanto, diferenciamos dos momentos de la investigación: un primer periodo hasta el 2020 y el segundo hasta el 2022.

En el primer periodo, el proceso de investigación se caracteriza por ser eminentemente descriptiva y atendiendo al objetivo inicial previsto relacionado con la creación de un programa de formación sobre RS. En cuanto al segundo periodo, el proceso de investigación incluye una parte cuantitativa por medio de procedimientos estadísticos para conocer las opiniones de las personas sobre el funcionamiento organizacional con relación al objeto de estudio (Strauss y Corbin, 2002). Este aspecto adquiere relevancia para poder conocer un escenario en concreto y la visión que tienen las personas sobre el mismo. Resumiendo lo planteado, se ha trazado una

complementariedad metodológica para explorar los aspectos estructurales del objeto de estudio y para poder captar los elementos esenciales de las aportaciones de las personas implicadas (Fielding y Fielding, 1986). Aclaradas estas cuestiones, presentamos el diseño con una descripción detallada por cada periodo.

Esta investigación se desarrolla bajo un diseño etnográfico tomando como referencia las características y descripciones de Ander-Egg (2003); Creswell (2007); Goetz y Lecompte (1988); Gadamer (1977); Wolcott (1975); Woods (1989). El objeto de la etnografía es “[...] apartar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes” (Goetz y LeCompte, 1988, p.41).

El punto de partida etnográfico se refleja en cómo se plantea la evolución de una investigación cualitativa a través de la comprensión de las creencias, el conocimiento popular, el comportamiento de las personas pertenecientes a un grupo en un espacio cultural y formas en el que se desarrollan los fenómenos (Goetz y Le-Compte, 1988).

Por tanto, la evolución de nuestra investigación se plantea como una forma de entender la etnografía bajo un concepto de comunidad dentro de una organización. Es conveniente aclarar que una de las consideraciones para aventurarnos en este enfoque es que nuestro propósito era interpretar la forma en la que influyen los fenómenos y cómo se organizan las personas implicadas como parte de un grupo dentro la organización universitaria (Godoy, 1995). Así, podríamos detectar la manera en la que los informantes construyen su propia realidad a través de una constante interacción con la comunidad, llevar a cabo una mirada interna en el proceso de los acontecimientos, plasmar la visión de las personas implicadas y tener un contacto directo y prolongado con las situaciones que se producen (Hagette, 2005; Holloway y Todres, 2003).

En este sentido, ha sido oportuno cuestionarnos y tomar como referencia las palabras de Geertz (1987) identificando que lo sustancial es ‘la voz de los otros’. En esa tarea abordamos, las conductas, la participación, las conversaciones y hasta el propio silencio que se genera en determinadas situaciones (Ruiz e Ispizúa, 1989). Otro aspecto fundamental es que hemos podido visibilizar diferentes formas de organización en los espacios de la universidad y cómo se va ‘entretrejiendo’ o reconstruyéndose como

condición comunitaria, así como la percepción individual de las personas implicadas sin olvidar su interdependencia.

En definitiva, basándonos en las explicaciones de Ramírez (2017) hemos enfocado la estrategia etnográfica de una forma particular dentro de la institución para poner en claro lo que las personas hacen, piensan y entienden. Sobre esta base y de acuerdo con Cotán (2020) y Restrepo (2018) la etnografía ha evolucionado pasando de estar estrechamente vinculada a la antropología a introducirse en otros espacios relacionados con otros contextos socioeducativos y es igual de relevante para entender la cohesión e idiosincrasia de la vida social. Esta evolución ha supuesto un punto de claridad para comprender experiencias vividas en la vida cotidiana o laboral de las personas (Hersh et al, 2022).

El diseño metodológico ha contribuido notablemente en investigaciones sobre RSU. Según Bass y Milosevic (2018) es un método necesario para avanzar en clave de RS y en la forma que las personas dan sentido a la misma. Además, su carácter versátil permite respaldar y explorar diferentes campos en un contexto socialmente responsable. En este sentido, el contexto organizacional y el comportamiento e interacción de las personas con el entorno lo manifiestan, Evans et al (2013) en su estudio. El pensamiento estratégico en RSU se incluye como un aspecto clave para la evolución institucional (Mendoza et al., 2015; Isea-Argüelles et al, 2018; Carroll y Brown, 2018). Desde el punto de vista sostenible y de la Agenda 2030, Doria et al (2020) abordan la importancia de integrarse en el plano de la docencia y en la formación del profesorado (Rojas et al, 2020) para aplicarse en la investigación, así como en diferentes enfoques metodológicos de la enseñanza universitaria (Cardenal et al., 2021; García-Rico et al, 2021; Marshall et al., 2019).

3.4.1. Aspectos generales del diseño y proceso de investigación

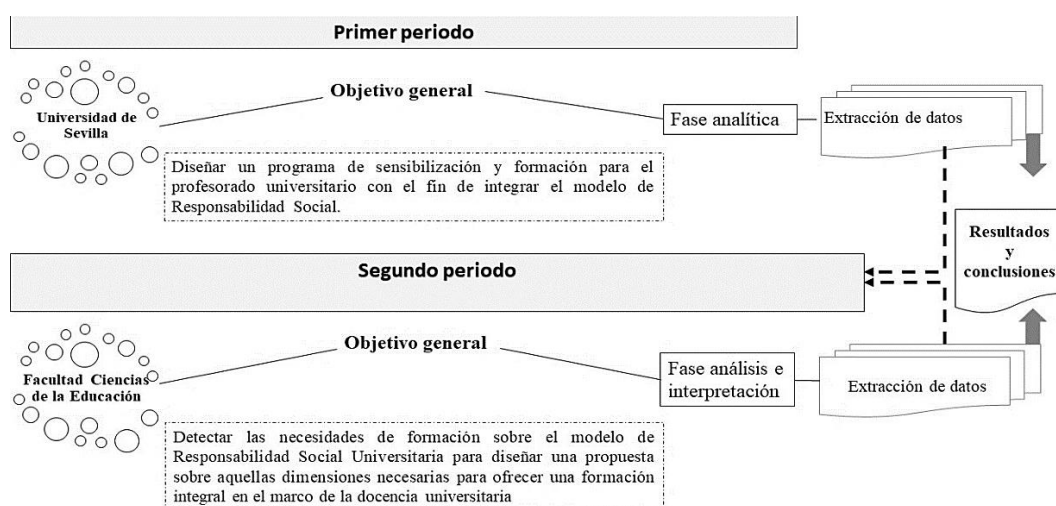
Desde una perspectiva general y con relación a las temáticas en la investigación etnográfica mencionadas anteriormente, Creswell (1998) y Boyle (2003) consideran que la actividad etnográfica se puede desarrollar de forma tradicional en personas que no tienen por qué pertenecer a un grupo étnico. Por ello, es conveniente clarificar que la investigación se desarrolla mediante una etnografía clásica con un significado

holístico para describir y comprender. Esto ha conllevado que al entrar en el espacio universitario nos hemos encontrado con bastantes complejidades y, en ocasiones, con pequeños microsistemas que, aunque formen parte de la institución parece que funcionan de forma aislada.

En la figura 32 se contempla el primer periodo de la investigación hasta llegar a la fase analítica en base al objetivo propuesto para el estudio. En la fase analítica se extrajeron los datos de las entrevistas realizadas, documentos y notas de campo. La información obtenida indujo a reflexionar sobre realizar un planteamiento muy general para establecer un programa de sensibilización y formación o centrarnos en una Facultad de Ciencias de la Educación y diseñar una propuesta sobre las necesidades de formación en RSU para la docencia. Optamos por la segunda opción porque entendimos que un plan de formación para el profesorado que abarque todas las disciplinas tendría que ser muy genérico. Esto podría incurrir en una formación muy limitada, invisible y hasta compleja para el profesorado. Además, hasta ese momento la fotografía de realidad sobre la formación en RSU en el contexto nos sugería que nos acercáramos más a la raíz de la docencia. Por ello, en el segundo periodo de la investigación se aplicó un cuestionario de corte cuantitativo para complementar y proporcionar un marco más profundo de la investigación.

Figura 32

Periodos desarrollados en la investigación



Nota. Elaboración propia.

3.4.2. Rol de la investigadora

El rol de la investigadora cualitativa se identifica como artesana³⁵ de discursos congruentes a partir de relatos y fragmentos de personas que aportan su visión de la realidad (Ballesteros, 2014). La relación establecida en la experiencia investigadora con el contexto e informantes claves se caracteriza por diferentes niveles de participación. Al comienzo del proceso (acceso al campo) hubo un alto nivel de participación en el contexto universitario en conferencias, cursos y seminarios que se organizaron desde diferentes Vicerrectorados. Eso supuso una ventaja para la observación y recogida de información, así como para establecer vínculos con personas claves de la organización. Cabe destacar, que fue la vía directa para establecer contacto con el primer portero y abrió una puerta para poder desarrollar el trabajo. En este sentido, nos identificaron como estudiante de doctorado y pudimos indagar, sobre todo, en la obtención de documentos y cultura organizativa. Esta situación dio paso a un proceso de toma de decisiones (Daza, 2018; Urbina, 2020) que determinó una nueva orientación; a) profundizar en nuevas temáticas y b) planificar más tiempo de observación y contacto con otros actores sociales. Esta experiencia enriqueció la investigación, pero al darse un fenómeno organizativo el portero cambió de escenario. Por tanto, se hizo uso de la técnica de bola de nieve para seguir avanzando en la investigación. En otro nivel de participación (Sánchez et al., 2021), por el vínculo creado en la institución, se estableció contacto con un segundo portero que facilitó nuevas vías de acercamientos con informantes claves. En este nuevo rumbo, la participación se centró más en permanecer en el contexto para realizar una observación más profunda y posicionarnos intersubjetivamente con las personas (Cantero, 2018).

3.4.3. Participantes

Para el estudio se empleó un muestreo no probabilístico intencional para componer un adecuado número de informantes universitarios que respondieran a las necesidades y objetivo de la investigación. Este método proporciona una apropiada colaboración y situación ventajosa en la práctica investigadora (Millan y Shumacher, 2005; Otzen y Manterola, 2017). En este sentido, Quintana (2006) orienta la estrategia para el

³⁵Denzin y Lincoln (2011) lo denominan *bricoleur*.

muestreo con dos principios fundamentales: la pertinencia y la adecuación. Por ello, la elección de los informantes proporciona datos suficientes para enriquecer el objeto de estudio e información efectiva para estructurar las temáticas de la investigación, así como atender a los requerimientos de la misma.

En la tabla 26 se expone la relación de unidades correspondientes a la estructura organizativa de la Universidad de Sevilla e involucradas en el estudio.

Tabla 26

Relación de unidades pertenecientes al estudio.

Vicerrectorado de Infraestructura y Nuevas Tecnologías
Rector ³⁶
Vicerrectorado de Servicios Sociales, Campus Saludable, Igualdad y Cooperación
Vicerrectorado de Transferencia del Conocimiento.
Servicios Centrales
Consejos Sociales

Nota. Elaboración propia.

Los informantes están relacionados con cada una de las áreas desempeñando su puesto como personal técnico, coordinadores y/o responsables de área.

Con respecto al segundo periodo mencionado anteriormente, los participantes de la Facultad de Ciencias de la Educación se caracterizan por la participación de profesorado que imparte docencia en Grado, Doble Grado y/o Máster oficial. La

³⁶ En el año 2019 la oficina de sostenibilidad dependía directamente del Rector. A partir de los nuevos cambios organizativos acaecidos en 2021 pasa a depender del Vicerrectorado de Infraestructuras y Nuevas Tecnologías.

población total es de $N=336$ y la participación registrada en el cuestionario alcanza una muestra de $n=58$ distribuida en un 50% de mujeres y un 50% de hombres.

La tabla 27 refleja cómo se distribuyen porcentualmente los sujetos por tipo de docencia impartida.

Tabla 27

Distribución en porcentajes de la muestra.

Facultad de Ciencias de la Educación	Distribución de la muestra
Grado	28%
Grado y Doble Grado	35%
Grado y Máster	13,7%
Grado, Doble Grado y Máster oficial	8,6%
Máster oficial	15,4%

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, es conveniente aclarar que para el cálculo de la muestra de la población finita hemos considerado un nivel de confianza del 95%, y un error no mayor al 5% (véase ecuación 1) por

lo que nos ofrece un valor de 60 para que la muestra sea representativa.

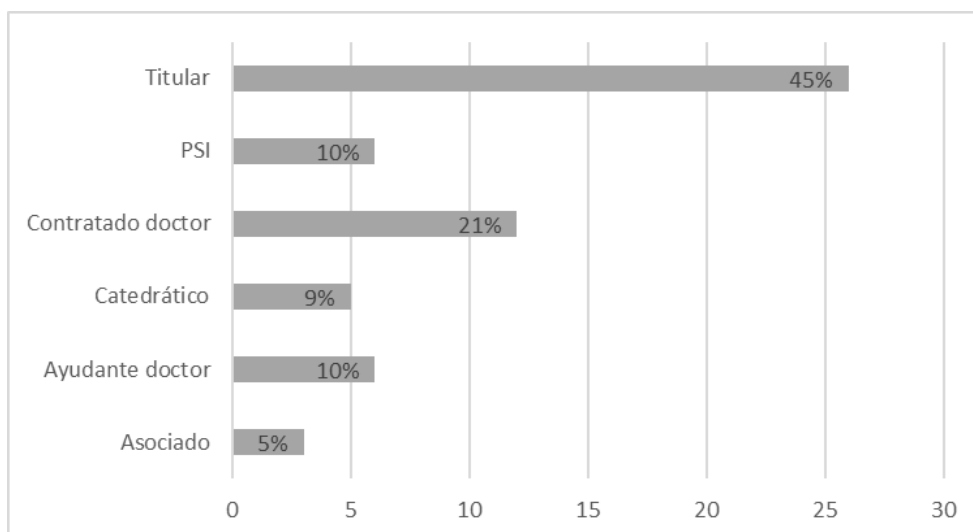
Ecuación 1

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

Con respecto al perfil del profesorado se destaca: rango de edad, categoría profesional y experiencia laboral. La categoría profesional del profesorado se distingue por un 9% de Catedráticos, la participación de titulares de universidad en un 45%, un 21% de contratado doctor, el 10% de ayudante doctor, en cuanto al personal sustituto interino (PSI) alcanza un 10% y asociados 5% (véase figura 33).

Figura 33

Relación de categoría profesional

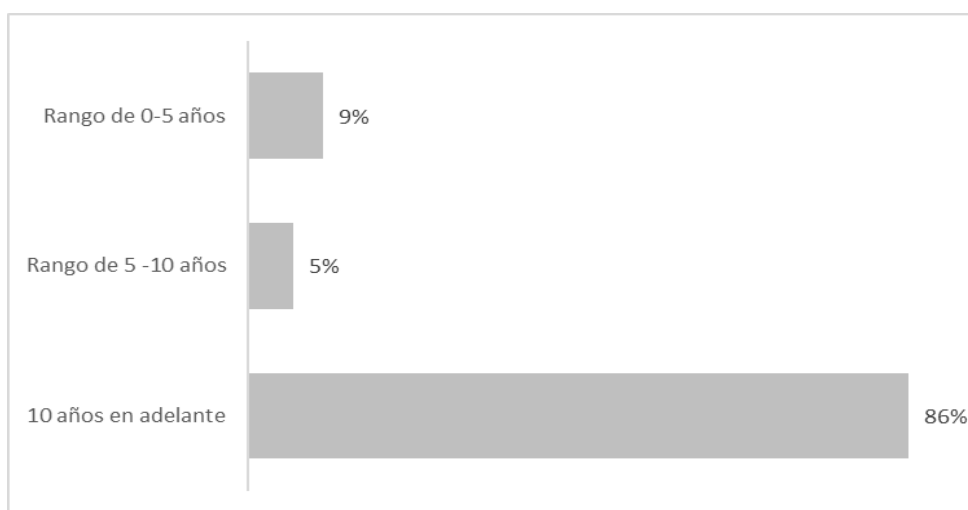


Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la experiencia docente, se identifican diferentes rangos temporales entre los participantes. La figura 34 ofrece el 86% para los sujetos que presentan más de 10 años de experiencia en la docencia. El 9% de los participantes presentan menos de 5 años o igual en su práctica docente y con un porcentaje menor (5%) para aquellos sujetos cuya experiencia oscila entre los 5 y 10 años.

Figura 34

Experiencia docente

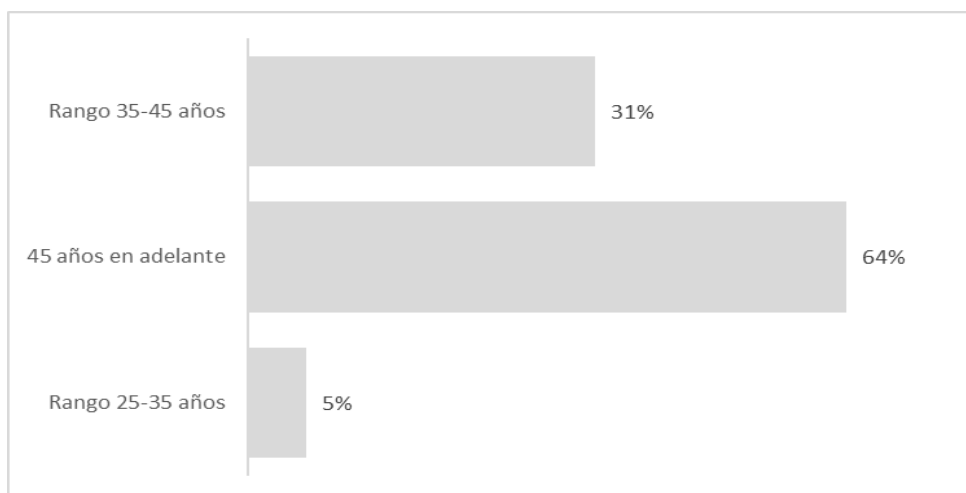


Nota. Elaboración propia.

Los porcentajes de rangos de edad se pueden ver en la figura 35 y ofrecen para el rango de 45 años en adelante el mayor porcentaje, con un 64%, para el rango de 35 a 45 años un 31% y el menor porcentaje (5%) para el rango entre 25 y 35 años.

Figura 35

Rangos de edad de los sujetos.



Nota. Elaboración propia.

Conviene aclarar que esta investigación cumple con los principios éticos para las investigaciones en seres humanos (Helsinki, 2013) y con las disposiciones que establece la Ley orgánica 15/1999 para la protección de datos personales. Todos los participantes del estudio fueron tratados bajo premisas éticas de respeto, confidencialidad y anonimato en el tratamiento de sus datos.

3.4.4. Recolección de los datos

La recolección de datos se aplica para adquirir información sobre la investigación mediante procedimientos para transformar los datos posteriormente (Hernández y Duana, 2020) Para la recolección de los datos hemos empleado un conjunto de instrumentos (Useche et al., 2019), como se comentó en el apartado 3.3.2.2. Fase de Trabajo de Campo, con el objetivo de recoger datos cualitativos y cuantitativos en diferentes momentos de la investigación. A continuación, se describe con más detalle el proceso de recolección por cada instrumento y la técnica de observación.

3.4.4.1. Observación participante

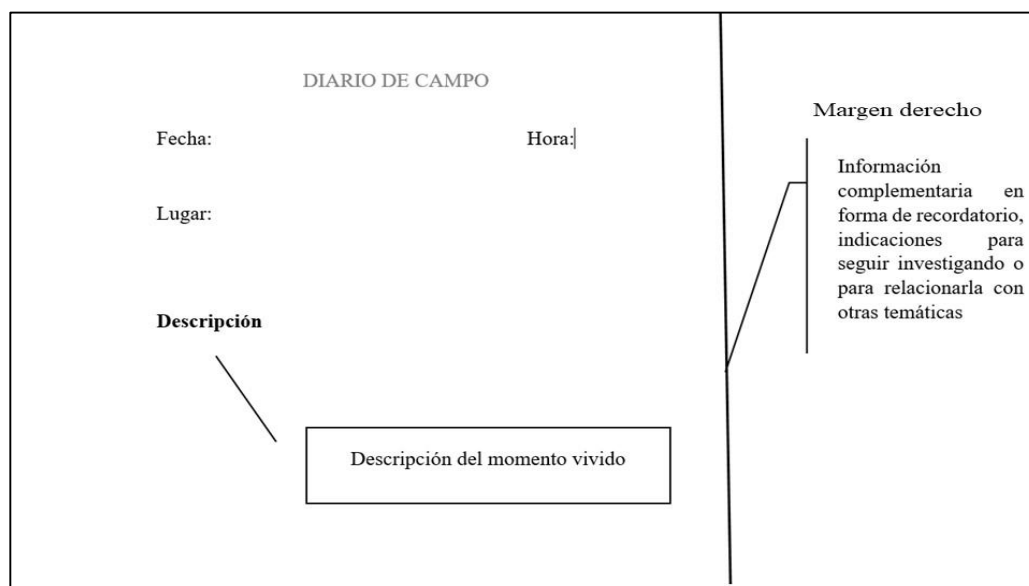
A través de la observación participante pudimos acceder a reuniones organizadas para las financiaciones de proyectos de cooperación, acciones informativas e invitaciones a charlas que se organizaban desde diferentes áreas de la institución de otras temáticas. Dentro de la actividad universitaria asistimos a reuniones previas para la realización de proyectos de cooperación organizados por el área, Asimismo, obtuvimos testimonios de diferentes experiencias de voluntarios de años anteriores. Por otro lado, de forma extrauniversitaria, pudimos participar en conferencias relacionadas con diferentes cuestiones relacionadas con la Agenda 2030, la importancia de las Alianzas y en seminarios que se trataron los planes estratégicos. Este tipo de actividades se organizaron con instituciones gubernamentales y otras facultades de la Universidad de Sevilla. Toda la información quedó registrada y desarrollada en un diario.

- Diario de Campo

El diario de campo es una herramienta fundamental para registrar ‘lo observado’ y ‘lo hablado’. En el diario se fue registrando observaciones, anotaciones de interés y conversaciones que aportaban valor a la investigación. Esta recogida de información supuso un material de análisis valioso para recoger información imperceptible que con un instrumento estructurado o semi-estructurado no hubiera sido posible registrarse. Para registrar esa información diseñamos el diario de forma que los sucesos o situaciones vividas se identificaran adecuadamente con la fecha, lugar, hora, descripción y algunas reflexiones espontáneas en el margen derecho (véase figura 36).

Figura 36

Estructura del diario de campo



Nota. Elaboración propia.

3.4.4.2. Entrevistas

Las entrevistas planteadas fueron de preguntas abiertas, con un guion previo cuyo objetivo era tener una guía con dos partes fundamentales: una parte relacionada con el concepto de RSU y una segunda parte consistía en las funciones o actividades que se llevaban a cabo relacionadas con la RSU. Cabe destacar, que en la mayoría de las entrevistas la primera parte contribuyó a ‘romper el hielo’ para el comienzo de la misma y no hubo necesidad de usar la guía como referencia a lo largo de la entrevista.

El guion de la entrevista se diseñó con tres partes fundamentales: periodo de contacto con la RS, periodo de desarrollo de la RS y propuestas.

- Periodo de contacto con la RS: Se detallaron preguntas abiertas relacionadas con la RS y sus dimensiones, así como la primera toma de contacto con el modelo.
- Periodo de desarrollo de la RS: las preguntas se orientaron a los procesos, vínculos y actuaciones creadas concernientes a su funcionamiento.
- Propuestas: Se emplearon preguntas para que se indicaran acciones de mejora sobre el funcionamiento socialmente responsable.

3.4.4.3. Cuestionario

Partiendo del segundo periodo de la investigación y centrados en el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación se optó por la aplicación de un cuestionario diseñado por otros autores sobre RSU.

La tabla 28 ofrece una relación de escalas elaboradas y aplicadas por autores en materia de RSU. Cada autor abarca dimensiones diferentes con la aplicación de diferentes rangos de escalas y variando el ámbito al que va dirigido. Cabe mencionar, que en el análisis de cada instrumento uno de los principales criterios para su elección fue que hubiera sido validado y que atendiera a las dimensiones identificadas en el proceso de análisis cualitativo. Por ello, optamos por elegir diferentes autores; Gallardo-Vázquez (2019) que alcanza la dimensión en formación sobre RS; Baca et al., (2017) que abarcan la dimensión de investigación; Bastidas y Macías (2019) para la dimensión de Campus Responsable y en lo institucional e implantación del modelo Vázquez et al., (2014), Larrán et al., (2014), Latif (2018), Etheredge (1999) y Vallaey y Carrizo (2006). En cuanto a la autoevaluación de la práctica responsable; Bolio y Pizón (2019).

El conjunto de variables se presenta mediante una escala Likert que explicaremos con más detenimiento en el apartado de técnicas de análisis e interpretación de los datos.

Tabla 28

Relación de instrumentos por autores

Autor/es	Dimensiones	Instrumento	Ámbito
Larrán et al., (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Gobierno corporativo - Estudiantes - Personal - Sociedad - Medioambiental - Empresa - Mejora continua 	ESCALA	Nacional
Macías y Bastidas (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Campus responsable - Formación profesional - Participación social 	ESCALA	Internacional
Gallardo (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias transversales. - Formación en RS. - Participación en RS. 	ESCALA	Nacional
Vallaey y Carrizo (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión ética y calidad de vida institucional. -Gestión ambiental responsable. -Participación responsable. - Formación académica socialmente responsable. - Investigación socialmente útil y gestión social del conocimiento. 	ESCALA	Internacional
Baca et al., (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación. - Extensión - Gestión Ambiental y organizativa. - Docencia. 	ESCALA	Internacional
Bolio y Pinzón (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia. - Compromiso. - Respeto a la diversidad. - Ciudadanía. - Justicia Social. 	ESCALA	Internacional
Latif (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Legal. - Ética. - Filantrópica. - Operativa. - Investigación. - Participación comunitaria. 	ESCALA	Internacional
Etheredge (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Ética - Responsabilidad social 	ESCALA	Internacional
Vázquez et al., (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Impacto educativo - Impacto cognitivo - Impacto organizativo - Impacto social - Índice global de RSU 	ESCALA	Nacional

Nota. Elaboración propia.

El proceso para la recogida de datos se realizó de forma virtual. Nos pusimos en contacto con el profesorado por medio del correo electrónico presentándonos, explicando el objetivo del estudio, facilitando un vínculo que conectaba con el cuestionario mediante la herramienta *google form*³⁷ (véase el anexo1) y el tiempo aproximado para su cumplimentación.

Dentro del marco ético, el procedimiento de consentimiento informado se concretó, comunicando el objetivo, naturaleza y características de la investigación, así como una dirección de correo electrónico para aclarar cualquier duda o cuestión del estudio. Antes de comenzar la entrevista se vuelve recordar a los informantes todas las cuestiones del estudio y se solicita el consentimiento del uso de la grabadora. Una vez finalizada la entrevista, recordamos que pueden contactar con nosotros para aclarar cualquier cuestión de la misma. Igualmente, con el cuestionario se especifica en un apartado previo que los datos serán de carácter confidencial y se guardará el anonimato, ofreciendo un como vía de contacto para cualquier consulta un correo electrónico.

3.4.5. *Técnicas de análisis e interpretación de los datos*

En este apartado es conveniente mencionar que esta investigación ha llevado a cabo un proceso analítico definido, dando rigor y exhaustividad a las técnicas de análisis. El criterio de credibilidad se queda reflejado en el momento que hemos confirmado los hallazgos y revisados los mismos al volver al campo para reafirmar la información extraída. Otro criterio que ha permanecido a lo largo de la investigación es la confirmabilidad siguiendo los pasos y/o verificando otros estudios (Cadenas, 2016).

3.4.5.1. La categorización: voces de las personas implicadas

El tratamiento de los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas pasó por un proceso de análisis a través del programa de datos cualitativos *Atlas.ti*. Asimismo, el proceso de indagación se sometió a un análisis temático (Braun et al., 2017; Souza, 2019).

Con el análisis temático se produce una planificación ordenada y rigurosa para identificar un conjunto de temas y respetando la subjetividad de las personas (Mieles et

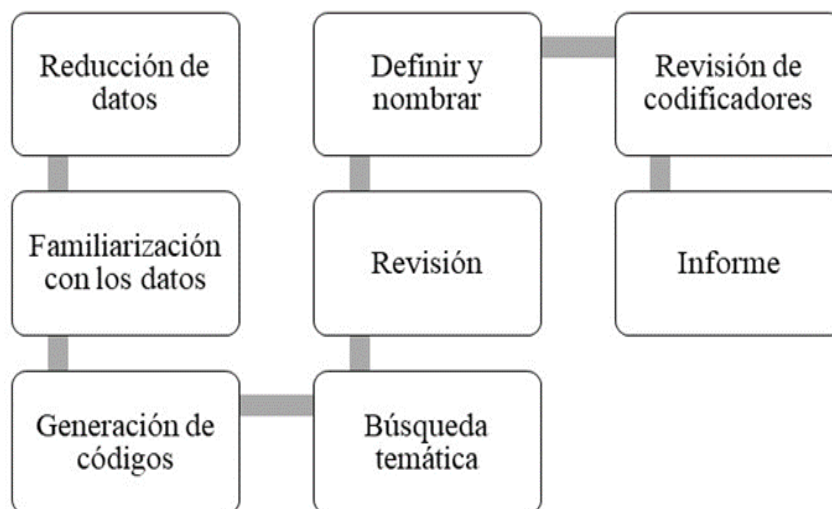
³⁷ Puede acceder al cuestionario aplicado en: <https://forms.gle/ELWX2BTia8hEQxE7A>

al., 2012). Es considerado como una de las herramientas más eficaces en la investigación cualitativa (Escudero, 2020; Fereday y Cochrane, 2006). Una de las fortalezas del análisis temático es que la investigadora se sumerge y adquiere un alto compromiso con los datos. Esto subyace de un vínculo con la identificación de los temas iniciales y que el proceso reflexivo permita al investigador/a flexibilidad en el transcurso del análisis (Souza, 2019; Cohen y Seid, 2019; Lee et al., 2022).

Por otra parte, el proceso del desarrollo temático ofrece un tipo de codificación de los datos de múltiples niveles y presenta la información de forma abstracta o compleja, Por ello, en el proceso de codificación se etiquetan temáticas o conjuntos de datos que se asocian a un código (Castleberry y Nolen, 2018). El proceso que se lleva a cabo en la elección temática puede verse en la figura 37. Se realizan varias lecturas de las transcripciones en profundidad y se comienza a generar códigos de forma sistemática. Pasamos a realizar una búsqueda temática de diferentes temas potenciales, se revisa para corregir y se plantea un mapa temático. Para perfeccionar los detalles se define y nombra de forma clara para vincularlo con la historia que se cuenta. Posteriormente se somete a una revisión de codificadores hasta crear el informe final.

Figura 37

Proceso de análisis temático



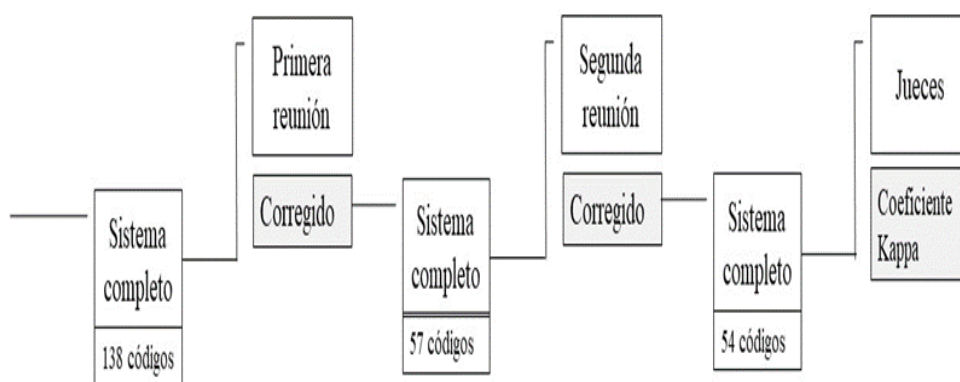
Nota. Elaboración propia. Basado en Braun y Clarke (2017).

Por medio del análisis temático se adopta un enfoque inductivo que fue desarrollando un conjunto de códigos para cada categoría y subcategoría identificadas en las transcripciones hasta crear un ‘libro de códigos’ (Meyer et al,2022).

El sistema de categorización fue sometido a dos revisiones que consistieron en dos reuniones previas para la revisión del sistema de códigos hasta someterlo a la evaluación de dos codificadores. Este proceso corresponde a la fase IV establecida para la revisión de la unidad de análisis. El objetivo es alcanzar una homogeneidad interna y externa, comprobar la suficiencia de los datos, revisar las unidades para convertirlas en un único tema o en varios y reajustar el marco de codificación. La figura 38 representa el proceso de revisiones que se llevaron a cabo desde el comienzo de la codificación. Inicialmente se creó un sistema completo que fue revisado y se detectó un excesivo número de códigos (138) porque se solaparon diversas temáticas que podrían unificarse en un mismo código. Tras realizar una nueva revisión en profundidad se obtuvo un total de 57 códigos, en este momento se detectó una distribución de algunas categorías y subcategorías que alcanzaban una misma dimensión. Por tanto, se realizó una segunda revisión hasta reducirse a 54 códigos. Una vez corregido el sistema de códigos se sometió a una evaluación por jueces.

Figura 38

Proceso realizado para la creación del sistema de códigos



Nota. Elaboración propia.

3.4.5.2. Validación por jueces

A través de la categorización se refuerza la validez y confiabilidad a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada párrafo, evento o dato (Borjas, 2020). De acuerdo con este planteamiento, debe señalarse que se optó también por aplicar un estadístico para reforzar la validez. Para ello, seleccionamos a dos profesores con más de 10 años de experiencia en la docencia universitaria y como investigadores.

Para comenzar el proceso de evaluación nos pusimos en contacto con ambos profesores por correo electrónico mediante una invitación formal. Posteriormente se diseñó una rejilla que se proporcionó a ambos evaluadores para someter el sistema de categorización a evaluación.

Para calcular la fuerza de concordancia entre ambos evaluadores se aplicó el coeficiente de Kappa de Cohen (Cohen, 1960). Es un estadístico que se emplea para dos jueces y toma un valor entre 0 (total desacuerdo) y 1 (total acuerdo) (Padilla-Hernández et al., 2019; Torres y Perera, 2009).

La fórmula que se aplica para saber el número de acuerdos y desacuerdos es la siguiente $k = \frac{P_o - p_e}{1 - p_e}$. Nos indica que K representa la proporción de concordancia observada más allá del

azar siendo P_0 (proporción de acuerdos observados) y P_e (proporción de acuerdos esperados) (Atkins, 2003; César y González, 2022; Wynd et al., 2003). El coeficiente se calculó mediante el paquete estadístico SPSS ofreciendo un resultado de $K = 0.43$. El resultado puede interpretarse como una coincidencia en la identificación de unidades de información inter-observador con una fuerza de concordancia moderada (véase tabla 29).

Tabla 29

Interpretación del índice Kappa

Kappa	Grado de acuerdo
0,00	Sin acuerdo
0,1-0,20	Insignificante
0,21-0,40	Mediano
0,41-0,60	Moderado
0,61-0,80	Sustancial
0,81-1,0	Casi perfecto

Nota. Basado en Landis (1977).

La tabla 30 representa el conjunto de códigos creados en el sistema de categorización y sometido a validación. Se organiza con una columna identificando la relación de categorías extraídas en el análisis temático e identificadas con los códigos correspondientes a la izquierda. Por cada categoría propuesta se extraen subcategorías que dependen temáticamente y especifican elementos que guardan relación. De igual modo, a cada subcategoría se le ha asignado un código.

Tabla 30

Resultados Sistema de categorización.

Códigos	Categoría	Sub-categoría	
COL	Colaboración	CE	Colaboración externa
		CI	Colaboración interna
DA	Dimensión académica	PE	Planes de estudios
DAM	Dimensión ambiental	CONA	Concienciación ambiental
		CR	Consumo responsable
		GA	Gestión ambiental
		SOST	Sostenibilidad
DE	Dimensión económica	FI	Financiación
		REC	Recursos

DIFOS	Dimensión formación-sensibilización	FORME	Formación externa
		FORMI	Formación interna
		MF	Mediación formativa
		OF	Oferta formativa
		SENE	Sensibilización externa
		SENI	Sensibilización interna
DG	Dimensión gobernanza	CP	Compromiso público
		DEIN	Desconexión instituciones externas
		DESCOR	Desconexión organizativa
		ESIN	Estrategia institucional
		EST	Estructura
		ORG	Organigrama
		MODCA	Modelo de Calidad
		REHU	Recursos Humanos
		ROLU	Rol de la universidad
		STAKE	Stakeholders
	VIS	Visibilidad	
DIN	Dimensión investigación	INVES	Investigación
		TRANS	Transferencia de conocimientos
DIS	Dimensión social	AS	Acción Social
		COOP	Cooperación
		VOL	Voluntariado
DIPE	Dimensión personal	AL	Actividad laboral
		COMP	Competencias
		ET	Ética
		IMPLI	Implicación laboral
		MI	Mejora institucional
		IPE	Implicación emocional
	NE	Negativo	

		PO	Positivo
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible		
PG	Perspectiva de género		
RSU	Responsabilidad Social Universitaria		

Nota. Elaboración propia.

El cuadro de categorización alcanza un total de 54 códigos y presenta una distribución heterogénea en el número de citas textuales. La tabla 31 expone el recuento de citas y los porcentajes con respecto a las categorías y al conjunto global. Cabe destacar que la categoría que más citas presenta es la ‘Responsabilidad Social Universitaria’ con una frecuencia de 49, esto supone casi el 5% del porcentaje global. La subcategoría ‘formación interna’ se identifica con 37 citas y esto supone el 57% de la dimensión formación sensibilización. Las categorías y subcategorías con menos de 30 citas se pueden observar en ‘acción social’ con 27 que supone el 58% del grupo de subcategorías de la dimensión social. En cuanto a la categoría dimensión personal, ofrece 24 citas para la implicación emocional negativa y mejora institucional 20 citas, ambas subcategorías alcanzan el 44% con respecto a la categoría. La categoría dimensión gobernanza se caracteriza por un recuento de 22 y 26 citas para las subcategorías ‘estructura’ y ‘organigrama’. La ‘gestión ambiental’ se sitúa en un 35% (23 citas) con respecto a la categoría dimensión ambiental y 2,2% la global. La ‘financiación’ ofrece un 80% en relación a la categoría dimensión económica y la categoría objetivos de desarrollo sostenible tiene un recuento de citas de 24 siendo el 2,3% del recuento global.

Tabla 31

Recuento de citas y porcentajes para las categorías y subcategorías

Categoría	Subcategorías	N (recuento de citas)	% Respecto a la categoría	% Respecto al global
Colaboración	Colaboración externa	9	60	0.9
	Colaboración interna	6	40	0.6
	Total	15		1.4
Dimensión académica	Planes de estudio	16	25	1.5
Dimensión ambiental	Concienciación ambiental	3	4.7	0.3
	Consumo responsable	3	4.7	0.3
	Gestión ambiental	23	35	2.2
	Sostenibilidad	19	29	1.8
	Total	64		6.2
Dimensión económica	Financiación	25	80	2.4
	Recursos	6	19	0.6
	Total	31		3
Dimensión formación-sensibilización	Formación externa	10	15	1
	Formación interna	37	57	3.6
	Mediación formativa	6	9.4	0.6
	Oferta formativa	6	9.4	0.6
	Sensibilización externa	3	4.7	0.3
	Sensibilización interna	2	3.1	0.2
	Total	64		6.2
	Dimensión gobernanza	Compromiso público	4	3
Desconexión instituciones externas		3	2	0.3
Desconexión organizativa		17	13	1.6
Estrategia institucional		18	14	1.7
Estructura		22	17	2.1
Organigrama		26	20	2.5
Modelo de Calidad		5	3.9	0.5
Recursos Humanos		14	11	1.4
Rol de la universidad		3	2.4	0.3
Stakeholders		11	8.7	1.1
Visibilidad		4	3.1	0.4
Total		127		12.3

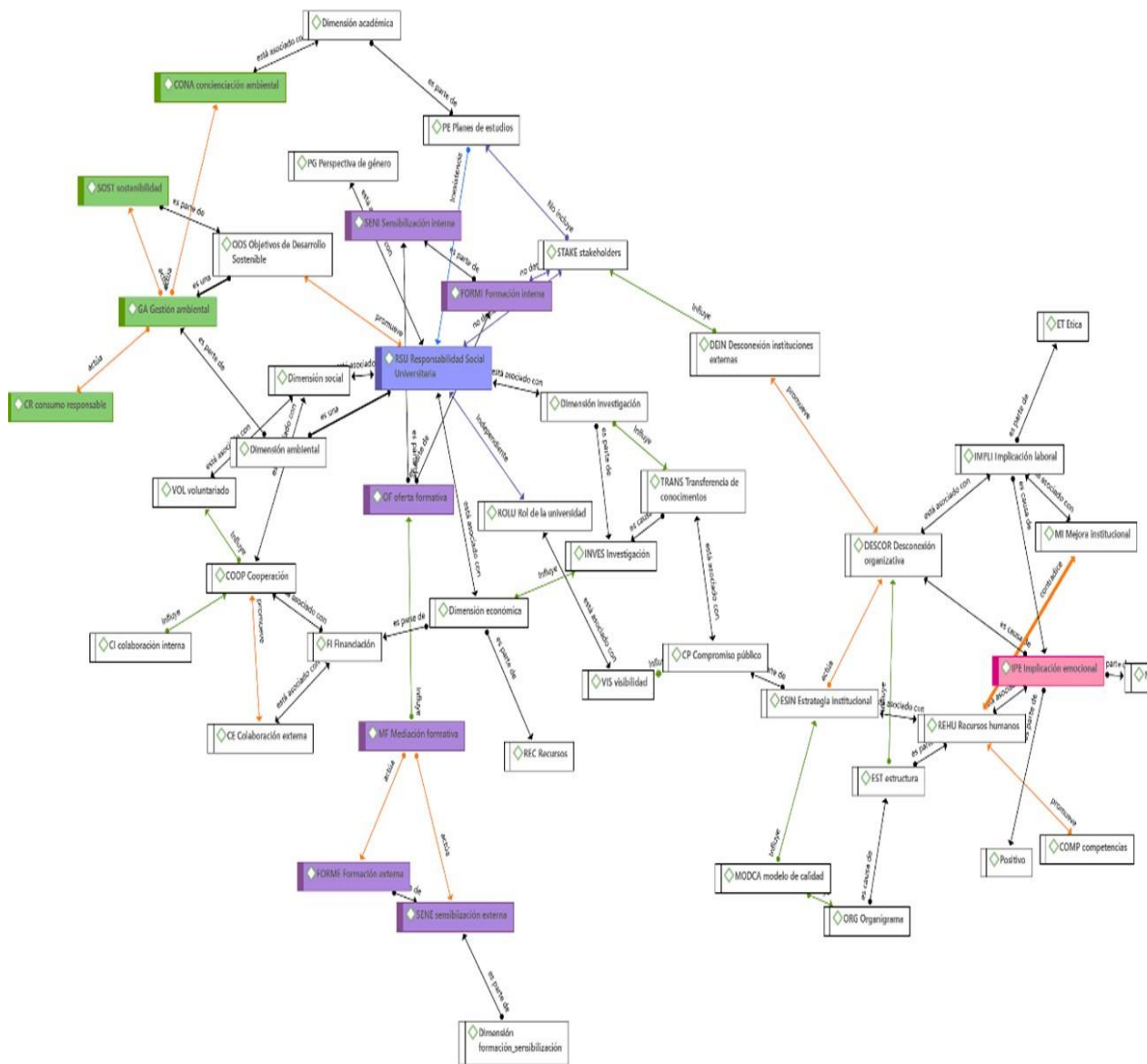
Dimensión investigación	Investigación	10	76	1
	Transferencia de conocimientos	3	23	0.3
	Total	13		1.3
Dimensión social	Acción Social	27	58	2.6
	Cooperación	11	23	1.1
	Voluntariado	8	17	0.8
	Total	46		4.4
Dimensión personal	Actividad laboral	11	11	1.1
	Competencias	7	7.2	0.7
	Ética	2	2.1	0.2
	Implicación laboral	14	14	1.4
	Mejora institucional	20	20	1.9
	Implicación emocional	15	15	1.4
	Emociones Negativas	24	24	2.3
	Emociones Positivas	4	4.1	0.4
	Total	97		9.4
Objetivos de Desarrollo Sostenible		24		2.3
Perspectiva de género		8		0.8
Responsabilidad Social Universitaria		49		4.7
	Total global	538		

Nota. Elaboración propia.

En la figura 39 se contempla gráficamente la red creada del sistema de categorización.

Figura 39

Network. Red de categorías y subcategorías.



Nota. Elaboración propia. Imagen creada con el programa Atlas.ti.

3.4.5.3. El cuestionario para los stakeholders internos: el profesorado

La construcción de la escala de medida para el ámbito universitario se basa en los trabajos de Gallardo (2019) que aborda la formación en Responsabilidad Social. Esta escala ha sido sometida a un análisis factorial exploratorio (en adelante AFE) con un resultado de 0.879 que indica buena calidad de los datos y un análisis confirmatorio (en adelante AFC) que indican valores satisfactorios en el momento de abordar el estudio de bondad del ajuste, la fiabilidad y la validez convergente y discriminante. Otro trabajo que se incluye en la dimensión de investigación de la escala es el propuesto por Baca et al., (2017). En la propuesta realizan una medición basada en el estadístico de fiabilidad con un valor alto de Alfa= 0.8. Además, analiza la estructura factorial confirmando que no es un producto del azar y aplica la técnica de ecuaciones estructurales (PLS) con cargas factoriales cercanas a 0.8 (dentro de lo recomendado). Para integrar la dimensión Campus Responsable se ha incluido el trabajo realizado por Bastidas y Macías (2019) obteniendo valores aceptables a partir del AFE. Mediante un estudio de auto-informe aportado por Vázquez et al., (2014), tomamos como referencia la dimensión de Gestión. Los autores realizan un AFE que explica la varianza total de los factores y el PLS para probar los factores identificados en la Responsabilidad Social.

El diseño del instrumento consta de dos partes fundamentales para la recogida de los datos. La primera parte consiste en reflejar los datos sociodemográficos y se incluyen los siguientes campos: género, edad, categoría profesional, docencia impartida y tiempo que lleva impartíendola. La segunda parte, tal y como se muestra en la tabla 32, consiste en un instrumento tipo Likert con una escala de valoración de 1 ‘totalmente en desacuerdo’, 2 ‘en desacuerdo’, 3 ‘algo en desacuerdo’, 4 ‘indiferente’, 5 ‘algo de acuerdo’, 6 ‘de acuerdo’ y 7 ‘totalmente de acuerdo’. Alcanza un total de 30 ítems distribuidos en la dimensión formación en responsabilidad social (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8). Para la dimensión investigación se relacionan los ítems desde el 9 hasta el 14. Con relación a la dimensión campus responsable, se incluyen un conjunto de 10 ítems (desde el 15 al 25) y para la dimensión Universidad, concretamente gestión universitaria, corresponden un conjunto de 5 ítems (26, 27, 28, 29 y 30).

Tabla 32

Ítems y dimensiones que conforman la escala.

Dimensión	Ítem		Escala (1-7)							
			1	2	3	4	5	6	7	
		La Responsabilidad social:								
Formación en Responsabilidad Social (Gallardo, 2019)	1	Forma parte de un tema de mi asignatura								
	2	Forma parte de dos o más asignaturas del plan de estudios.								
	3	Es una asignatura específica								
	4	Es una actividad voluntaria realizada en la asignatura								
		He recibido formación en Responsabilidad Social:								
	5	En un curso de verano organizado por la Universidad								
	6	En un curso de formación continua organizado por la Universidad								
	7	En un seminario organizado por la facultad								
	8	No he recibido formación en Responsabilidad Social								
Investigación (Baca et al., 2017)	9	Cuento con líneas de investigación orientadas a la solución de problemas de desarrollo social.								
	10	Establezco alianzas y sinergias con otros actores sociales para elaborar líneas de investigación adecuadas a los requerimientos sociales.								
	11	Los problemas complejos son investigados de manera interdisciplinar.								
	12	Cuento con medios específicos de difusión y transferencia de conocimientos a la sociedad.								
	13	Requiero que los alumnos/as realicen investigaciones								
	14	Exijo consideraciones éticas en los proyectos de investigación, tesis o monografías.								
Campus Responsable (Macías y Bastidas, 2019)	15	Hay equidad de género en el acceso a los puestos directivos								
	16	Me siento escuchado como ciudadano, puedo participar en la vida institucional								
	17	La universidad busca utilizar sus campañas de marketing para promover valores y temas de responsabilidad social								
	18	La universidad toma medidas para la protección del medio ambiente en el campus								
	19	He adquirido hábitos ecológicos desde que estoy en la universidad								
	20	Los procesos para elegir al equipo de gobierno son transparentes y democráticos								
	21	El equipo de gobierno toma las grandes decisiones de forma democrática y consensuada								

	22	Percibo coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus.										
	23	En la universidad reina la libertad de expresión y participación para todo el personal docente, no docente y estudiantes.										
	24	Se me informa de modo transparente acerca de todo lo que me concierne y afecta en la universidad.										
	25	Los mensajes publicitarios que difunde la universidad son elaborados con criterios éticos y de responsabilidad social.										
Universidad (Vázquez, Aza y Lanero, 2014)	26	Colabora con empresas, servicios públicos u ONG en proyectos sociales para ayudar a los desfavorecidos										
	27	Organiza campañas de sensibilización y educación en responsabilidad social en zonas de influencia que están cerca de la universidad										
	28	Colabora con los servicios públicos y las ONG en iniciativas sostenibles										
	29	Organiza y patrocina actuaciones comprometidas con el desarrollo socioeconómico local										
	30	Organiza programas de voluntariado para estudiantes, profesores y personal										

Nota. Elaboración de Escala Likert a partir de Gallardo (2019); Baca et al (2017); Bastidas y Macías (2019) y Vázquez et al., (2014).

3.4.5.4. Validación del instrumento cuantitativo

Lo más adecuado desde el punto de vista de la validez es someter de nuevo el AFE para identificar los ítems/variables que definen cada factor y su relación entre sí (Vallejo, 2011). Además, puede que se presenten dificultades relevantes en el análisis por la aplicación en un nuevo escenario (Ramírez et al., 2022). Por otro lado, es importante analizar la validez para identificar el grado en el que instrumento favorece la medición de un factor (Carrillo-Avalos et al., 2020).

- Aplicación del Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Para emplear el AFE se deben considerar aspectos como: las comunalidades, el grado determinante de los factores, la magnitud de las cargas factoriales, el grado de coincidencia de las estructuras factoriales y tomar en cuenta el tamaño de la muestra (Mavrou, 2015). Este último aspecto crea cierta controversia entre algunos investigadores en el momento de aplicar el AFE porque sugieren que lo más indicado

es con una muestra mínima de 100 sujetos. Aunque se ha demostrado que es igual de factible con muestras más pequeñas (Boateng, 2018; Fernando et al., 2022). Por ello, no debe ser un indicador o único criterio para rechazar el AFE (DeWinter y Dodou, 2012).

La tabla 33 ofrece los resultados para la idoneidad del instrumento. La medida Kaiser-Meyer-Olkin ofrece un valor de 0.697, lo que significa que las correlaciones parciales son regulares, Por su parte, la prueba de esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis nula $H_0:|R|=1$. Como la $\text{sig.}=p<0.05$ se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa: $H_1:|R|\neq 1$. La matriz puede ser factorizada.

Tabla 33

Prueba KMO y Bartlett

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,697
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1288,919
	gl	435
	Sig.	0

En cuanto al método de extracción de factores se ha calculado el método de componentes principales para extraer la máxima varianza de la matriz (R). La figura 40 explica 5 factores extraídos según ‘el criterio de raíz latente’ cuyo autovalor sea superior a 1. Podemos comprobar que para el factor 1, la extracción es de 7,108³⁸ esto supone el 33% de la varianza total, pero si nos situamos en los 5 factores extraídos nos ofrece el 77,8%. En Ciencias Sociales se admite como solución factorial válida al menos un 60%. Por ello, la solución factorial la consideramos válida.

³⁸ Siguiendo el criterio de porcentaje de la varianza se calcula $\frac{7,108}{21} = 0,338$

Figura 40

Varianza total explicada.

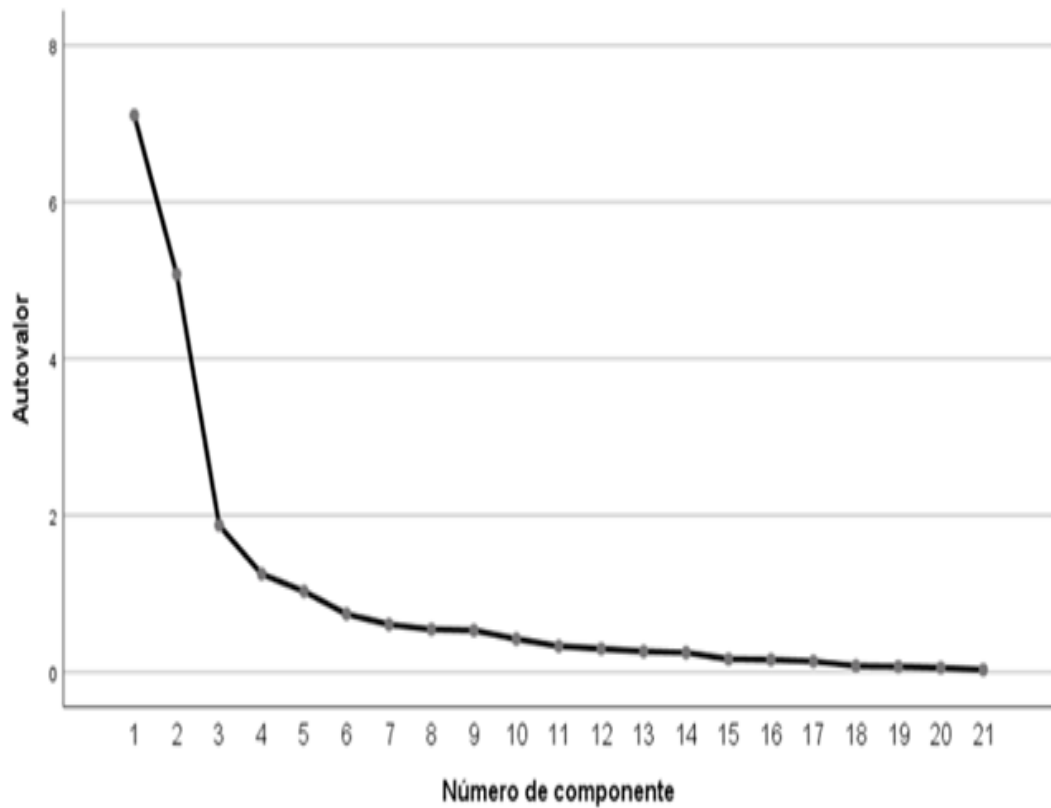
Componente	Varianza total explicada								
	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	7,108	33,847	33,847	7,108	33,847	33,847	5,481	26,102	26,102
2	5,077	24,174	58,022	5,077	24,174	58,022	3,563	16,966	43,068
3	1,873	8,918	66,94	1,873	8,918	66,94	3,353	15,966	59,034
4	1,251	5,959	72,899	1,251	5,959	72,899	2,017	9,605	68,638
5	1,029	4,902	77,801	1,029	4,902	77,801	1,924	9,163	77,801
6	0,74	3,522	81,323						
7	0,605	2,882	84,205						
8	0,544	2,592	86,798						
9	0,531	2,529	89,327						
10	0,421	2,006	91,333						
11	0,33	1,571	92,904						
12	0,296	1,41	94,314						
13	0,262	1,248	95,561						
14	0,247	1,178	96,739						
15	0,164	0,783	97,522						
16	0,156	0,742	98,264						
17	0,136	0,646	98,91						
18	0,078	0,371	99,281						
19	0,07	0,331	99,612						
20	0,054	0,256	99,868						
21	0,028	0,132	100						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En el mismo orden, se sigue el ‘criterio de contraste de caída’. Como puede verse en la figura 40, la caída se estabiliza en el factor 5.

Figura 41

Gráfico de sedimentación



Las comunalidades representan qué porcentaje de la varianza original de cada una de las variables queda recogido en la solución-modelo factorial. En la figura 42 se contempla nuestra solución-modelo de 5 factores. Podemos comprobar que la variable 5 arroja el 60% de la varianza siendo el valor menor del conjunto de los ítems y la peor explicada y representada. En cambio, las variables 6, 7 y 13 son las mejor explicadas-representadas por el 90% de la varianza.

Figura 42

Resultados obtenidos de las comunidades

Comunidades		
	Inicial	Extracción
Foma parte de un tema de mi asignatura	1	0,798
Actividad voluntaria docencia	1	0,781
Cuento con líneas de investigación orientadas a la solución de problemas de desarrollo social.	1	0,719
Establezco alianzas y sinergias con otros actores sociales para elaborar líneas de investigación adecuadas a los requerimientos sociales.	1	0,760
Los problemas complejos son investigados de manera interdisciplinar.	1	0,600
Cuento con medios específicos de difusión y transferencia de conocimientos a la sociedad.	1	0,907
Requiero que los alumnos/as realicen investigaciones	1	0,901
Exijo consideraciones éticas en los proyectos de investigación, tesis o monografías.	1	0,622
Me siento escuchado como ciudadano, puedo participar en la vida institucional	1	0,773
La universidad busca utilizar sus campañas de marketing para promover valores y temas de responsabilidad social	1	0,820
La universidad toma medidas para la protección del medio ambiente en el campus	1	0,659
Los procesos para elegir al equipo de gobierno son transparentes y democráticos	1	0,750
El equipo de gobierno toma las grandes decisiones de forma democrática y consensuada	1	0,904
Percibo coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus.	1	0,809
En la universidad reina la libertad de expresión y participación para todo el personal docente, no docente y estudiantes.	1	0,838
Se me informa de modo transparente acerca de todo lo que me concierne y afecta en la universidad.	1	0,841
Los mensajes publicitarios que difunde la universidad son elaborados con criterios éticos y de responsabilidad social.	1	0,860
Colabora con empresas, servicios públicos u ONG en proyectos sociales para ayudar a los desfavorecidos	1	0,799
Organiza campañas de sensibilización y educación en responsabilidad social en zonas de influencia	1	0,639
Colabora con los servicios públicos y las ONG en iniciativas sostenibles	1	0,813
Organiza y patrocina actuaciones comprometidas con el desarrollo socioeconómico local	1	0,749

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Para descubrir la perpendicularidad de los ejes factoriales aplicamos el ‘Método Varimax’ con el objeto de minimizar el número de variables que tienen alta carga en un factor y los mantiene incorrelados. La matriz de cargas factoriales indican los coeficientes de correlación parcial entre los factores extraídos y diferentes variables. La figura 43 ofrece el resultado tras aplicar dicho método:

- Las variables que saturan el factor 1 son: V13, V14, V16, V15, V12 y V17 siendo las que tienen las cargas factoriales más altas. Concretamente la V13 es la más alta del factor 0,948.
- Las variables que saturan el factor 2 son: V7, V6, V8, V3, V4 y V5 siendo la V7 la más alta del factor 0,904.
- Las variables que saturan el factor 3 son: V18, V20, V21 y V19 concurriendo la V18 con 0,864.
- Las variables que saturan el factor 4 son: V10, V9 y V11 con cargas factoriales menores de 0,800.
- Las variables que saturan el factor 5 son: V2 y V1 con cargas factoriales similares 0,871 y 0,818 respectivamente.

Cabe destacar, que se necesitaron 6 iteraciones en el método rotado para resolver problemas de convergencia.

Figura 43

Matriz de componente rotado

	Componente				
	1	2	3	4	5
V13. El equipo de gobierno toma las grandes decisiones de forma democrática y consensuada	0,948				
V14. Percibo coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus.	0,891				
V16. Se me informa de modo transparente acerca de todo lo que me concierne y afecta en la universidad.	0,881			0,212	-0,133
V15. En la universidad reina la libertad de expresión y participación para todo el personal docente, no docente y estudiantes.	0,878			0,224	-0,124
V12. Los procesos para elegir al equipo de gobierno son transparentes y democráticos	0,827		0,11	0,217	
V17. Los mensajes publicitarios que difunde la universidad son elaborados con criterios éticos y de responsabilidad social.	0,801		0,149	0,437	
V7. Requiero que los alumnos/as realicen investigaciones	0,213	0,904	0,181		
V6. Cuento con medios específicos de difusión y transferencia de conocimientos a la sociedad.	0,281	0,884	0,173	0,108	
V8. Exijo consideraciones éticas en los proyectos de investigación, tesis o monografías.	-0,104	0,630		0,443	0,13
V3. Cuento con líneas de investigación orientadas a la solución de problemas de desarrollo social.	-0,238	0,606	0,411	0,121	0,334
V4. Establezco alianzas y sinergias con otros actores sociales para elaborar líneas de investigación adecuadas a los requerimientos sociales.	-0,231	0,605	0,448	0,121	0,354
V5. Los problemas complejos son investigados de manera interdisciplinar.	-0,111	0,693	0,343		0,336
V18. Colabora con empresas, servicios públicos u ONG en proyectos sociales para ayudar a los desfavorecidos		0,239	0,864		
V20. Colabora con los servicios públicos y las ONG en iniciativas sostenibles		0,317	0,833		
V21. Organiza y patrocina actuaciones comprometidas con el desarrollo socioeconómico local		0,213	0,800	0,243	
V19. Organiza campañas de sensibilización y educación en responsabilidad social en zonas de influencia que están cerca de la universidad	0,273		0,717		0,205
V10. La universidad busca utilizar sus campañas de marketing para promover valores y temas de responsabilidad social	0,343	0,134	0,201	0,784	0,173
V9. Me siento escuchado como ciudadano, puedo participar en la vida institucional	0,502	0,225		0,682	
V11. La universidad toma medidas para la protección del medio ambiente en el campus	0,425	0,276	0,331	0,600	
V2. Actividad voluntaria docencia		0,108			0,871
V1. Forma parte de un tema de mi asignatura	-0,139	0,325			0,818

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Podemos afirmar que nuestra solución factorial es parsimoniosa puesto que cumple el principio de estructura simple e implica que:

- Cada una de las variables no satura más que en un factor.
- Cada factor presenta saturaciones altas y bajas en diferentes variables.

La prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov (K-S) contrastan la hipótesis nula: ‘las variables se ajustan a una distribución normal’.

$H_0: F_1(x) = F_2(x)$ $H_1: F_1(x) \neq F_2(x)$

Como puede verse en la tabla 28 el valor Sig. = $p < .005$, por tanto, se acepta la normalidad de todas las variables.

Tabla 34

Prueba de bondad de ajuste

Prueba de Kolmogorov-Smirnov						
		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
N		58	58	58	58	58
Parámetros normales ^{a,b}	Media	0,0000000	0,0000000	0,0000000	0,0000000	0,0000000
	Desv. Desviación	1,00000000	1,00000000	1,00000000	1,00000000	1,00000000
	Máximas diferencias extremas					
	Absoluto	0,094	0,076	0,053	0,082	0,099
	Positivo	0,094	0,060	0,069	0,070	0,099
	Negativo	-0,057	-0,076	-0,053	-0,082	-0,074
Estadístico de prueba		0,094	0,076	0,053	0,082	0,099
Sig. asintótica(bilateral)		,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,200 ^c	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}

* $p < .05$

Para presentar una correcta interpretación del análisis, hemos renombrado de nuevo los diferentes factores relacionados con las dimensiones del instrumento inicial. El factor 1 se identifica como ‘Docencia; el factor 2 se denomina ‘Investigación’; el factor 3 se designa como ‘Participación’; el factor 4 como ‘Campus’ y el factor 5 ‘Gobernanza’. En la tabla 35 puede observarse la relación de ítems por cada dimensión.

La dimensión ‘Docencia’ se caracteriza por dos variables relacionadas con la funcionalidad de la RS con la docencia: V1 ‘Forma parte de un tema de mi asignatura’ y V2 ‘Es una actividad voluntaria realizada en la asignatura’. Dentro de la práctica docente se plantea si el profesorado incluye y relaciona la RS con el contenido de la asignatura o establece algunas opciones para que el alumnado tome la iniciativa en adoptar el enfoque. En cuanto a la dimensión ‘Investigación’ se relacionan las variables 3,4,5,6,7 y 8 que están orientadas a las líneas de investigación enfocadas al ámbito social; alianzas para desarrollar una investigación en el plano social; enfoque interdisciplinar en la investigación; el acceso a medios para dar paso a la transferencia de conocimientos; promocionar la investigación entre el alumnado universitario y la ética como eje central para desarrollar trabajos de investigación. Seguidamente, la dimensión ‘Participación’ se contempla con las variables 9, 10 y 11 que engloban la participación institucional (V9), promoción de valores de RS mediante campañas de marketing (V10) y las acciones que se emprenden en la institución para el medio ambiente (V11). Con respecto a la dimensión ‘Campus’ se integran las variables 12,13,14,15,16 y 17. Esta dimensión se caracteriza por los procesos que se generan en la gestión institucional para la elección del equipo de gobierno y el proceso democrático para la toma de decisiones (V12 y V13). Asimismo, se expone la coherencia que guarda la teoría que se difunde en la gestión universitaria en su práctica (V14). Otro aspecto fundamental es la libertad de expresión como principio central en la vida universitaria (V15) y la forma de comunicación que se establece en la institución para informar a la comunidad se reflejan en las variables 16 ‘Se me informa de modo transparente acerca de todo lo que me concierne y afecta en la universidad’ y 17 ‘Los mensajes publicitarios que difunde la universidad son elaborados con criterios éticos y de responsabilidad social’. Finalmente, la dimensión ‘Gobernanza’ recoge aquellas variables concernientes a la relación Universidad- Sociedad. Con cuestiones vinculadas a la colaboración desde la universidad con organizaciones para la mejora de la situación social de colectivos y con un enfoque de sostenibilidad corresponden a la V18 ‘Colabora con empresas, servicios públicos u ONG en proyectos sociales para ayudar a los desfavorecidos’ y V20 ‘Colabora con los servicios públicos y las ONG en iniciativas sostenibles. Por otro lado, se refleja acciones de sensibilización sobre RS dentro de la comunidad universitaria y contexto próximo en la V19 ‘Organiza campañas de sensibilización y

educación en responsabilidad social en zonas de influencia que están cerca de la universidad. Y con relación a este último aspecto se amplía incluyendo el compromiso socioeconómico de la comunidad, V21 ‘Organiza y patrocina actuaciones comprometidas con el desarrollo socioeconómico local’

Tabla 35

Instrumento cuantitativo final.

Dimensión	Ítem	Escala (1-7)						
		1	2	3	4	5	6	7
DOCENCIA	1 Forma parte de un tema de mi asignatura							
	2 Es una actividad voluntaria realizada en la asignatura							
INVESTIGACIÓN	3 Cuento con líneas de investigación orientadas a la solución de problemas de desarrollo social.							
	4 Establezco alianzas y sinergias con otros actores sociales para elaborar líneas de investigación adecuadas a los requerimientos sociales.							
	5 Los problemas complejos son investigados de manera interdisciplinar.							
	6 Cuento con medios específicos de difusión y transferencia de conocimientos a la sociedad.							
	7 Requero que los alumnos/as realicen investigaciones							
	8 Exijo consideraciones éticas en los proyectos de investigación, tesis o monografías.							
PARTICIPACIÓN	9 Me siento escuchado como ciudadano, puedo participar en la vida institucional							
	10 La universidad busca utilizar sus campañas de marketing para promover valores y temas de responsabilidad social							
	11 La universidad toma medidas para la protección del medio ambiente en el campus							
CAMPUS	12 Los procesos para elegir al equipo de gobierno son transparentes y democráticos							
	13 El equipo de gobierno toma las grandes decisiones de forma democrática y consensuada							
	14 Percibo coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus.							
	15 En la universidad reina la libertad de expresión y participación para todo el personal docente, no docente y estudiantes.							
	16 Se me informa de modo transparente acerca de todo lo que me concierne y afecta en la universidad.							
	17 Los mensajes publicitarios que difunde la universidad son elaborados con criterios éticos y de responsabilidad social.							
GOBERNANZA	18 Colabora con empresas, servicios públicos u ONG en proyectos sociales para ayudar a los desfavorecidos							
	19 Organiza campañas de sensibilización y educación en responsabilidad social en zonas de influencia que están cerca de la universidad							
	20 Colabora con los servicios públicos y las ONG en iniciativas sostenibles							
	21 Organiza y patrocina actuaciones comprometidas con el desarrollo socioeconómico local							

Resumen

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico realizado en la investigación. Previamente se realiza un recorrido sobre los diferentes paradigmas desde su dimensión ontológica, epistemológica y metodológica. Posteriormente, se describe una evolución y principales peculiaridades que guarda el enfoque cualitativo, así como los rasgos característicos. A continuación, el tipo y nivel de investigación se concreta complementándose los enfoques cualitativo y cuantitativo. Seguidamente, se esbozan las fases de la investigación y se concreta los periodos desarrollados con los aspectos generales del diseño. En el aspecto cualitativo, se describe el análisis temático con la elaboración de un sistema de categorías hasta finalizarlo con la validación por jueces. En la parte cuantitativa, se contempla el proceso sometido con el instrumento mediante un análisis factorial (AFE) hasta presentar el instrumento final.

Capítulo IV

Resultados

4. Introducción

El alcance y naturaleza de este diseño se materializa con múltiples realidades cualitativas combinándose con una perspectiva cuantitativa. Este enfoque ofrece un conjunto de datos más variados obtenidos de diversas fuentes y formas de análisis. La forma metodológica planteada se desarrolla en procesos paralelos, pero compatibles y proporcionando más comprensión al estudio (Tashakkori y Teddlie, 2003).

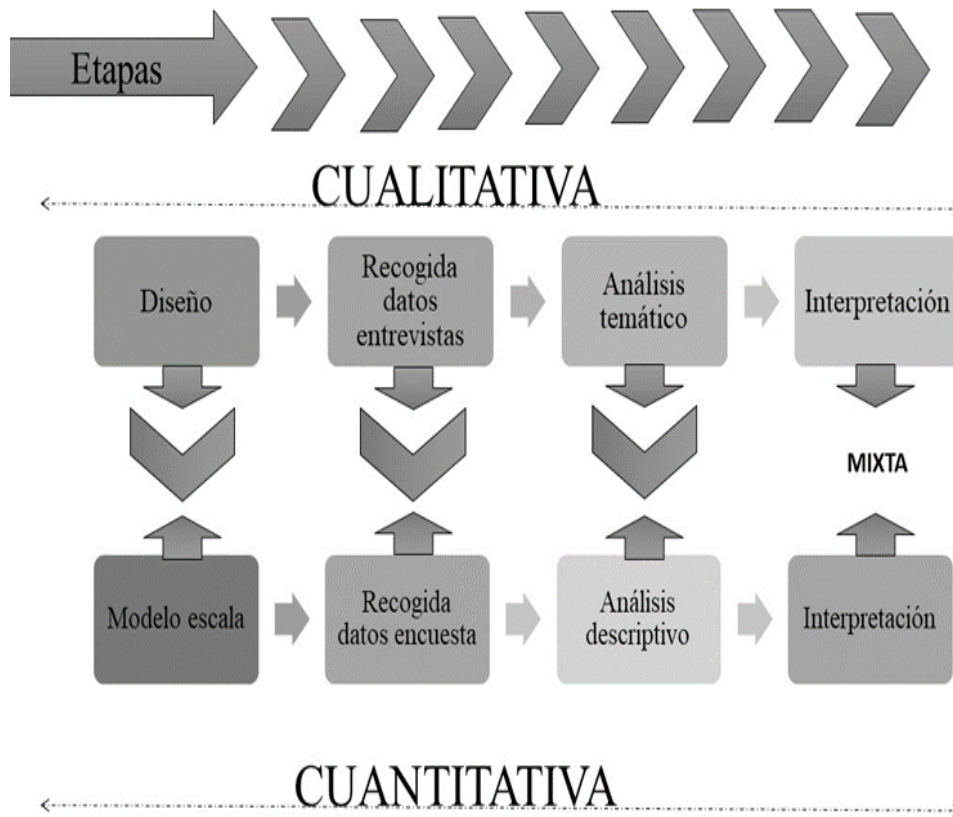
En esta investigación ha predominado la construcción de un método mixto que fundamentalmente ha operado en gran medida el paradigma cualitativo y se ha integrado para la triangulación el enfoque cuantitativo para complementar dos miradas de la investigación. Por ello, se ha llegado a obtener los resultados mediante dos formas de recolección de datos con similares aproximaciones en el mismo estudio (Cháves, 2018).

En el marco intersubjetivo que aportan las personas implicadas en las situaciones vividas junto con las particularidades objetivas de la estructura instrumental cuantitativa pueden ser comprendidas y explicadas desde un contraste de resultados. Esto supone una reflexión más amplia y replanteamiento de la realidad abordada para ofrecer conclusiones más elaboradas (González y Ricalde (2021). En definitiva, es un enfoque integrador que ofrece la naturaleza del fenómeno como un caleidoscopio de una misma realidad (Akerblad et al., 2021 y Pons et al., 2021).

La figura 44 contempla la evolución de ambos enfoques con diferentes momentos en el proceso de investigación. Las etapas se recogen inicialmente con un diseño de la investigación cualitativa y a su vez la elaboración de un instrumento tipo escala Likert basado en escalas previamente validadas. La segunda etapa se identifica por la recogida de datos mediante entrevistas a los informantes y la aplicación de la encuesta. En cuanto a la tercera etapa, se caracteriza por un análisis temático y en la parte cuantitativa descriptivo. Finalmente, el análisis de los resultados se realiza de manera mixta.

Figura 44

Etapas del enfoque cualitativo y cuantitativo.

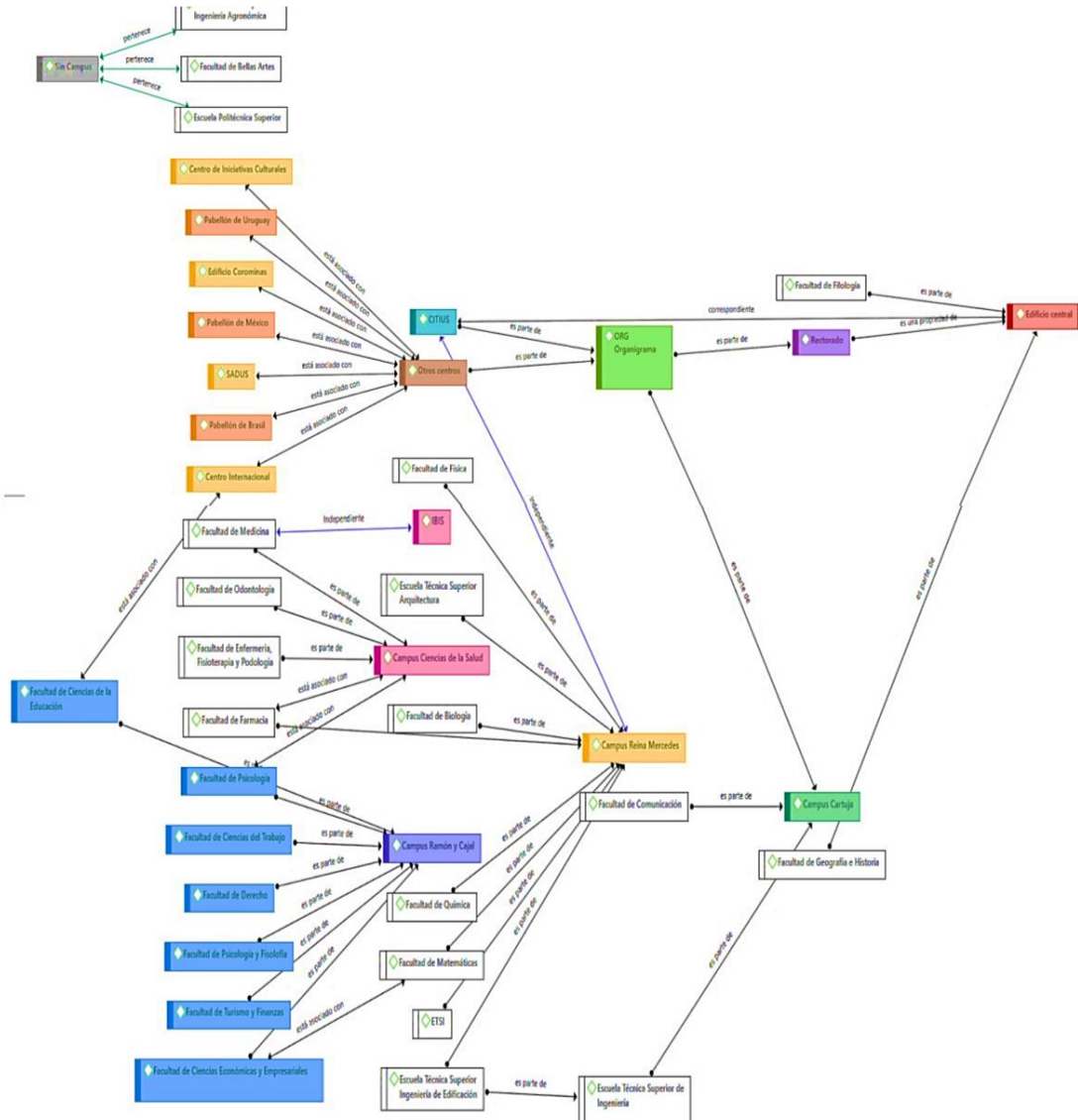


Nota. Elaboración propia.

El contexto donde se centra el estudio se puede observar en la figura 45. La Universidad de Sevilla está distribuida en diferentes campus: Reina Mercedes, Ciencias de la Salud, Cartuja y Ramón y Cajal. En cada campus se sitúan las diferentes facultades, aunque la Facultad de Bellas Artes, Escuela Técnica Superior de Ingeniería y Escuela Politécnica no se identifican con un campus en concreto. Por otro lado, en diferentes zonas de la ciudad están ubicados centros pertenecientes a las diferentes áreas del organigrama que se organizan en servicios centrales, culturales, deportivos y centros de investigación.

Figura 45

Red-campus de la Universidad de Sevilla.

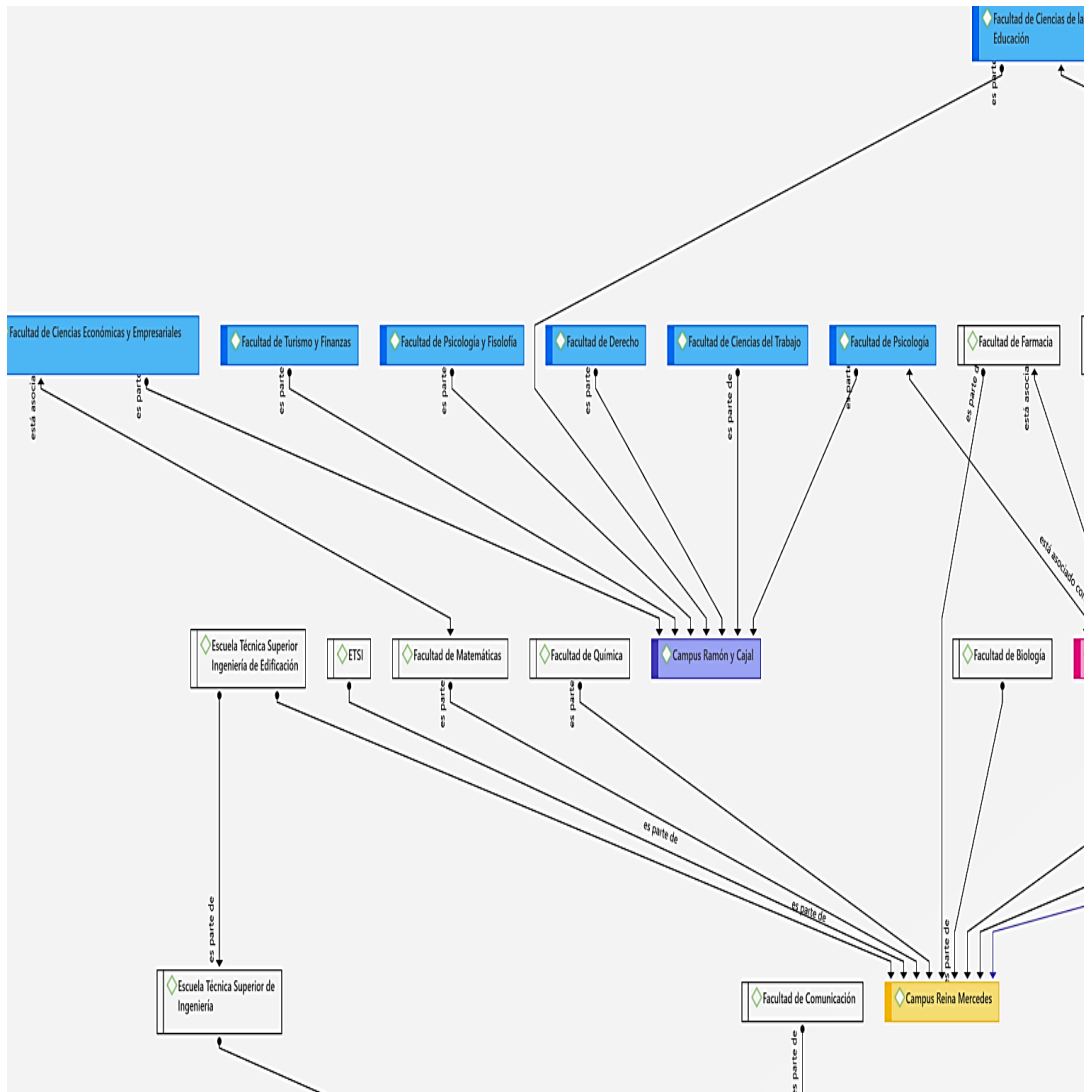


Nota. Elaboración propia.

La Facultad de Ciencias de la Educación está ubicada en el Campus de Ramón y Cajal que se caracteriza por un espacio ubicado para las facultades correspondientes del área de las Ciencias Sociales y Jurídicas (véase figura 46). Las facultades emplazadas en el campus corresponden a la Facultad de Psicología y Filosofía, Ciencias del Trabajo, Derecho, Turismo y Finanzas y Ciencias Económicas y empresariales.

Figura 46

Campus Ramón y Cajal.



Nota. Elaboración propia.

4.1. La Responsabilidad Social Universitaria en la Universidad de Sevilla

A continuación, se presentan todos aquellos aspectos relacionados con el concepto de la RSU, los resultados relacionados para cada una de las dimensiones y categorías.

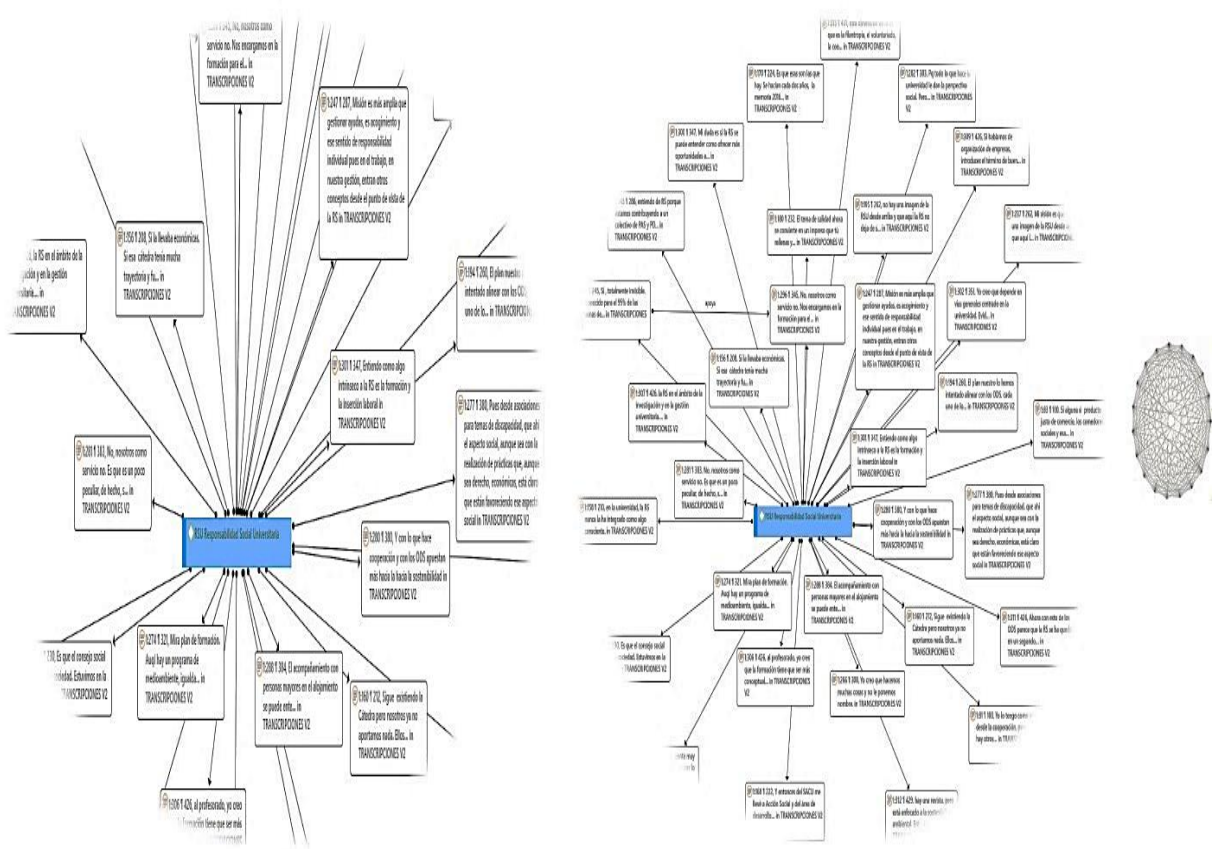
4.1.1. Una concepción Euclidiana

La perspectiva que aportan los informantes sobre el concepto de la RSU se percibe desde diferentes ángulos y como un concepto inacabado. Esboza una figura en forma

de Apeirógono³⁹ (véase figura 47) extendiéndose a un número de lados infinitos y en diferentes direcciones, aunque convergen desde un mismo punto de acumulación para la concepción del término. El alcance del término tiene tantos significados como visiones concebidas que tienen las personas a través de sus miradas. Además, toma diferentes formas según los fenómenos y/o situaciones que puedan darse en un determinado contexto (Chonchol, 2021). Desde esta perspectiva, se ubica el significado de la RSU como una extensión cartográfica que se va descubriendo en cada avance otorgando diferentes características que ofrece el territorio (Palacios-Sanabria et al., 2021).

Figura 47

Forma geométrica del conjunto de concepciones de la RSU.



Nota. Elaboración propia.

³⁹ Un apeirógono es un polígono degenerado con un incontable número de lados.

Entre los discursos de las personas implicadas, el concepto de RSU se concibe como una concepción conectada con la sostenibilidad medioambiental. Concretamente, la oficina de sostenibilidad pone en marcha acciones internas con actividades ecológicas que favorecen el acondicionamiento de las instalaciones y regula el impacto de la huella de carbono:

Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad de Sevilla, eso está vinculado a la oficina de sostenibilidad. Hago mi trabajo en el tiempo que puedo hacerlo. Yo dedico mucho más tiempo a mi actividad ecológica externa que es donde yo tengo mi fuerza y todas mis cosas. (OS1.1:82)

Otra perspectiva que se vincula al concepto es el enfoque social y presenta diferentes tornas como parte de una problemática social. Se aprecia un concepto que implica la construcción de una sociedad más justa, solidaria y con la atención a colectivos en riesgo de exclusión, así como modelos sostenibles orientados a la comercialización justa de los productos y otras formas de gestión:

[...]otra dimensión de la RS que es la filantropía, el voluntariado, la cooperación, ese sería uno de los aspectos [...] (CSA1. 1:313)

Si, alguna si, producto justo de comercio, los comedores sociales y esas cosas. Pero, yo sé que ahí hay un montón de trabajo [...]. (OC2. 1:83)

Por otra parte, toma protagonismo la institución universitaria como transmisor para implantar un modelo responsable con los stakeholders, aunque no se percibe la implicación social del equipo de gobierno y eso muestra un concepto prácticamente inapreciable o reducido del alcance de la RS:

Yo lo tengo como concepto desde la cooperación, pero sé que hay otros conceptos en mí mismo vicerrectorado, por ejemplo, el tema de RS se incorpora a los pliegos de contratación. Entonces, yo ese tema no lo domino porque no me conozco cuáles son las cláusulas de RS que se introducen en los pliegos. (OC2.1:81)

[...]entiendo de RS porque estamos contribuyendo a un colectivo de PAS y PDI de la Universidad de Sevilla pues podemos obtener la posibilidad de acceder a un

servicio que se da de forma integral. Se enfoca, según su situación, desde diferentes ámbitos y no nos quedamos solo con la parte material [...]. (AS4. 1:245)

Porque todo lo que hace la universidad le dan la perspectiva social. Pero, es verdad que falta ese vehículo entre los Órganos de Gobierno. (SEC6.1:282)

Mi visión es que no hay una imagen de la RSU desde arriba y que aquí la RS no deja de ser una RS individual o de pequeños colectivos. (CSA1. 1:37)

Desde una estructura organizacional se entiende el alcance de una RS de forma más identitaria con organizaciones empresariales u otras instituciones. Es decir, cuando se habla de RS se relaciona con la RSC:

En empresas y asociaciones. Pues desde asociaciones para temas de discapacidad, que ahí el aspecto social, aunque sea con la realización de prácticas que, aunque sea derecho, económicas, está claro que están favoreciendo ese aspecto social de la contribución a de conocimiento en la universidad y no solo con ese tema. Nosotros tenemos también orientación laboral e inserción laboral, tenemos esa doble vertiente. De que lo haces por los estudiantes, pero también coinciden con la responsabilidad social corporativa desde el punto de vista económico, social y medioambiental. Porque con el tipo de empresas que se trabajan favorecen también esos tres ámbitos [...]. (SEC6. 1:277)

Por otra parte, el concepto de la RSU se identifica de forma fraccionada estableciendo vínculos con la gobernanza universitaria, en el aspecto académico y en el terreno de la investigación:

[...] la Responsabilidad Social en el ámbito de la formación, la investigación y en la gestión universitaria. Con lo cual, yo creo que habría que parcelar las tres dimensiones. (CSA1.1:307)

Concretamente, en el sector de la investigación se hace referencia a la industria alimentaria:

[...]tecnologías de alimentos, eso tendrá que ver con la trazabilidad, seguridad alimentaria [...]. (CSA2. 1:310)

El concepto de la Responsabilidad Social no se contextualiza claramente en el ámbito universitario. Del mismo modo, se percibe como un elemento que no está implementado en la estructura y por defecto en la práctica institucional:

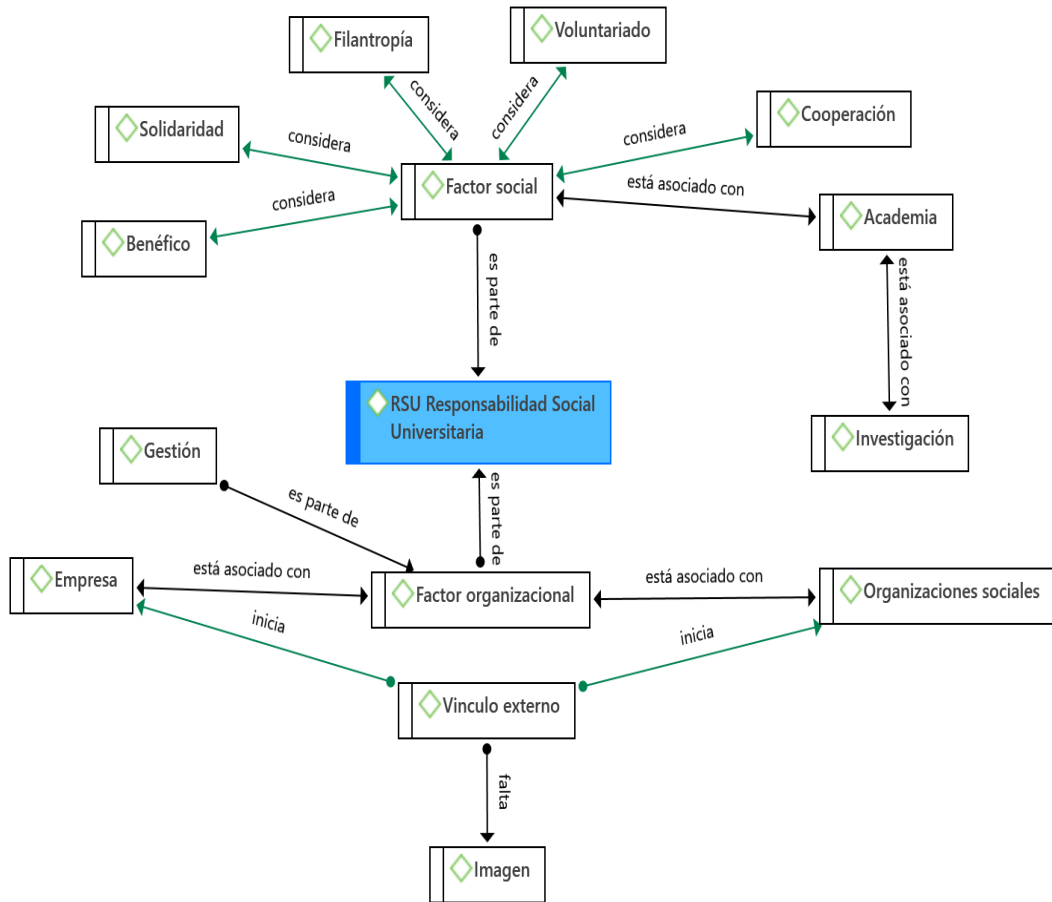
[...] ¿La RS tiene que ser un concepto externo? Mi duda es si la RS se puede entender como ofrecer más oportunidades a los estudiantes para encontrar trabajo. (SEC5. 1:296)

Lo que ocurre que la universidad hace cosas, pero no lo hace con el concepto de RS, entiendo... porque el concepto es posterior porque esto se hacía. Yo creo que la dificultad es que por sus propias características es más difícil que aterrice el concepto [...]. (SEC6.1:355)

En definitiva, las palabras claves que se relacionan con el concepto de RSU toma dos vertientes fundamentales que se va incrementando en diferentes significados. En la figura 48 se muestra una vertiente que es el ‘factor social’ y la otra el ‘factor organizacional’. En el ámbito social se vinculan términos como cooperación de forma global, el voluntariado, aunque se detectan indicios en la relación entre los testimonios con el término de filantropía. Con respecto a la solidaridad y la condición benéfica con colectivos desfavorecidos hasta asociarse con el ámbito académico e investigación. En cuanto al componente organizativo, se vincula con el nivel de gestión y lo identifican de forma externa con la empresa y organizaciones sin ánimo de lucro. Cabe destacar, que algunos informantes asocian estrechamente el término de la RS con la RSC y en otros casos la imagen de la RSU es invisible.

Figura 48

Red de palabras claves



Nota. Elaboración propia.

4.1.2. La Responsabilidad Social Universitaria y sus extensiones

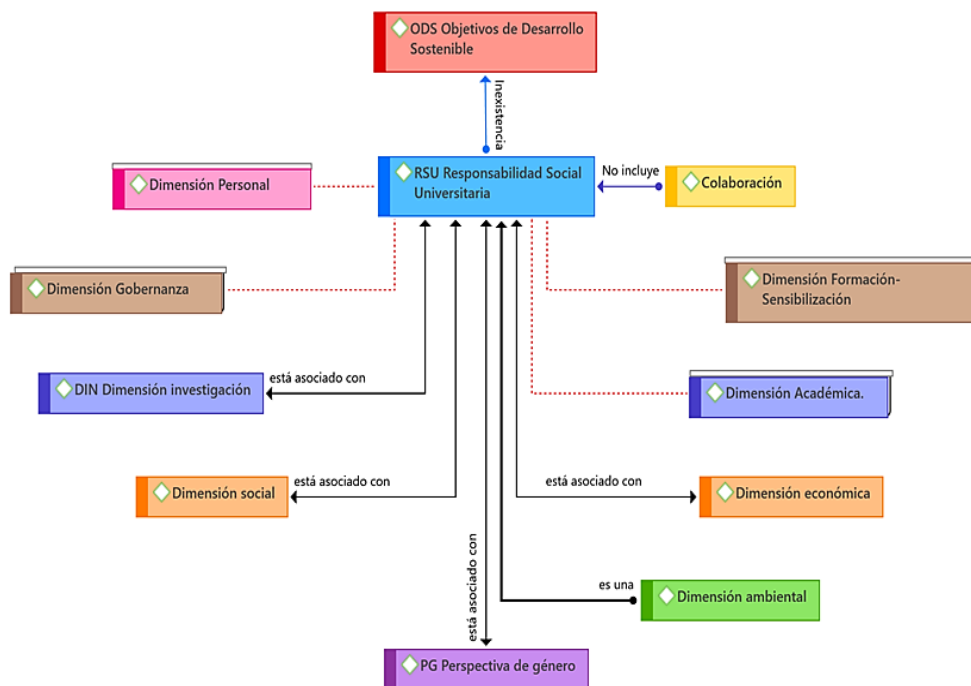
El análisis temático nos ofrece un conjunto de dimensiones que se relacionan con la RSU. En la figura 49 puede observarse la dimensión de investigación que se relaciona con aquellos aspectos afines con la actividad investigadora y orientados a la producción del conocimiento científico y técnico. La dimensión académica hace referencia a un proceso de desarrollo académico integral. En cuanto a la dimensión económica se determina el desempeño que tiene la organización en su desarrollo económico. La dimensión social se caracteriza por cómo se interactúa con personas/colectivos dentro de la comunidad universitaria y abarca sectores más amplios de la población. Con respecto a la dimensión ambiental plantea la interrelación entre diferentes sistemas pertenecientes al ecosistema, las personas y el ambiente de un territorio. Los ODS se

vinculan con la RSU desarrollándose con un planteamiento de acción para alcanzar desafíos globales en materias de pobreza, la desigualdad, el clima, la degradación ambiental, la prosperidad, la paz y la justicia. La perspectiva de género se incluye como un nexo de unión con aquellos mecanismos y actividades para la prevención, identificación y desigualdad de las mujeres que se desarrollan en el ámbito universitario.

Otra dimensión relacionada con la gestión de la RSU es la dimensión gobernanza y se caracteriza en la forma y capacidad que tiene la institución en gestionar el espacio social, así como su estructura interna. Con respecto a la dimensión personal, se enmarca en aquellos aspectos relacionados con la percepción de sí mismo, gestión de las emociones y desarrollo personal y profesional de los trabajadores. La colaboración se relaciona, en el marco de la RSU, como la participación del personal docente y no docente en proyectos y/o redes de colaboración que impacten positivamente. Además, se extraen aquellos elementos que relacionan las actividades formativas en RSU con la dimensión formación-sensibilización que fomenta el aprendizaje, la reflexión y sensibilidad ante los temas de interés.

Figura 49

Dimensiones de la RSU



Nota. Elaboración propia.

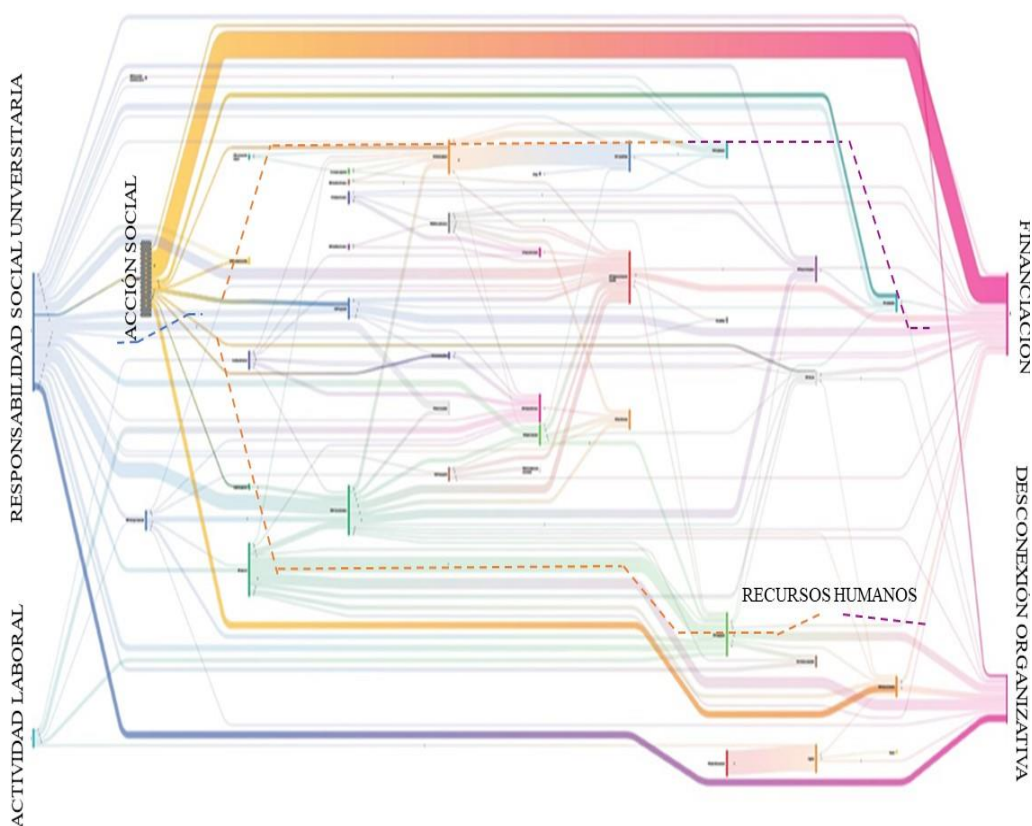
La figura 50 representa el diagrama de Sankey de forma general sobre las maneras que confluyen cada una de las categorías con la RSU. El diagrama toma forma de un motor de dos tiempos⁴⁰ donde el eje articulador concurre en una de las salidas siendo la categoría financiación a través de la categoría acción social. Nos ofrece una baja concurrencia con un coeficiente de 0.003 entre RSU y acción social, pero con esta última categoría se crean diferentes ramificaciones con un mayor coeficiente 0.33 que se establece con la categoría de financiación. La marcada correlación nos indica que la Acción Social se desarrolla dependiendo del flujo de la Financiación por su dependencia económica para materializar las acciones y/o proyectos. La segunda salida, correspondiente al segundo tiempo del motor, viene marcada de nuevo por la concurrencia entre la RSU con la Acción Social, pero en esta ocasión correlaciona con recursos humanos. Las categorías Acción Social y Recursos Humanos concurren con un coeficiente de 0.11 (véase el grosor del flujo) y con el mismo coeficiente Recursos Humanos con la desconexión organizativa. La confluencia entre ambas categorías nos indica que desde los Recursos Humanos se establecen acciones enfocadas a lo social, pero de forma fraccionada y sin vínculos con otras áreas de la institución universitaria. (Véase formato póster⁴¹)

⁴⁰ El motor de dos tiempos presenta una pequeña cilindrada y se aplica en ciclomotores o herramientas forestales. La eficacia del motor viene determinada por el proceso de barrido que influyen el comportamiento y distintos componentes del sistema de escape o las condiciones de funcionamiento del motor (Enguñados y González, 2020).

⁴¹ En el formato póster se visualiza con más claridad el conjunto de categorías en el motor de dos tiempos.

Figura 50

Diagrama de Sankey de la RSU



Nota. Elaboración propia.

4.1.3. Dimensión académica

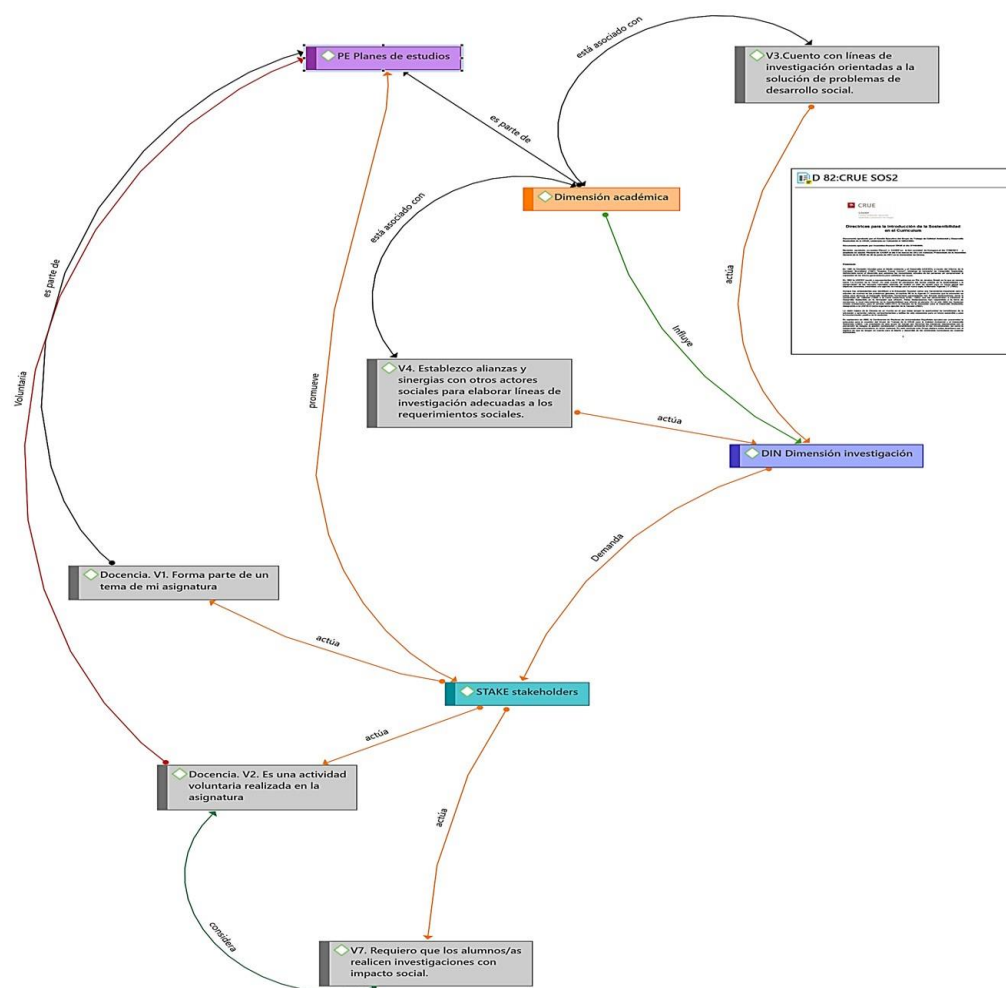
La dimensión académica hace alusión al proceso de desarrollo académico de forma integral. Guarda relación con los planes de estudios de las diferentes titulaciones y con aquellos aspectos que se relacionan con la RSU en la práctica docente identificándose el personal docente como stakeholders. La figura 51 ofrece el conjunto de categorías relacionadas con esta dimensión. Según los informantes, la RSU no se contempla en los planes de estudio, aunque desde el enfoque cuantitativo los sujetos toman en cuenta en su práctica profesional la variable 1 'Forma parte de un tema de mi asignatura'; la variable 2 'Es una actividad realizada en la asignatura con el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación; la variable 3 'Cuento con líneas de investigación orientadas a la solución de problemas de desarrollo social'; la variable 4 ' Establezco alianzas y sinergias con otros actores sociales para elaborar líneas de investigación

adecuadas a los requerimientos sociales’ y la variable 7 ‘ Requiero que los alumnos/as realicen investigaciones’.

Por otra parte, un aspecto a tener en cuenta es el vínculo existente con las indicaciones propuestas por CRUE (2012). La información recogida junto con los testimonios de los informantes apuntan de forma ínfima su vínculo con los objetivos de sostenibilidad que se materializan en sostenibilización curricular⁴² .

Figura 51

Network. Dimensión académica



Nota. Elaboración propia.

⁴² La sostenibilización curricular como el proceso de incorporación de criterios de sostenibilidad en la enseñanza y el aprendizaje del alumnado, de modo que la sostenibilidad impregne todas las esferas de la docencia y, por ende, de la gestión en la que se desenvuelve la acción (De la Torre et al., 2019, p.9)

4.1.3.1. Planes de estudio

Para los planes de estudio se identifican manifestaciones que concretizan aquellos aspectos relacionados con los contenidos, la metodología, competencias y diseño para cada una de las titulaciones. Según los informantes, los planes de estudios y/o titulaciones que tienen vinculación con la dimensión ambiental en la RSU se relaciona con una carrera de ciencias y únicamente corresponde con la sostenibilidad ambiental.

En la misma línea sostenible se describe una actividad afín al terreno ambiental como son los estudios de evaluación de impacto ambiental. Este tipo de estudio es una herramienta para evaluar la incidencia negativa que producen en la biodiversidad determinados proyectos y/o actividades cuyo objetivo puede ser la edificación, transporte y/o modificaciones en un paisaje urbano o rural (Soto et al., 2018). Estos conocimientos más específicos no se desarrollan dentro del campo académico e implica que se curse de forma externa a los planes de estudio y de forma remunerada. Sobre este último aspecto, los testimonios recogidos en las entrevistas indican que existe descontento sobre cómo se han adaptado los planes de estudios de cada titulación al Plan Bolonia. La configuración del Grado con el sistema de créditos (ECTS) presenta una formulación académica que limita adquirir conocimientos relevantes para desarrollar la profesión (Satorre, 2021).

Con una visión más inclusiva se elabora un discurso centrado en la transversalidad de la RSU dentro de los planes de estudios. Los informantes ilustran que es primordial desarrollar una visión más globalizadora de las disciplinas que se imparten para poder incluir competencias transversales paralelas de la RS. Este planteamiento requiere que el profesorado reciba una formación previa para que se instaure adecuadamente:

[...] el problema, y hay que ir avanzando con el profesorado, ahí está la clave en que este tipo de contenidos no fuera fruto de una disciplina concreta, sino que fuera transversalmente insertada. (CS2. 1:308)

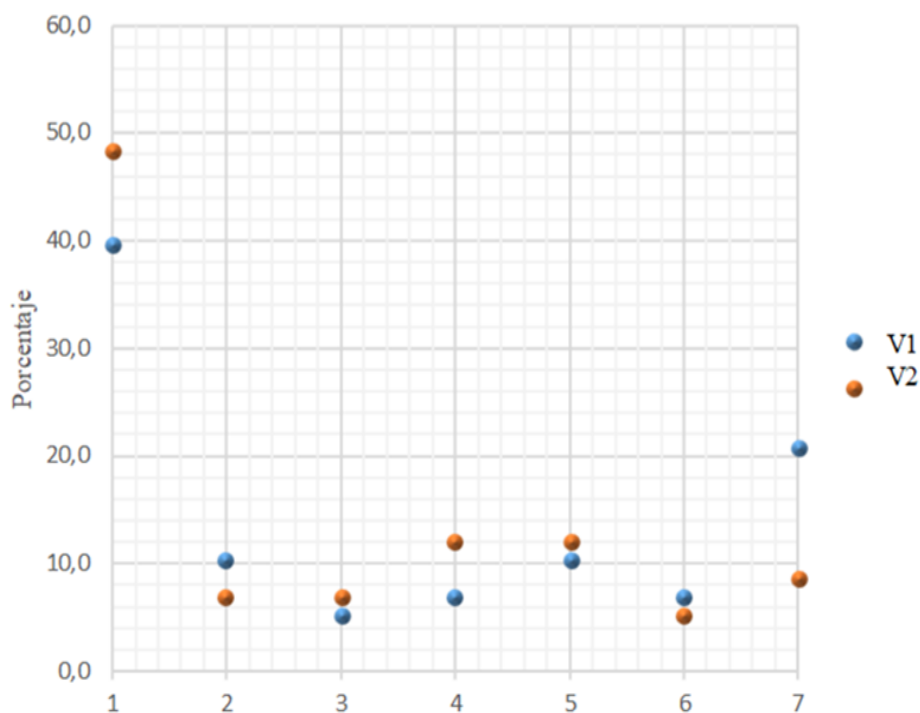
En este orden de ideas, podemos comparar estas manifestaciones con los resultados obtenidos en el cuestionario. Concretamente, la visión que ofrecen los

informantes sobre la falta de vinculo de la RS con los planes de estudio, relacionamos la V1 'Forma parte de un tema de mi asignatura' y dentro de la trayectoria metodológica de la asignatura, la V2 'Es una actividad voluntaria realizada en la asignatura'.

En la figura 52 se muestra una comparativa de ambas variables. El 39,7% se muestran totalmente en desacuerdo sobre que la RSU forme parte de un tema de su asignatura y en desacuerdo el 10,3%. Por tanto, podemos afirmar que el 50% del profesorado no incluyen las cuestiones de RSU en algunos de los temas que imparte en sus asignaturas. Estos porcentajes se acercan a los obtenidos cuando se pregunta si es una actividad voluntaria en la asignatura (V2). El 48,3% muestran totalmente su disconformidad con esta afirmación y el 6,9% no están de acuerdo. Más del 50% del profesorado consideran que la RSU no se propone en las actividades que se realizan en el desarrollo de la asignatura. De forma opuesta, el 20,7% del profesorado incluyen la RSU en un tema de su asignatura, en cambio solo el 8,6% la plantea como una actividad voluntaria.

Figura 52

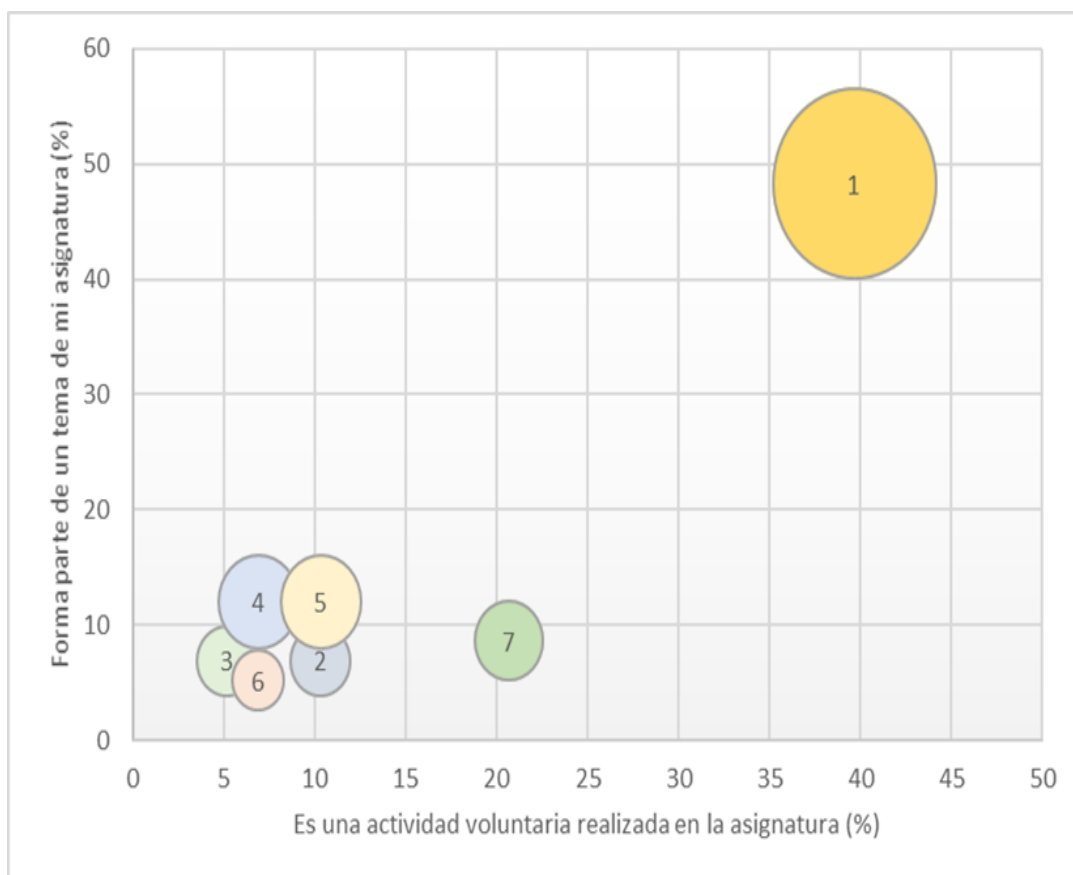
Comparativa de las variables 1 y 2



La figura 53 nos ofrece la dispersión entre los valores obtenidos de la escala del 1 al 7 a ambas variables. Puede observarse el tamaño de la burbuja para el valor 1 (totalmente en desacuerdo) alcanzando el 48,3% para la actividad voluntaria, para las burbujas de menor tamaño correspondientes a los valores 4 y 5 (indiferente y algo de acuerdo) obtienen el 12,1% respectivamente. Con relación a mostrar “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” (valores 6 y 7) alcanza un menor porcentaje 5,2% y 8,6%.

Figura 53

Modelo de burbujas



Los estadísticos descriptivos se presentan en la tabla 36. Teniendo en cuenta que el punto medio de la escala de medición para la variable 1 ($M=3.41$, $DT=2.45$) y para la variable 2 ($M=3.58$, $DT=2.24$), los resultados indican que de la escala de 1-7 muestran consenso en considerar estar algo de acuerdo con plantear la RS como parte de un tema y como actividad voluntaria. La diferencia entre el valor más alto y más bajo

alcanza 6 puntos (rango). Además, se observa que la asimetría (la distribución de frecuencias) es positiva.

Tabla 36

Conjunto de datos para las variables 1 y 2

	V1	V2
Media	3,4138	3,5862
Mediana	2,5000	4,0000
Moda	1,00	1,00
Desv. tip.	2,45689	2,24808
Asimetría	0,376	0,108
Error estándar de asimetría	0,314	0,314
Curtosis	-1,556	-1,531
Error estándar de curtosis	0,618	0,618
Rango	6,00	6,00
Mínimo	1,00	1,00
Máximo	7,00	7,00

Rango punt.: 1-7 (1= Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3= Algo en desacuerdo, 4 = Indiferente, 5= Algo de acuerdo, 6= De acuerdo, 7= Totalmente de acuerdo).

Otro aspecto que se tiene en cuenta es la estructura de los planes de estudios y la inviabilidad de los mismos. Desde el punto de vista de las personas implicadas una parte de las materias deben organizarse de forma ‘eminentemente práctica’ porque es una forma factible de organizar los contenidos de forma general e incluir nuevas temáticas de forma transversal:

[...] otras realmente no te sirven para nada porque se han hecho los planes de estudios pensando en colocar horas de esto, pero no se han ‘parao’ al tema de la salida al mercado de trabajo. Desde el lugar de uno no desde el lugar del otro. Y entonces cuando, es verdad que te ha estructurado la mente, le da un punto porque no eres el mismo no eres la misma cuando entraste en la carrera que cuando has salido. Eres otra persona y tal, pero eso que te han ‘contao’, te lo han ‘contao’ desde un estrado, te ponen unas diapositivas [...] pero es contado no vivido. Entonces, es como si tú coges a un arqueólogo y le enseñas 50 ánforas griegas del siglo no sé qué. Cuando

llevas 10 vale ¿Me vale para el examen? ¿Me lo he sabido? Pasa pantalla y después se me borra casi todo. Si en vez de eso, tú te hubieras ‘encontrao’ esa ánfora en una excavación nunca se te va a olvidar. No sé, la formación que nosotros damos intentamos que sea experiencial [...]. (CS1. 1:147)

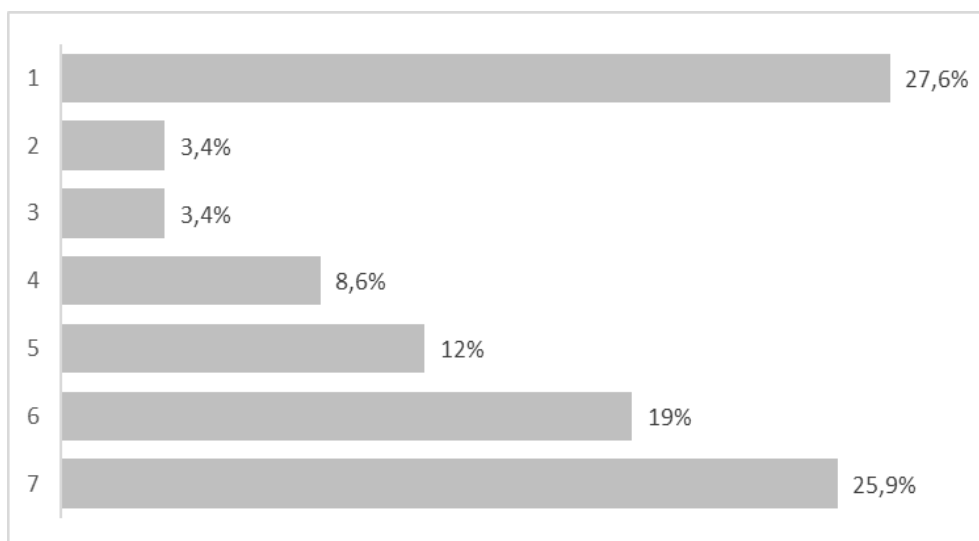
Entre el discurso de las personas implicadas se hace hincapié en la importancia que el profesorado afronta su práctica docente en el aula de forma más práctica incluyendo el aspecto social. Esta sugerencia se ve manifestada cuando proponen un cambio en llevar al aula la realidad del contexto a partir de un análisis y posteriormente desarrollar una intervención:

[...] es presentar proyectos que al alumnado les encanta. Y es una acción física de un profesor o profesora concienciada y qué mejor en sus clases en las dos horas. Es que a veces se pierde muchas veces tiempo en las clases hablando de otras cosas. (OC3.1:217)

En este sentido, las manifestaciones ofrecidas coinciden con los resultados cuantitativos del cuestionario sobre la forma que afronta el profesorado la práctica investigadora en su docencia. Concretamente, en el momento de llevar a cabo investigaciones y de cómo las plantean al alumnado, así como la instauración de vínculos con personas claves del contexto social para su desarrollo. Estas cuestiones se ven reflejas en las variables 3, 4 y 7. La variable 3 ‘Cuento con líneas de investigación orientadas a la solución de problemas de desarrollo social’ (véase figura 54) se concentra casi de forma igualitaria en los lados opuestos de la escala. El 27,6% muestran que están ‘totalmente en desacuerdo’ en plantear soluciones a los problemas sociales en sus líneas de investigación frente al 25,9% que están totalmente de acuerdo en realizarlo. El resto de los encuestados 62,5% presentan disparidad de opiniones.

Figura 54

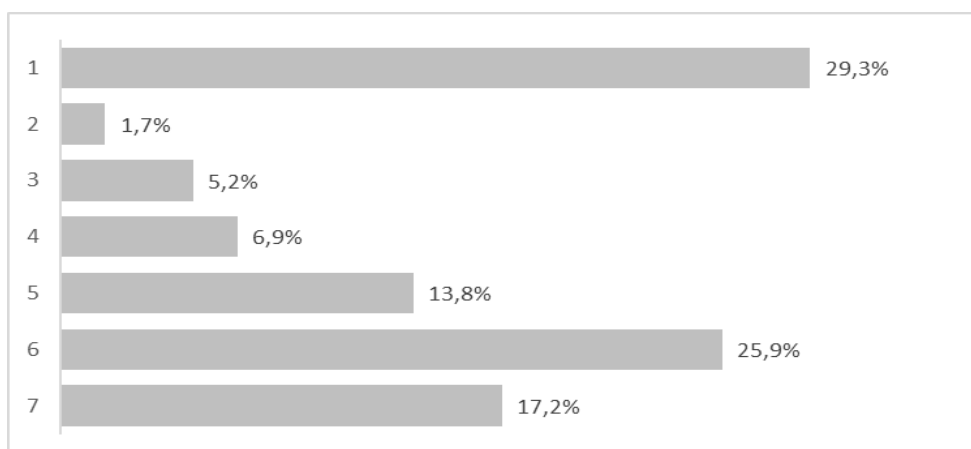
V3. Cuento con líneas de investigación orientadas a la solución de problemas de desarrollo Social



En el momento que se pregunta (véase figura 55) sobre el establecimiento de alianzas y sinergias con otros actores sociales (variable 4), el 29,3% de los encuestados no establecen dichas alianzas y sinergias. En cambio, el 43% (de acuerdo y totalmente de acuerdo) establecen las alianzas y sinergias en sus líneas de investigación con otros actores sociales. En menor medida, el 13,8% (algo de acuerdo), el 6,9% (indiferente), el 5,2% (algo en desacuerdo) y el 1,7% (en desacuerdo).

Figura 55

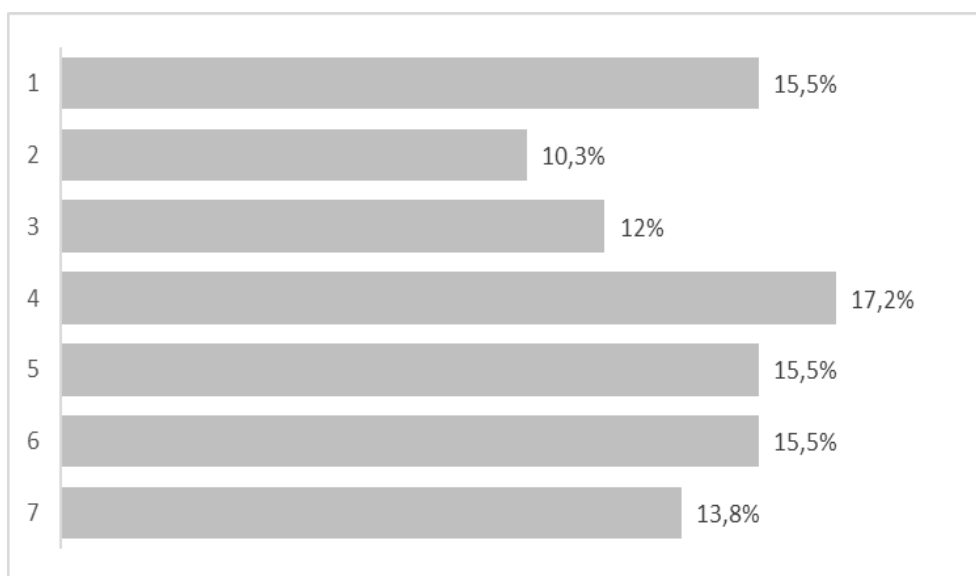
V4. Establezco alianzas y sinergias con otros actores sociales para elaborar líneas de investigación adecuadas a los requerimientos sociales



En la figura 56, el profesorado revela que no requieren en la práctica docente que el alumnado realice investigaciones (15,5%), el 10,3% y 12% muestran en ‘estar en desacuerdo’ o ‘algo en desacuerdo’. El 17,2% muestran indecisión, el 31% manifiestan ‘estar de acuerdo’ o ‘algo de acuerdo’ y el 13,8% requieren que se realice investigaciones.

Figura 56

V7. Requero que los alumnos realicen investigaciones



En síntesis, esta dimensión se caracteriza por aquellas manifestaciones que consideran necesarias la transversalidad de la RSU en las diferentes disciplinas y por su falta de integración en los planes de estudios y/o asignaturas. A la luz de las percepciones de los sujetos, en su mayoría, no incluyen cuestiones relacionadas con RS en el desarrollo de las asignaturas. Esto implica que no ocupe un lugar principal entre las metodologías docentes en involucrar al alumnado a desarrollar diferentes investigaciones. Del mismo modo, ocurre en el momento de plantear esta temática como una actividad voluntaria. En cuestiones de prácticas investigadoras, las líneas de investigación relacionadas con la dimensión social prácticamente no se crean alianzas ni sinergias entre profesionales para abordar una estos requerimientos.

4.1.4. Dimensión ambiental

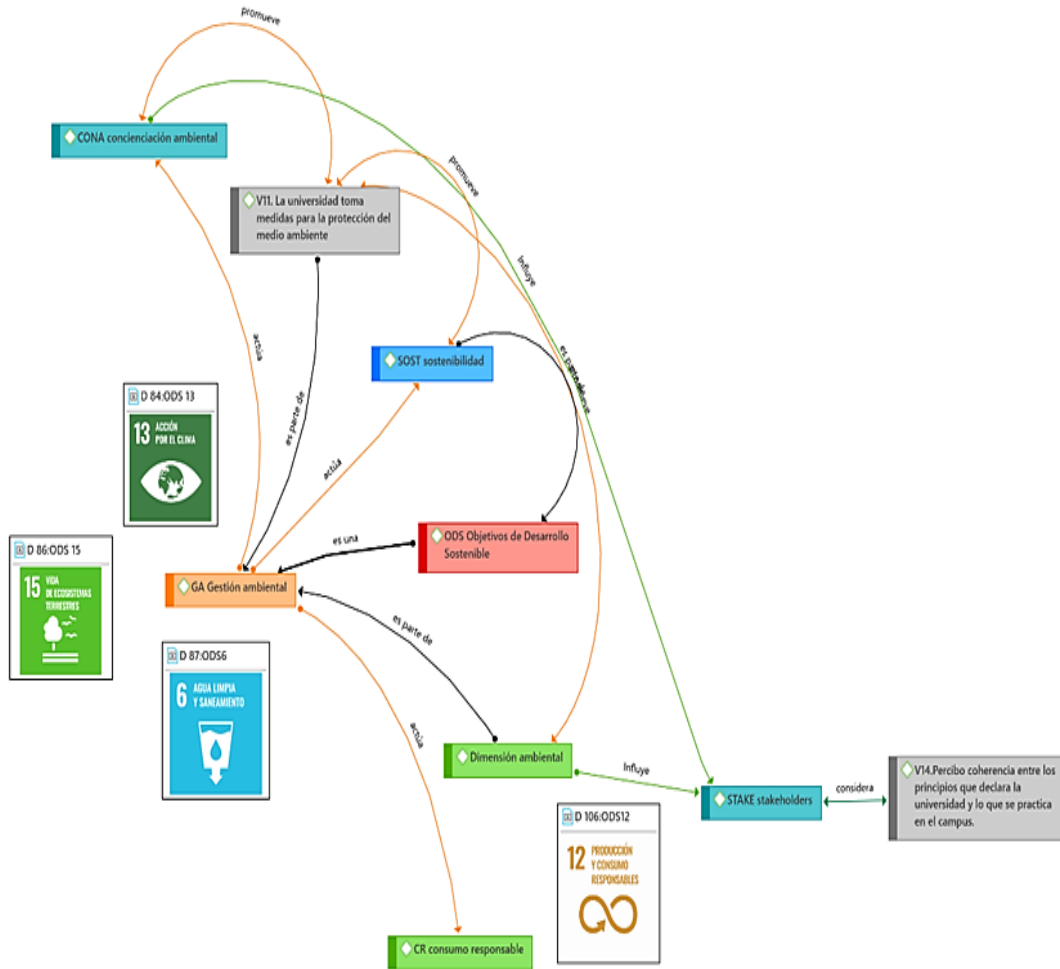
La dimensión ambiental enmarcada en el modelo de la RSU se ajusta a aquellas preocupaciones y comportamientos de las personas sobre el medioambiente para minimizar los impactos negativos. El alcance y enfoque de esta dimensión tiene un origen sistémico al establecer una interrelación entre ecosistema, personas y territorio. Las conexiones que se dan en el contexto dependen de fenómenos impredecibles al ser ‘sistemas vivos’.

De acuerdo con esta línea, la concienciación ambiental de las personas consiste en estimular a la comunidad universitaria por tener comportamientos ‘amigables’ con el medioambiente. Asimismo, se relacionan aquellas prácticas en el consumo responsable y gestión adecuada de recursos para alcanzar una mayor sostenibilidad.

En la figura 57 se contemplan aquellas categorías relacionadas con la dimensión ambiental y su influencia con los stakeholders dentro de la comunidad universitaria y fuera de ella. La gestión ambiental se centra en promover la sostenibilidad mediante el consumo responsable y la concienciación ambiental. Estas actuaciones tienen un vínculo estrecho con los ODS6 ‘Agua y Saneamiento’, ODS13 ‘Acción por el clima’, ODS15 ‘Vida de ecosistemas terrestres’ y ODS12 ‘Producción y consumo responsables’. El corte cuantitativo se configura con la atribución de la V11 ‘La universidad toma medidas para la protección del medio ambiente’ con la gestión ambiental y la V14 ‘Percibo coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que practica en el campus’ con la opinión del profesorado.

Figura 57

Network. Dimensión ambiental



4.1.4.1. Concienciación ambiental

La preocupación por los problemas ambientales es un aspecto que exige conocimientos de una realidad ambiental para identificar una problemática y actuar sobre ella, así como gestionar los recursos de forma responsable con el medio ambiente (De la Torre et al., 2019). Por ello, la conciencia sobre el cuidado del hábitat se materializa en una sensibilización por el medio ambiente a través de las conductas de las personas que pertenecen a la comunidad y mediante la formulación de acciones de la institución para minimizar los impactos negativos de su actividad.

El discurso de las personas implicadas es bastante positivo sobre la forma que se gestionan los recursos energéticos de los diferentes centros de la universidad y las

medidas que se adoptan para reducir el consumo. Además, parece que las acciones que se implantan junto con las recomendaciones, que no son de obligado cumplimiento, para un uso adecuado de los recursos son efectivas y conciencian a la comunidad universitaria, así como en la gestión de las infraestructuras:

Ya no se ven los edificios iluminados como se hacía antes, no ves ni un aula encendida y el personal de administración siempre está muy implicado. Yo veo que hay mucha concienciación, lo que no se pone todo el día de manifiesto y es verdad que somos muy sencillos y comunicamos menos. (OS1.1:44)

4.1.4.2. Consumo responsable

Con el establecimiento de directrices para el consumo responsable se intenta promover en el manejo de recursos de forma sostenible y cubriendo las necesidades básicas que se generan en la vida universitaria. La falta de definición de pautas claras sobre el consumo y el impacto ambiental que genera el uso indebido de los recursos provoca riesgos de forma adversa al entorno. Por ello, es necesario incorporar mensajes éticos y de conductas responsables a la comunidad universitaria que puedan generar un escenario de comportamientos colectivos ambientalmente responsables (Otero y Celis, 2018).

En este sentido, la información obtenida a partir de las entrevistas apunta a una institución universitaria que establece acciones junto con una formación específica al personal de administración y servicios para concienciar e implantar hábitos responsables en cuanto al consumo energético:

[...] hace casi nada, se hizo un curso de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, pero nosotros no sabíamos nada porque lo organizaron para el PAS, no contaron con nosotros y muy centrado en producción y consumo responsable. (OC2.1:331)

[...] Yo sé que, en su día, hace tiempo se creó como una especie de concurso donde se propuso que las personas aportaran ideas con enfoque sostenible. Recuerdo cosas como las instrucciones para bajar el consumo de electricidad. (AS1.1:264)

4.1.4.3. Gestión ambiental

La gestión forma parte de una estrategia formulada en la organización para la resolución de problemas ambientales y mejora la actividad ecológica del centro universitario. La generación del impacto ambiental es productora de contaminación y también depende de los tipos de actividades que se desarrollan en la institución. La adopción de una gestión ambiental responsable marca la diferencia de una institución comprometida con el medio ambiente.

La conducción de los temas ambientales que desarrolla la institución universitaria está compuesta por una planificación, ejecución y evaluación de acciones para mejorar la calidad ambiental del territorio. La reproducción de impactos que se genera junto con los procesos establecidos y políticas de gestión ambiental para el control de la huella de carbono son primordiales para minimizar patrones de consumo y emisión de contaminantes. Los informantes opinan que la demanda de energía es controlada y es una práctica instaurada desde hace tiempo:

[...] de todas formas esta universidad es ahorrativa en energía, yo veo [...] pero de todas formas esta universidad es ahorrativa en energía, yo veo las cifras y tiene la unidad de carbono bastante baja, yo he calculado el gasto del agua en jardinería para ver si era lo adecuado, todo esto lo hemos hecho desde la oficina y hemos hecho muchas cosas porque claro estoy yo y luego cuento con mi gente. (OS1.1:38)

[...] el tema del agua que tenemos muy pocos coches y está bien gestionada para los medios que tenemos. Estamos en emergencia climática permanente, no ahora que vengan de fuera y dicen: ¡Oye que la universidad...tenéis! Mire usted no es ahora la emergencia es que llevamos haciéndolo muchos años. (OS1. 1:43)

En cuanto a la gestión de residuos, se discriminan entre los residuos sólidos urbanos, los asimilables a urbanos y los peligrosos. Además, se identifica un mal servicio por parte de las empresas que lo gestionan, los stakeholders externos, y la necesidad de promover una formación en educación ambiental:

El tema de residuos peligrosos si está resuelto, el problema lo tenemos en los asimilables urbanos con las 'contratas', aunque ya he dicho cómo lo tienen que hacer

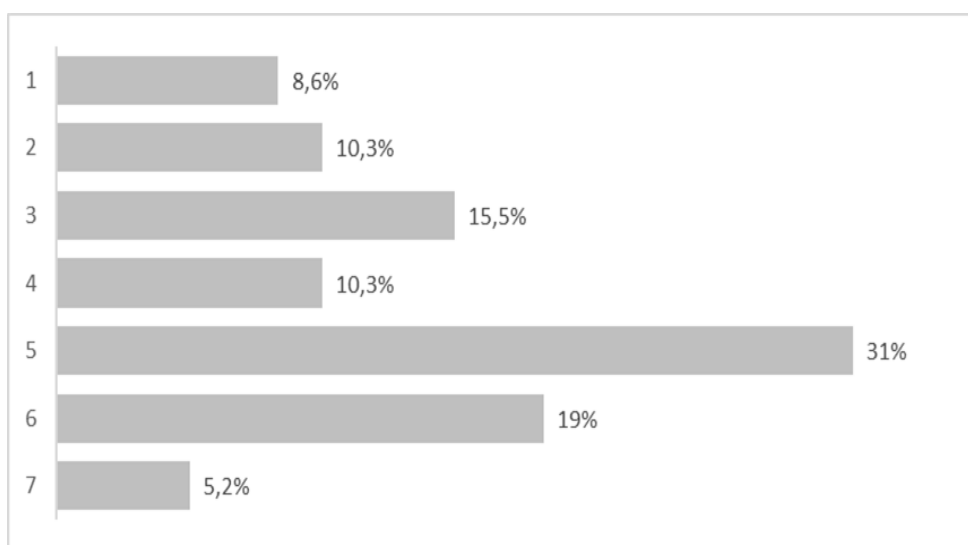
porque el problema es que lo juntan todo. Tenemos dos problemas ese y los de poda, aunque creamos muy pocos residuos de poda, pero no se hace nada con ellos [...]un desastre. (OS1. 1:323)

En la gestión de residuos se cumple, se riega poco y a sus horas [...] pues bien, podríamos impregnar mucho más de educación ambiental, para eso hace falta una organización que ‘hospicie’ eso con dedicación y yo le llamaría transición ecológica. (OS1. 1:324)

Los testimonios aportados por los informantes en cuanto a la forma de gestionar el tema medioambiental en el espacio universitario se aproximan a los resultados obtenidos del cuestionario con la V11 ‘La universidad toma medidas para la protección del medio ambiente en el campus’. En la figura 58 puede observarse unas respuestas dispares entre las personas encuestadas. Los resultados de esta variable ofrecen unos porcentajes con valores que oscilan entre el 5,2% y 31%. El 18,9% del profesorado opina que no se toman medidas para proteger el medio ambiente. El 15,5% presentan discrepancias, el 10,3% muestra indiferencia y el 31% están ‘algo de acuerdo’ ante tal afirmación. En cambio, el 24,2% están ‘totalmente de acuerdo’ o ‘de acuerdo’ sobre la afirmación en aplicar medidas de protección del medio ambiente.

Figura 58

V.11. La universidad toma medidas para la protección del medio ambiente en el campus



4.1.4.4. Sostenibilidad

La perspectiva de la sostenibilidad se enmarca en un conjunto de principios sostenibles con el objeto de mejorar las condiciones de vida de la comunidad en lo social, medioambiental, económico y que perdure en el tiempo. Entre las principales características del enfoque sostenible se acentúan la participación de la comunidad como base para alcanzar una vida saludable, proteger y fortalece las medidas de protección ambiental, eliminación de los impactos y cooperación e intercambio de información. Estos principios surgen a partir de la *Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo* en 1992 y se incluyen de forma multilateral en los aspectos relacionados con la RS. Este planteamiento implica que se establezcan relaciones de corresponsabilidad y una acción responsable por parte de la institución que requiere capacidad de respuesta ante las situaciones insostenibles.

La sostenibilidad se identifica mediante una práctica responsable principalmente con el medioambiente. Según los testimonios de las personas implicadas se establecen procesos para minimizar el consumo de recursos como una práctica responsable y mejorando así la incidencia en sostenibilidad en los centros de la universidad.

Desde el punto de vista académico, se reconoce una sostenibilidad no solo en el plano medioambiental sino también en el económico, aunque no es una realidad curricular en todas las materias que se imparten. Por tal motivo, se propone como una sugerencia que podría integrarse en los planes de estudios independientemente de la disciplina que se curse:

[...] la sostenibilidad económica, eso debe estar metido en las propias carreras que se ha perdido porque en algunos casos se han metido cosas absurdas. Lo de Bolonia ha sido un fracaso. (OS1.1:76)

Además, de forma externa a los planes de estudios, hay afirmaciones entre los testimonios que reconocen una alta concentración de proyectos relacionados con la sostenibilidad ambiental dejando en un segundo o tercer plano la económica y lo social. Aunque predominen más acciones centradas en la mejora del impacto ambiental, los resultados recogidos de las entrevistas ponen de manifiesto que la implicación de los

Equipos de Gobiernos de las IES deben mostrar más implicación en todos los aspectos que engloba la sostenibilidad. Igualmente, el enfoque sostenible debe posicionarse en un lugar central de la institución:

Desde una estructura más formalizada se podrían hacer más cosas y la sostenibilidad no funciona si no se hace desde arriba [...] Hace falta una estructura fuerte en sostenibilidad en la universidad, eso sí es verdad. (OS1.1:54)

Queda de manifiesto entre las voces de las personas entrevistadas que se considera a la universidad como un pilar fundamental para promover, colaborar y formular iniciativas medioambientales, pero además viene respaldada por la Administración Pública con la promoción de crear un Ecocampus universitario. Este reto implica un alto compromiso de la institución en la consecución de los ODS e incrementar la conservación del patrimonio cultural en el espacio de la RSU (Herrera, 2022). Este tipo de proyecto se plantea como un motor generador de sostenibilidad en la Educación Superior. La visión que se tiene de la institución universitaria con respecto a este tipo de iniciativas se caracteriza por una segmentación del uso de los espacios y funcionalidad sostenible entre los diferentes campus.

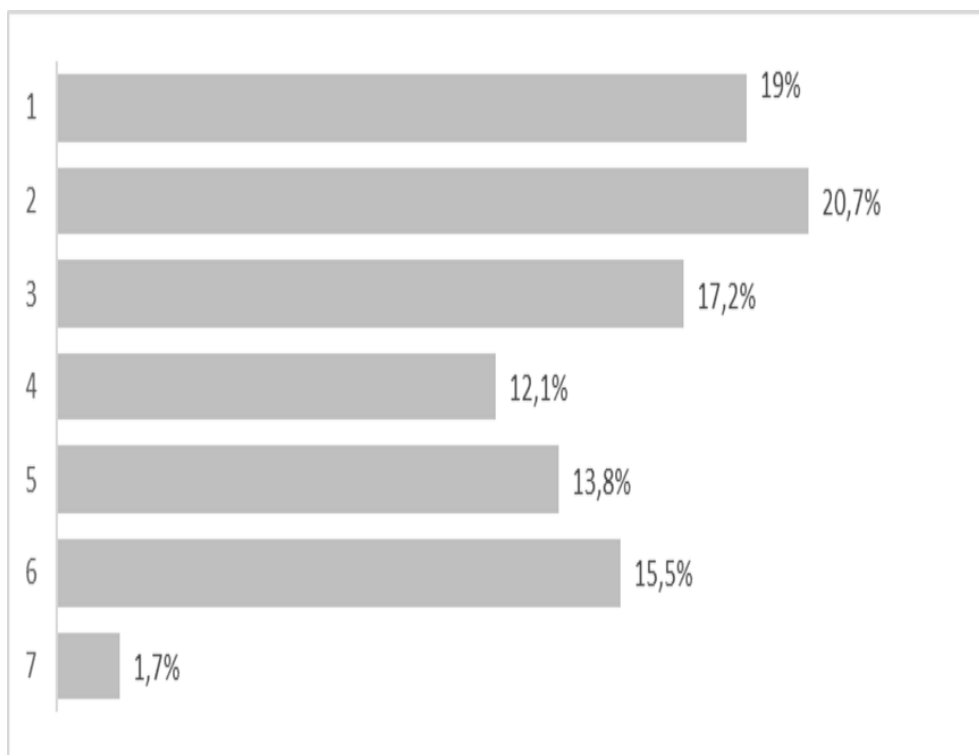
[...] nosotros estamos dentro del proyecto Ecocampus dentro de la Junta de Andalucía. Esta universidad tiene un Ecocampus. El problema que tenemos es que esta universidad es muy complicada de gestionar con cuarenta y tres edificios que tenemos dispersos. Otras universidades más chicas están concentradas y esta es muy dispersa, nosotros tendríamos que tener 16 Ecocampus físicos ¿no? Ahora, el concepto de Ecocampus aquí básicamente y de alguna manera lo impregna, lo que quizás falte es materializarlo más porque hemos minimizado mucho los movimientos entre facultades. [...]. (OS1. 1:59)

Otro aspecto característico para materializar con éxito el funcionamiento del Ecocampus es el nivel de participación. Los informantes muestran cierta preocupación por la baja participación del alumnado universitario siendo un eje principal para promover la sostenibilidad en los diferentes campus de la universidad y la implicación para que sea efectiva. De hecho, es uno de los principios que se recoge en el

funcionamiento del Ecocampus para minimizar el impacto ambiental. En este sentido, los informantes entienden que organizando acciones formativas y otras actividades se podría implicar a la comunidad universitaria. La vida del campus universitario es un aspecto que se ha preguntado a los participantes en el cuestionario. En la figura 59 se ofrece los datos recogidos para la variable 14 'Percibo coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus'. Los participantes perciben que no se muestra coherencia entre los principios que promueve la universidad con los que se desarrollan en el campus (39,7%). El 29,3% del profesorado muestra dudas e indiferencia frente al 29,3% que manifiestan estar 'algo de acuerdo' o 'de acuerdo' y el 1,7% revelan estar 'totalmente de acuerdo'. Es decir, un bajo porcentaje (30%) de las personas encuestadas ven reflejado en el campus universitario actuaciones que diseña la institución y están encaminadas a una correcta gestión del mismo.

Figura 59

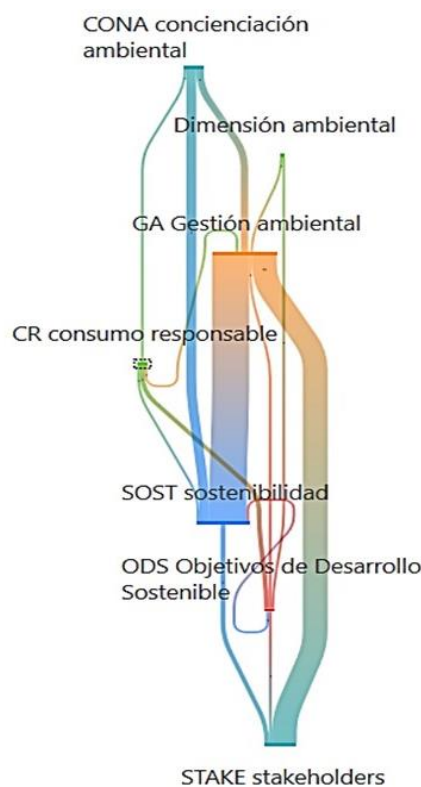
V.14. Percibo coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus



En la figura 60 se representa el conjunto de resultados para la ‘Dimensión Ambiental’ concurriendo de forma destacada la sostenibilidad con la gestión ambiental ofreciendo un coeficiente de 0.56. Este valor nos indica que existe una frecuencia alta en la organización de acciones ambientales diseñadas por la institución para minimizar los impactos. Esto indica que los planteamientos de sensibilización en materia medioambiental tienen como objeto fomentar la sostenibilidad. Con respecto a la concienciación ambiental se muestra un coeficiente de 0.13 que concurre con la gestión. Las frecuencias muestran que se caracteriza o difieren con una creencia pro-ambiental y sentimiento de responsabilidad socio-ambiental. Por tanto, entre los resultados se visibiliza una gestión institucional susceptible de mejorar en la forma de afrontar con mayor claridad esta dimensión de la RSU a los stakeholders.

Figura 60

Diagrama de Sankey de la dimensión ambiental



4.1.5. Dimensión económica

La vertiente económica se organiza en base a la obtención de financiación y gestión de los recursos para el desarrollo económico de la institución. El tipo de financiación económica marca un modelo de gestión que alcanza la planificación, la organización y el control económico. La gestión determina el conjunto de actividades que cultiva la institución y determina las condiciones de la organización (Herrera et al., 2019). Por otra parte, el sistema económico universitario debe generar la innovación como eje esencial e involucrar a la sociedad (Fombuena, 2019). Las subcategorías relacionadas con esta dimensión corresponden a la 'Financiación' y 'Recursos'.

4.1.5.1. Financiación

La financiación se enfoca a aquellos procesos creados por los que se recibe una dotación económica y/o se gestionan fondos. El modelo de financiación en las universidades pretende garantizar los niveles óptimos de eficiencia en el gasto público. Se consideran fuentes de financiación los presupuestos de gastos, prestación de servicios académicos, ingresos sobre patentes entre otros (Pérez, 2004). Otros tipos de financiaciones se destinan para la mejora de la inserción de los egresados, mejora de la evaluación de la docencia, así como aquellos aspectos relacionados con la transferencia e investigación (Menéndez et al., 2018).

El sistema de financiación de las universidades públicas andaluzas para la acción social se refleja entre los testimonios de los informantes. Entre los argumentos se aclara la forma de financiación social de las universidades por su lugar de procedencia:

Lo que hacemos de acción social se hacen en otras universidades, unas con más ayudas y otras con menos, pero se hace. Nosotros estamos digamos como en la cabeza. Las universidades de Sevilla y Córdoba son las universidades que reciben más ayudas variadas que tienen para sus trabajadores. Otras universidades tienen plan de pensiones y no tienen ayudas para otras cosas. Pero sí que es verdad que hay un tipo de documento que la regula toda. Que ese es el reglamento general de la comunidad. El reglamento general de actividades de asistencia a la comunidad

universitaria. No sé si esto se les da a los trabajadores cuando se incorporan, ese es el que habla sobre acción social. (AS4.1:259)

En la línea de RS, el progreso y la mejora económica de la universidad se ve muy limitada en cuanto a los mecanismos establecidos para alcanzar los objetivos de la institución relacionados con la RSU. Entre algunas alternativas sugeridas, por las personas implicadas se propone un modelo de consumo y producción afín a la sostenibilidad con el objetivo de aprovechar al máximo los recursos. Esta perspectiva se plantea en la situación actual en cuanto a una reducción en las aportaciones económicas en algunas áreas de la institución. No obstante, las personas informantes en este estudio perciben una evolución en la prestación económica en acción social, aunque no en la parte monetaria sino en un abanico más amplio de posibilidades para recibir es dotación económica. Entienden que se adapta a las necesidades de los trabajadores/as y sus familias. En este sentido, el control de la prestación es mayor asegurándose la unidad encargada de gestionarlo para que se destine para el propósito solicitado. La concesión se destina desde gastos médicos, problemas personales o en situaciones económicas desfavorables, ayudas para niños con problemas y necesidades especiales, discapacitados, hasta trabajadores/as que tienen a su cargo adultos mayores:

[...] Las ayudas que dábamos entonces eran para libros, guarderías y para temas de educación más vinculados con temas universitarios. No había ayudas para tratamientos médicos y cuando empecé con esa vocación de servicio y como trabajadora social ¿qué puedo aportar yo a la universidad? Y mi aportación fue ampliar todas las ayudas o empezar a movilizar los recursos. La gente viene a pedirme un préstamo pues para problemas personas [...] o que tiene que llevar al niño al psicólogo ... pues vamos a buscar... a partir de ahí empecé a buscar y a crear todas las ayudas sociales que la universidad presta a sus trabajadores. Siempre se nutría de necesidades que se planteaban, cualquier persona que venía con un problema no estaba de momento para ayudar, pero la vamos a activar y vamos a buscar la forma que ese problema tenga solución. Porque puede haber gente como tú que puedan beneficiarse igualmente. Entonces vamos a sacar una modalidad de ayuda y se ha ido nutriendo hasta lo que tenemos hoy [...]. (AS4. 1:241)

Otro aspecto que se pone de manifiesto, dentro del marco de la financiación social, es el área de la cooperación. Los informantes esbozan un sistema de ayudas para diferentes modalidades de cooperación. Por un lado, se destaca la modalidad oficial de ayudas al desarrollo de países receptores para fortalecer la gestión de la institución universitaria y, por otro, la modalidad internacional que entra en el terreno de cooperación al desarrollo en países receptores. A nivel local, surge la acción solidaria destinada a zonas y colectivos desfavorecidos, aunque la ayuda económica es bastante reducida, pero se cuenta con la colaboración de otras organizaciones sin ánimo de lucro, profesorado y estudiantes universitarios. Según los resultados extraídos, muchos de los proyectos solidarios que desarrollan las ONG en la comunidad se ejecutan con la colaboración de cooperación de la universidad y esta situación favorece a que la institución economice sus propios recursos económicos.

Los proyectos que hacemos con la ASIM, la ONG, la verdad es que cada vez cuentan más con nosotros. Con lo cual, yo no tengo que pedir para educación para el desarrollo para nada porque lo piden ellos y vienen aquí y se identifica el proyecto. (OC2. 1:102)

4.1.5.2. Recursos

Hace referencia a todos aquellos bienes tangibles e intangibles que forman parte del funcionamiento de una organización y/o actividad de forma responsable. Los recursos pueden formar parte de los procesos académicos, de investigación y de la gestión universitaria (Estupiñan et al., 2020).

Uno de los recursos que se utilizan a nivel institucional es el espacio universitario común. Los espacios que se gestionan desde diferentes áreas que no son los habilitados para la docencia universitaria se ceden para eventos y/o cualquier actividad cuya finalidad está destinada a la comunidad universitaria. Igualmente ocurre con los anuncios y vías publicitarias de la institución para promocionar determinadas acciones.

El planteamiento de las personas implicadas se orienta a la respuesta que ofrece la organización ante las exigencias del entorno universitario. En este sentido, algunos

testimonios sugieren que podrían encaminarse a promocionar un uso más consciente de los recursos y con una visión de responsabilidad compartida. El establecimiento de este tipo de pautas beneficiaría a la minimización de impactos:

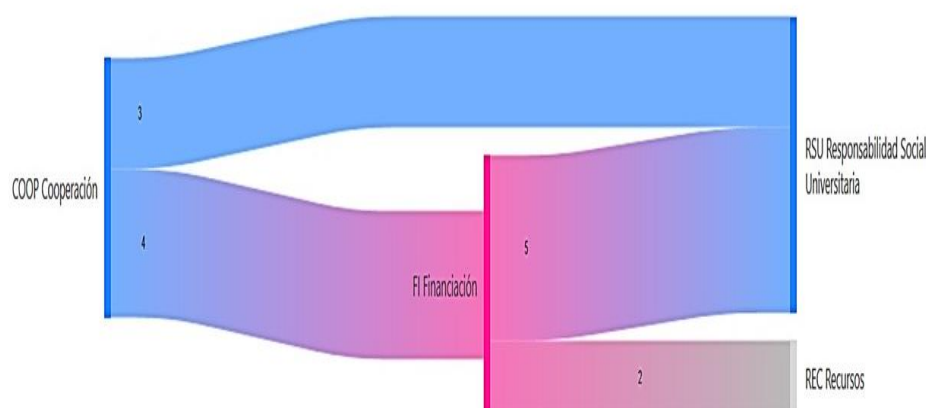
Yo creo que podría tener encaje y además podríamos concienciar a las personas sobre los recursos disponibles, no acceder a recursos (abusar) que otras personas también tienen derecho, el ser solidarios y responsabilidad social individual [...]. (CS3.1:246)

[...] pero si es verdad que todos estos servicios hay muchas vías y los recursos no se están aprovechando bien. (SEC6.1:292)

En la figura 61 se puede apreciar la concurrencia que se establece entre RSU y cooperación (.005) como parte del modelo. El coeficiente es bajo pues, en este caso, el análisis Sankey se ha centrado en la dimensión económica. Así, puede observarse con el coeficiente 0.13 cuando se establecen las frecuencias entre cooperación y financiación. Este aspecto nos indica que el funcionamiento de la cooperación se basa fundamentalmente de la financiación recibida, aunque puede ser de manera externa o interna como se ha demostrado en la dimensión analizada y desde el modelo socialmente responsable (0.07).

Figura 61

Diagrama de Sankey de la dimensión económica



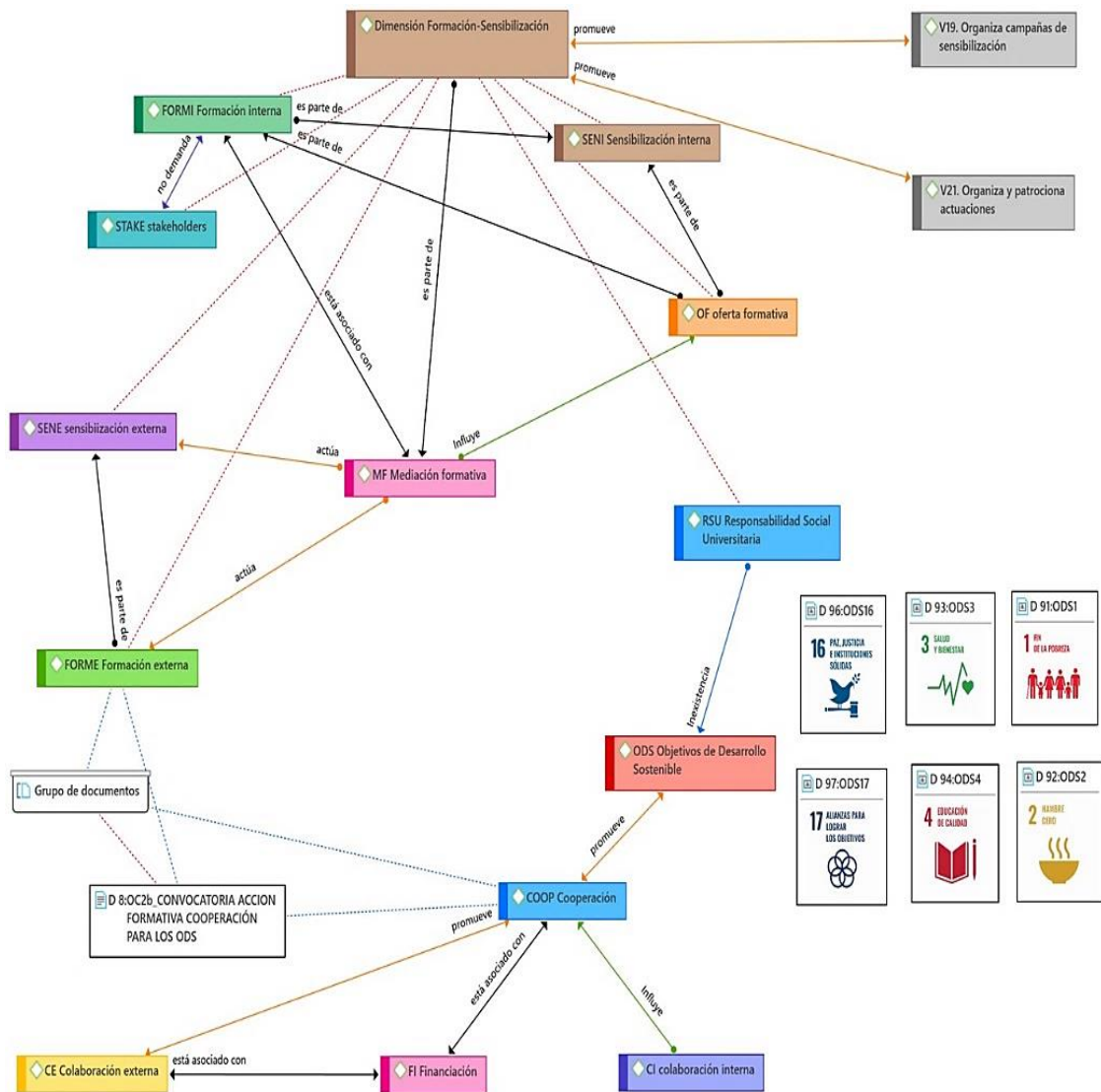
4.1.6. Dimensión formación-sensibilización

La derivación de esta dimensión se concreta con acciones formativas teóricos-prácticas y acciones informativas para sensibilizar y promover el aprendizaje, asimilación de contenidos, desarrollo de valores y la adquisición de capacidades propicias para aquellas temáticas que entran en el marco de la RSU. Con relación a la adquisición de competencias relacionadas con la RS se establece un diseño y proceso formativo que integra conocimientos del entorno, para la adquisición de competencias relacionadas con los valores y resolución de problemas sociales, así como aquellas capacidades vinculadas al plano de la investigación orientadas a las dificultades de la sociedad (Ahumada-Tello et al., 2018). Este planteamiento formativo se enfoca a contenidos suficientes para promover la ética, la solidaridad y la participación social en promoción al desarrollo humano.

En la figura 62 se muestra la relación de categorías vinculadas a la dimensión formación-sensibilización. Por un lado, se vincula a la dimensión: formación interna y externa, oferta formativa, mediación formativa, sensibilización interna y externa y stakeholders. A partir de la RSU se crean vínculos que concurren con esta dimensión e influyen en el desarrollo de acciones formativas y actividades de sensibilización como son los ODS por medio de la cooperación y aquellas conexiones para que puedan desarrollarse como es la financiación y otras colaboraciones. Cabe destacar, que se especifican aquellos ODS que predominan en la planificación formativa y para sensibilizar a la comunidad universitaria. Desde el enfoque cuantitativo, las variables 19 ‘Organiza campañas de sensibilización y educación en responsabilidad social en zonas e influencia que están cerca de la universidad’ y 21 ‘Organiza y patrocina actuaciones comprometidas con el desarrollo socioeconómico local’ se vinculan estrechamente con esta dimensión al trazar acciones de sensibilización con la RS y con el desarrollo local.

Figura 62

Network. Dimensión Formación-Sensibilización.



4.1.6.1. Formación externa

La formación externa circunscribe toda aquella formación que desarrolla el profesorado universitario, y no es vinculante con la universidad. Está relacionada para la mejora y/o adquisición de competencias que complete la práctica profesional y/o en el ámbito educativo.

Los testimonios aportados por las personas informantes ofrecen rasgos sobre cómo se establece un planteamiento formativo externo impartido por el profesorado. Este tipo de acciones formativas están sujetas a subvenciones que no proceden de la

IES. Por ello, el destino de los programas formativos se desarrolla en centros educativos con diferentes niveles de etapa, la Educación Superior, organismos gubernamentales y otras entidades sociales:

[...] normalmente lo hacemos con una ONG ¿Por qué? porque ellos tienen financiada esa formación. (OC2.1:91)

En otro orden, se puntualiza que existe otro tipo de formación que imparte el profesorado en el CFP. Este tipo de formación se enfoca a una formación continua y dirigido a trabajadores y responsables de organizaciones. En este caso, se imparten materias relacionadas con la RS, pero es una formación con coste económico y remunerada para el profesorado:

[...] si claro, eso lo harán y lo pagan normalmente responsables de RRHH de empresas. Es que falta justo lo que hablamos antes, no había ninguna convicción. Se hace eso porque se gana dinero y punto. (CS.1:164)

4.1.6.2. Formación interna

Las actividades formativas a nivel interno hacen referencia a la creación de acciones dirigida a los stakeholders internos de la institución para la mejora, cualificación, conocimientos y/o adquisición de competencias de forma complementaria para el terreno profesional o estudios académicos. Los márgenes de la formación interna no se limitan con el aprendizaje estandarizado del profesorado, sino que establece una relación de cuestiones más amplia estableciendo una ‘asimetría pedagógica’. Esta relación proporciona al currículo una riqueza del enseñante fundamentado en una pedagogía del ámbito de la RS, integrando así factores para transformar la realidad (Jaramillo, 2021).

La percepción que tienen los informantes sobre la planificación formativa para el personal que trabaja en la institución es bastante reducida. Se plantea una formación básicamente enfocada al desempeño del puesto de trabajo. Inicialmente se establece un programa formativo en cuanto a los recursos y funcionamiento de la universidad para las personas de nueva incorporación. Por otro lado, se diseñan acciones formativas para

la plantilla de trabajadores y trabajadoras que no son de nueva incorporación. Aunque se divide en diferentes áreas si el planteamiento de estrategias para la capacitación del trabajador/a está establecido formalmente:

La formación baja a los niveles de un cursito de algo. Yo... si ahora te miras el plan de acción social de la universidad, lo encuentras en la web, el plan de formación y de desarrollo de competencias de la universidad, no lo aplican, pero es el que es vigente y legal y el tema de cooperación es lo único que yo pude salvar “los muebles”. (CS3.1:177)

Un aspecto que se toma en consideración entre los testimonios aportados por los informantes es que debe haber una concienciación e implicación por parte de la dirección institucional en temas relevantes relacionados con la RS para poder verse materializado en las políticas institucionales. Desde esa perspectiva, se propone una formación en RSU al equipo de gobierno. Además, se destaca la importancia de introducir los ODS en las acciones formativas para que la promoción de los mismos se asimile de forma eficaz en todas las áreas de la universidad y en especial en el área de cooperación.

En cuanto a los egresados, se pone de manifiesto un tipo de formación que se desarrolla desde el CFP. Entre los argumentos se explica que un factor primordial para los universitarios que han finalizado sus estudios es una formación relacionada con las competencias profesionales y como lanzadera al mundo del trabajo. Las cuestiones principales planteadas son que en el proceso académico el alumnado no adquiere este tipo de competencias; por lo tanto, su preparación es muy limitada para desempeñar su profesión de forma plena. Las acciones formativas se enfocan a todas aquellas habilidades que se demandan desde el mundo de la empresa para los perfiles profesionales.

Son egresados de último año con los mejores expedientes y otro grupo que son de septiembre con expedientes un poco más bajos. Pero hemos dado en los dos en las dos ediciones. Nosotros le damos la primera exposición sobre habilidades sociales. Aprender hablar en público [...]. (CS3.1:231)

4.1.6.3. Mediación formativa

En esta categoría se establece aquella financiación para la realización de las acciones formativas y de sensibilización en la institución universitaria a través de otras organizaciones externas.

La mediación formativa se establece como un eje principal en el área de la cooperación de la universidad por el componente económico que ofrece. La tendencia es que se desarrolle formación u otras acciones a través de organizaciones de economía social por la financiación que reciben para la ejecución de los proyectos. Dentro de los proyectos, en su mayoría de cooperación, se destina un montante económico de la subvención para la formación y otras actividades que se ofertan a la comunidad universitaria. Es decir, la IES actúa únicamente de lanzadera para gestionar la formación y no la diseña ni la financia, sino que los universitarios se benefician y tiene acceso a la misma.

[...]estuvimos con UNRRA que es una Agencia de la ONU [...] Quieren contar con nosotros para dar esa formación, eso ya está financiado, para nosotros es gratis. (OC2. 1:352)

Las informaciones obtenidas entre los diferentes testimonios identifican a las organizaciones sin ánimo de lucro que acuden al área de cooperación para que contacte con un equipo docente e impartan la formación subvencionada del proyecto. Además, la propia área de cooperación gestiona la oferta formativa para los estudiantes universitarios con reconocimiento de créditos:

Nosotros hemos ido haciendo una cosa distinta. Hay una cosa que hacemos siempre que es cuando las ONG piden porque ellos tienen proyectos financiados por el Ayuntamiento de Sevilla y por una Agencia Andaluza de Cooperación, proyectos de educación para el desarrollo, entonces ellos tienen en sus proyectos metido que, a veces, ni nos lo han contado antes de aprobar el proyecto, tienen metido formación a gente joven. Entonces vienen a llamar a las puertas de las universidades públicas, a la UPO y a nosotros, para ofertar cursos para la comunidad universitaria con

reconocimiento de créditos. Que sean susceptibles de reconocimiento de créditos y nosotros les gestionamos eso. (OC2.1:90)

[...] desde la oficina con la financiación del Instituto Andaluz de la Juventud, lo hemos hecho dos años seguidos y llegamos a 1.023 estudiantes. Que asistieron a algunas de las jornadas y los estudiantes recibían un diploma que por detrás estaban las horas de formación. Había gente que tenía todos los ODS, había gente que tenía uno, pero fue un programa formativo. (OC2.1:97)

4.1.6.4. Oferta formativa

En la oferta formativa se hace referencia al conjunto de acciones formativas con entornos de aprendizaje digitales, mixto o presencial (Parson, 2017) que faciliten la formación al personal que trabaja en la universidad. Asimismo, la estructura formativa puede enfocarse en el uso de herramientas tecnológicas, informacionales y/o pedagógicas para favorecer la capacitación en el desempeño del puesto de trabajo (Gómez et al, 2020).

La formación se oferta de forma diferenciada y desde determinadas áreas de la institución que diseñan cursos para incluirlos en los planes de formación. Según los informantes, la propuesta formativa para el personal de administración es para promover determinados temas que están relacionados con el funcionamiento de la institución, del puesto de trabajo como es la prevención de riesgos laborales, para la gestión emocional del trabajador/a y prácticas sostenibles. La igualdad de género es una cuestión que toma especialmente relevancia para promover un espacio laboral igualitario y en prevención de acoso laboral. En este sentido, el discurso de los informantes aclara que se promueve este tipo de formación para toda la comunidad universitaria y es financiada por organizaciones externas:

[...] la Unidad de Igualdad, se llama red de prevención de violencia de género. Se da una formación súper buena y además se da todos los años y lo financia el IAM y acuden mucha gente de muchos centros del PAS y PDI. (OC2.1:330)

Por otro lado, en determinadas áreas se ofrecen acciones formativas concretas dirigidas exclusivamente a egresados. Los testimonios apuntan a que no se plantea una formación en RS porque no hay cabida para aquellos estudiantes que han finalizado los estudios, pero si una formación en competencias para el mundo del trabajo.

[...] socialmente porque tenemos a estudiantes universitarios dedicados, porque no hay cabida para ellos y después el tema de competencias. (CS1:141)

En cuanto a la formación del profesorado, se especifica que la formación del profesorado la gestiona una unidad en concreto con planes anuales de formación. Entre la oferta se destacan acciones formativas para ampliar conocimientos sobre su práctica docente. Algunos aspectos característicos que se detectan en el discurso de los informantes son la intencionalidad futura para realizar una oferta formativa más amplia y adecuada incluyendo la RS:

[...] al profesorado, yo creo que la formación tiene que ser más conceptual y hay que hablarles de lo que implica la responsabilidad social en el ámbito de la formación. (CSA1.1:306)

[...] ya lo he hablado con los técnicos. A partir de ahora, lo que vamos hacer es una especie de protocolo siempre abierto, donde el profesorado, las entidades externas y todo nos oferten formación ‘con cara’ a seis meses y dos veces al año. (OC21:101)

Del mismo modo, los resultados apuntan a la creación de un escenario que promocióne una actividad formativa abierta a la comunidad y que también se impulse de forma general para el campus universitario con temáticas como la ética y la sostenibilidad.

[...] y dar formación en sus campus, pero abiertos a otros sobre algunas de las temáticas. (OS1.1:96)

[...] yo veo interesante para nosotros la formación en RS no solo para el profesorado, para el PAS también. (AS1.1:269)

4.1.6.5. Sensibilización externa e interna

La sensibilización interna o externa se relaciona con aquellas temáticas relevantes mediante el fomento de diferentes propuestas en forma de cursos y/o actividades para invitar a la reflexión y promover un comportamiento socialmente responsable (Bosquez-Aguilar, 2022), así como actitudes positivas para la concientización de la comunidad universitaria (Ipiña-García, 2019). El conjunto de acciones de sensibilización puede considerarse de forma interna de la propia institución o por medio de organizaciones y/o profesionales externos a la misma.

De forma externa, se organizan algunas acciones de sensibilización en forma de congreso u otras actividades que promueven entidades públicas o privadas:

[...] por ejemplo, desde el SACU. Muchas de las actividades que tienen son muchas externas. (SEC6.1:287)

Recientemente se organizó un congreso sobre los ODS, pero eso no se organizó desde la Universidad de Sevilla, y estuve de oyente y simplemente nos invitaron. (OC2.1:329)

Otra cuestión que se refleja entre el discurso de los informantes es la necesidad de plantear más propuestas que no sensibilicen solo a la comunidad sino al equipo de gobierno de la universidad:

[...] se necesita esa sensibilización y creo que el equipo de gobierno de verdad, vamos de hecho la mayoría de los gobiernos y los nuestros microgobiernos, lo que han hecho es nombrar a un coordinador de la Agenda 2030 vamos el Pablo Iglesias del Gobierno de España⁴³, las Universidades deberían tenerlo. (OS1.1:127)

⁴³ En el año 2020, Pablo Iglesias asumió la Vicepresidencia segunda del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 del Gobierno de España. Concretamente en la XIV Legislatura tras las elecciones generales lideradas por un gobierno de coalición entre PSOE y PODEMOS.

En cuanto a la sensibilización interna se sensibiliza a universitarios en forma de cursos y otras actividades en diferentes temáticas relacionadas con la cooperación, el voluntariado y los ODS:

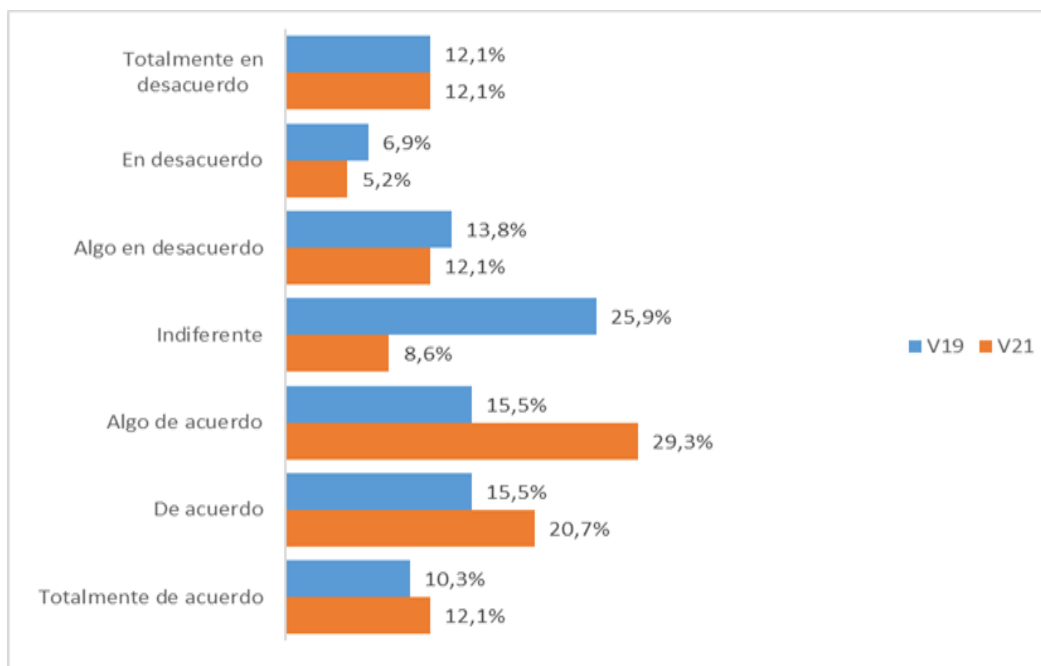
[...] es que yo creo que el nivel que tiene de ODS es más de sensibilización. No está a un nivel mayor, de profundidad. Y tendría que ser otro tipo de curso de lo que tenemos aquí. De todas formas, es más a nivel de difusión de la Agenda 2030, de datos. Más que de estadística.... Tiene además un sistema de evaluación en preguntas tipo test y entonces ... ¿Qué es lo que hemos hecho en estos dos últimos años? Pues han sido dos años muy difíciles para organizar la formación desde aquí [...]. (OC2.1:99)

[...] por ello en cooperación, ellos dan formación en el MAES, para ello eso es fundamental porque están sensibilizando a los futuros profesores que después ellos lo acompañan [...]. (OC2.1:353)

Las cuestiones en sensibilización y organización de actividades en materia de RS se manifiestan entre los resultados del instrumento cuantitativo. La figura 63 muestra una comparación entre la variable 19 ‘Organiza campañas de sensibilización y educación en responsabilidad social en zonas e influencia que están cerca de la universidad’ y variable 21 ‘Organiza y patrocina actuaciones comprometidas con el desarrollo socioeconómico local’. Los porcentajes (12,1%) coinciden en ambas variables en estar ‘totalmente en desacuerdo’ sobre organizar campañas de sensibilización y educación en RS y actuaciones comprometidas en el desarrollo socioeconómico local. Este porcentaje coincide plenamente (12,1%) con el profesorado que está ‘totalmente de acuerdo’ en organizar actividades comprometidas con el desarrollo socioeconómico y el 10,3% en la organización de campañas de sensibilización y educación en RS. La disparidad de opiniones entre ambas variables se encuentra dentro de la escala ‘indiferente’ para la V19 (25,9%) y la V21 (8,6%) y en ‘algo de acuerdo’ para la V19 (15,5%) y V21 (29,3%). En definitiva, estos resultados nos indica que las opiniones de las personas encuestadas ofrecen opiniones diversas en cuanto a su percepción de las situaciones vividas.

Figura 63

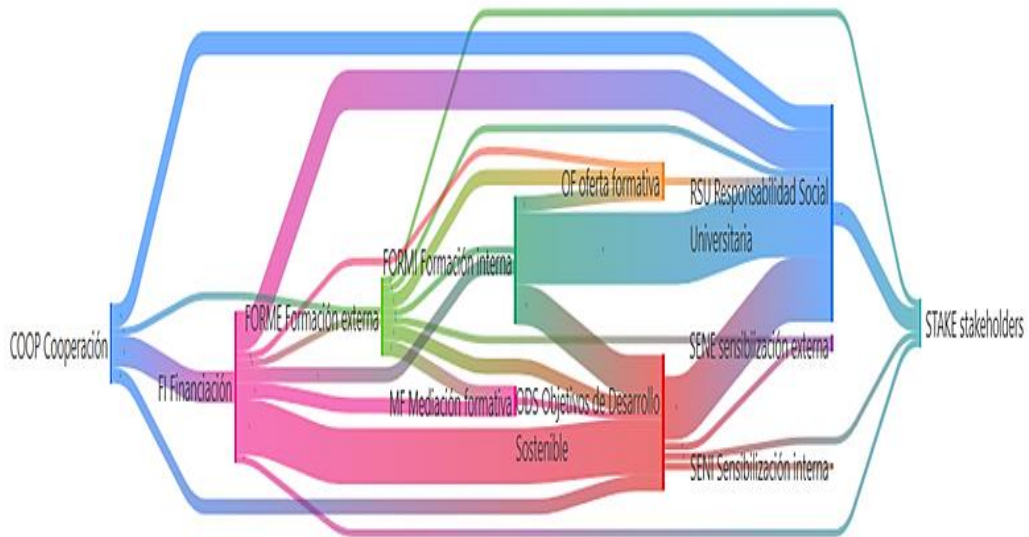
Variables 19 y 21



De forma más integral, la figura 64 representa el conjunto de categorías relacionadas con esta dimensión. Lo más característico del conjunto de frecuencias creadas entre las categorías es la originada por la categoría ODS con cooperación (0.06), pero adquiere mayor valor del coeficiente con la formación interna (0.09) pues se da más visibilidad a los ODS mediante las acciones formativas financiadas (0.17). Puede verse en el grosor del flujo reflejado entre los ODS y la financiación. Por otro lado, la RSU alcanza un valor de 0.02 prácticamente las frecuencias son casi inexistentes. En cambio, la RSU con formación interna (0.12), ODS (0.12) y financiación (0.07) pone de manifiesto que se realizan acciones formativas enfocadas a la cooperación financiadas desde la mediación formativa (0.14).

Figura 64

Diagrama de Sankey para la dimensión Formación-Sensibilización.



4.1.7. Dimensión Gobernanza

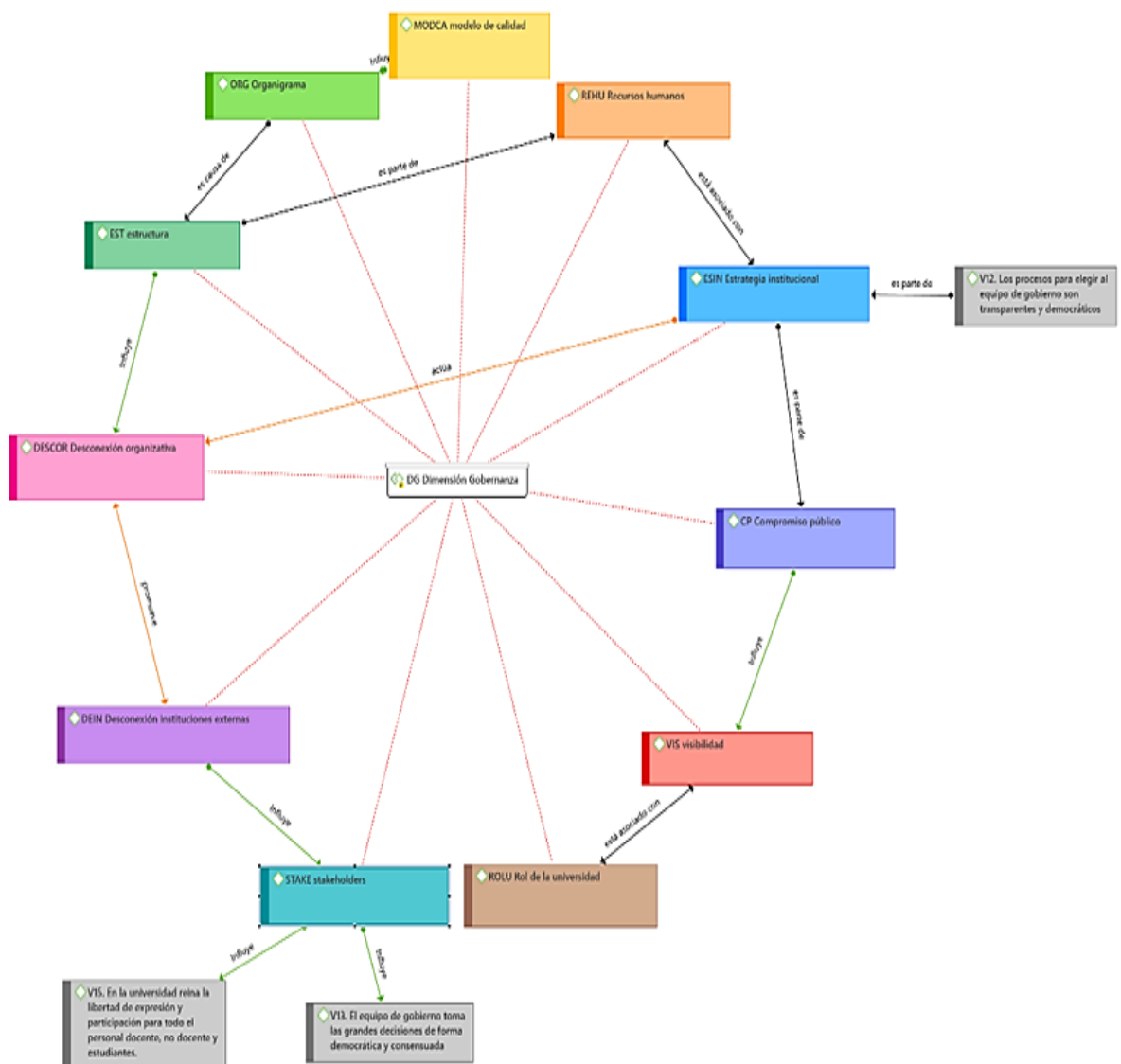
Esta categoría hace referencia a unidades relacionadas en la forma de gobernar y la capacidad que tiene la institución en gestionar su relación con el espacio social y la estructura interna en todas sus áreas. El modelo de gobernanza implica coordinación, legitimidad y estabilidad en las políticas institucionales, así como en la acción pública. (Acosta-Silva et al., 2021). Otro aspecto fundamental que se origina en la gobernanza es la capacidad de involucrarse con las exigencias del entorno y cubrir las demandas de los diferentes actores dentro y fuera de la universidad.

La dimensión Gobernanza toma protagonismo por su extensión y asociación alcanzada con un número amplio de categorías. En la figura 65 se visualiza la relación de categorías que se establecen con la dimensión y las diferentes variables de la escala. A nivel interno, las categorías que influyen en esta dimensión son: organigrama, estructura, desconexión organizativa, modelo de calidad, recursos humanos y estrategia institucional. Este último establece conexión con la variable 12 ‘Los procesos para elegir al equipo de gobierno son transparentes y democráticos’. A nivel externo, las

categorías que se identifican son: desconexión con las instituciones externas, compromiso público, visibilidad y rol de la universidad. En el caso de los stakeholders se consideran internos y externos guardando una estrecha relación con la participación en la vida universitaria. Concretamente está relacionado con la variable 15 ‘En la universidad reina la libertad de expresión y participación para todo el personal docente, no docente y estudiantes’. Del mismo modo, la participación en el proceso de toma de decisiones de la dirección institucional se vincula a la variable 13 ‘El equipo de gobierno toma las grandes decisiones de forma democrática y consensuada’.

Figura 65

Network. Dimensión Gobernanza



4.1.7.1. Compromiso público

El compromiso público se esclarece con el grado de implicación que tiene la universidad con el contexto social. El enfoque socialmente responsable de las IES requiere de la capacidad para interactuar con la sociedad para promover la transformación social (Stojnic, 2022). La conexión institucional se concreta mediante un compromiso y desempeño por el intercambio y diversidad social (Fierro-Moreno et al., 2018).

El compromiso que establece la universidad tiene varias vertientes principales. Por una parte, la acogida a las personas refugiadas y migrantes, aunque es limitada por la falta de dotación económica. Esta situación implica que personas de la comunidad universitaria colaboren y asuman la responsabilidad de acoger a personas en situación de asilo. Otro tipo de compromiso se establece a través de acciones solidarias en la provincia de Sevilla y con una visión más estratégica pues se lleva a cabo los compromisos que se establecen en el modelo de gestión de la calidad implantado en la institución:

[...] tenemos 40.000 euros todos los años y ahí vamos... es una tarea muy muy difícil, pero de las más gratificantes para el personal. El trato personal es muy duro que aquí viene gente y lloran. Tenemos de un montón de países de Yemen, por ejemplo, la mayoría de ellos están acogidos por las entidades que tienen el mandato de Gobierno de acoger al refugiado, CEA, Cruz Roja... y entonces la gente que están con asociaciones lo tienen más fácil porque le ayudan a cumplimentar la solicitud, lo tienen ya... están acogidos en alguna casa o pagada por el Ministerio o como sea. El problema real lo tenemos con Palestina y Sahara. (OC2. 1:138)

[...] es lo que tenemos de compromiso social, pero en el entorno de la provincia de Sevilla. Sobre proyectos de solidaridad que se organiza en la provincia de Sevilla. (CS3.1:178)

4.1.7.2. Desconexión instituciones externas

En esta categoría se expresa la falta de implicación que tiene la IES en promover el desarrollo integral de la comunidad y responder a las necesidades de transformación (Centeno y Río, 2012), así como desconexión con organizaciones públicas o privadas

(Ríos-Campos et al., 2021) en el trabajo en red para atender objetivos sociales en su ejercicio de la RSU (Vega et al., 2018). En líneas generales, la desconexión de la institución se resume en una falta de mecanismos que podrían fortalecer los vínculos entre universidad-sociedad.

Los informantes ofrecen una visión fraccionada entre la relación de la universidad con otras organizaciones pertenecientes al contexto. Independientemente de la denominación u origen de las corporaciones, los testimonios expresan la incapacidad por parte de la universidad de establecer un trabajo red por y para la comunidad. La composición y procedimientos establecidos presentan carencias para poder establecer vínculos y por la disparidad del enfoque y objetivos sociales que presentan:

[...] toda la estructura está muy desconectada es complicado hacerlo. Hay desconexión entre las diferentes visiones. El Ayuntamiento tiene una visión, la Universidad tiene otra visión y la visión de las comunidades porque además cuando decimos todas las personas, son todas las personas. (OS1.1:130)

[...] pero al Ayuntamiento le molesta un poquito que estemos haciendo cosas, esa es la pena que me da. Nosotros nos reunimos con David y hemos estado con un montón de gente reunida en el Ayuntamiento y nadie hemos sido capaces de firmar convenios. Y le decíamos claramente, no, no, primero el Ayuntamiento y luego ya vamos los demás, pero no ha habido forma, yo no lo he conseguido, firmar un convenio para colaborar. (OC2.1:131)

4.1.7.3. Desconexión organizativa

En este apartado se articula una estructura carente de un sistema interactivo-comunicativo entre áreas. La falta de comunicación fomenta un solapamiento de actividades y competencias (Vélez-Medina, 2018). Del mismo modo, se refleja un desconocimiento de la misión real de la institución y una dinámica que genera ‘departamentos estancos’ (Caldera, 2020).

En opinión de las personas implicadas, la relación que se desarrolla entre los diferentes departamentos/áreas de la universidad podría tener una alta desconexión. La

comunicación entre áreas en el momento de organizar acciones sobre temáticas relevantes o que se tratan en ambas áreas es casi inexistente. Esto implica que el trabajo colaborativo entre los trabajadores /as de las diferentes áreas sea nulo fomentándose un rumbo individualista en las funciones. Esta situación promueve que el tipo de actividades que se emprendan lleguen a solaparse y se multiplique el uso de recursos materiales y económicos:

[...] De ahí me he traído aquí, voy con mi mochilita a todos lados, pero como política universitaria eso es una carencia total [...] aquí cada uno hace cosas por su cuenta. Hay reinos de taifas, cada departamento funciona de forma independiente. Entonces el sistema no funciona, no hay... se encienden lucecitas de forma dispersa pero no hay un mapita de todo donde alguien haga que eso funcione de una forma más integral. (CS3.1:191)

En el caso de la Cátedra de Responsabilidad Social, los testimonios apuntan a una independencia de la misma de la institución y no está enfocada al territorio sino al establecimiento de relaciones con grandes empresas. Esta situación plantea que las personas implicadas se cuestionen la necesidad de crear una alineación de funciones y que los órganos de gobierno establezcan una dirección más fusionada con el plano social. Cabe destacar, que la Cátedra está respaldada por actividades que se establecen en otras áreas y se incorpora en sus memorias anuales:

[...] sigue existiendo la Cátedra, pero nosotros ya no aportamos nada. Ellos trabajan con la fundación Cajazol, para sus congresos y para las cositas esas y después hacen una memoria. Porque la memoria la hacían con las actividades nuestras. (CS3.1:160)

Por otra parte, el personal de las áreas que conforman los departamentos tienen una tendencia al trabajo independiente, aunque compartan funciones relativas al alumnado universitario para que tengan una correcta transición a la universidad. Esta forma de funcionamiento provoca confusión entre los universitarios en cuanto a reconocer la asunción de responsabilidades y competencias de cada división. Igualmente, impide a los propios trabajadores/as que tengan un acceso igualitario a la información por la falta de claridad:

[...] pero creo que ahora estamos en un buen momento ya de conocimiento... de cómo están cambiando las cosas para ya. Pero mi correo electrónico, por ejemplo, estaba vacío, habían borrado todo lo de cooperación. Yo no tenía ni los contactos, empecé de cero. A mí no me informaron de nada y la verdad es que no tuve buena información y eso no se lo quiero hacer a la persona que venga. (OC2. 1:118)

En este sentido, las nuevas incorporaciones de trabajadores/as hacen que su transición y proceso de adaptación en la institución este desprovisto de la información importante y estructura organizativa:

Nosotros tenemos un manual de bienvenida, pero desconozco cuál es el manual. Llevo 35 años trabajando aquí y todavía hay profesores que no saben que existimos. (AS1.1:253)

4.1.7.4. Estrategia institucional

Los procedimientos adecuadamente ejecutados, los mecanismos para organizar y orientar estratégicamente las acciones y funcionamiento de la institución son piezas claves para desarrollar estrategias en la institución y por defecto en el plano académico, personal y económico. Desde este enfoque se podría identificar de manera notable la cultura institucional y una mejora hacia la calidad educativa (Espinosa-Castro et al., 2020).

La implementación de un PE implica que se desarrolle una comunicación efectiva e incremente el compromiso de las personas que conforman la comunidad universitaria y fomente la pertenencia a la misma (Zapata, 2020). Los resultados recogidos en las entrevistas de las personas implicadas distinguen al PE como el diseño de una herramienta para establecer un proceso de planificación o como hoja de ruta que contribuya para atender a los escenarios cambiantes a partir de una dotación de recursos.

El encargo ya fue muy complicado, pero estoy para lo que necesiten. El Plan Estratégico fue bueno ¿Tú lo tienes? Te lo pasaré ¿En qué situación está el plan estratégico? La universidad en un momento dado no quería tener 17 planes estratégicos distintos ni cosas distintas. Eso es bueno y eso es malo porque si tienes

un solo Plan Estratégico, evidentemente un solo Plan Estratégico como es más sintético es menos detallado punto por punto [...] en un plan estratégico global se pierden los detalles [...]. (OS1. 1:17)

En cuanto a la efectividad del plan estratégico, los resultados manifiestan ciertas dudas sobre su certeza, aunque estén definidos los objetivos corporativos y estratégicos. A juicio de las personas implicadas es preciso fomentar la implicación de las personas que forman parte de la institución para que tenga sentido y coherencia. Entre las cuestiones expuestas se plantea una mejora en la claridad de la información y transparencia siendo requisitos necesarios para que el plan ofrezca credibilidad en el marco de actuación. Asimismo, otro aspecto de actualidad y que requiere de atención es la Agenda 2030. Aunque no sea de obligado cumplimiento, los requerimientos para llevar a cabo la Agenda 2030 no se ven reflejados en el PE actual y esta situación no contribuye a crear un espacio universitario que incorpore la dimensión humana de forma comprometida y responsable socialmente:

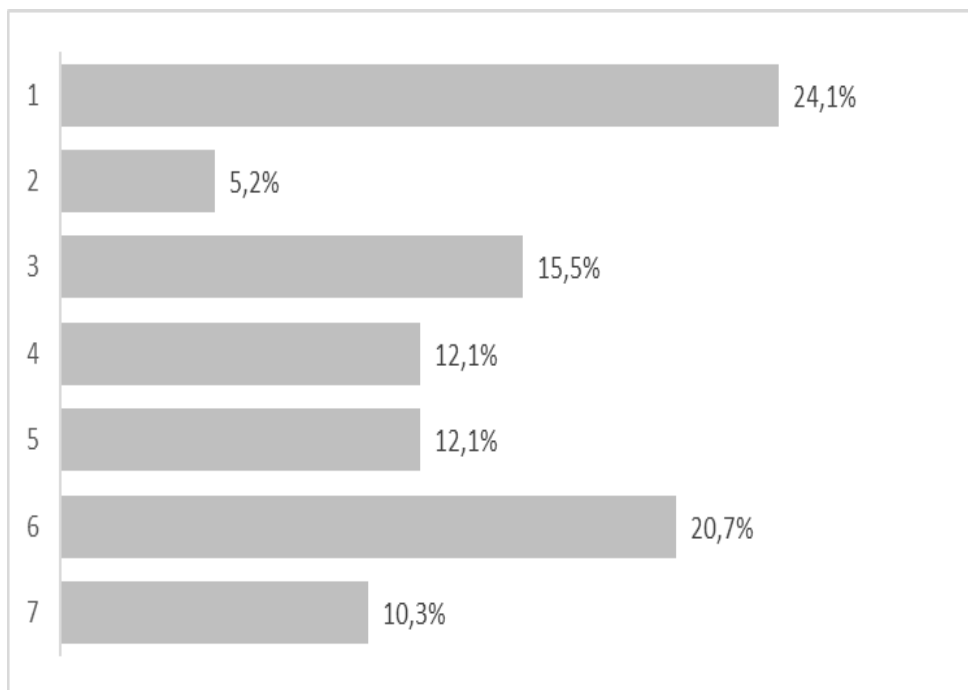
[...] tienes el Plan Estratégico de la Universidad, pero aún no están integrados los ODS, donde está integrado es en el Plan Estratégico del Ayuntamiento. Yo te facilito el power point de la presentación del Plan Estratégico de la Universidad, ten en cuenta que está hecho hace diez años. Estoy hay que proyectarlo de otra forma, el factor humano, el capital humano es imprescindible. (OS1.1:78)

Dentro de la estrategia institucional, como bien han expuesto las personas informantes, se tienen en cuenta la importancia de la claridad informativa, el acceso a la información generada por los procesos y gestión administrativas (Moreno et al.,2020) y como vehículo el PE. En tal sentido, la participación y acceso a los procesos de elección de gobierno de forma clara debe ser un pilar fundamental para una institución democrática. La figura 66 ofrece los datos obtenidos del cuestionario relacionados con los procesos electorales e indican que los sujetos (24,1%) están totalmente en desacuerdo que los procesos de elección de gobierno sean transparentes y democráticos. En menor medida, están aquellos participantes que se muestran algo en desacuerdo siendo el 15,5% de los encuestados. Sin embargo, un 10,3% opinan lo contrario, están totalmente de acuerdo que esos procesos se desarrollan eficazmente y el 20,7% están

de acuerdo. Por tanto, puede advertirse que más del 40% de los participantes presentan alguna contrariedad ante esta afirmación y el 12,1% indiferencia.

Figura 66

VI2.Los procesos para elegir al equipo de gobierno son transparentes y democráticos



4.1.7.5. Estructura

La estructura se enfoca hacia una ordenación unificada dentro del diseño organizacional (Ackerman, 2006) con o sin autonomía entre las diferentes áreas de la institución universitaria y la relación entre ellas. Se trata de identificar un espacio institucional que compartan acciones, que sea plural y heterogéneo a pesar de su complejidad (García, 2019).

En el caso de formación para el personal que trabaja en la universidad tiene una estructura dividida. Para que el personal docente investigador y de administración estén al corriente de la oferta formativa debe ejecutarse un procedimiento desde dos plataformas tecnológicas independientes hasta llegar la información por correo electrónico:

El SIC es el que gestiona todo el sistema informático [...] que es una plataforma externa y también el SIC tiene parte que enlaza cuando alguien se da de alta en nuestra página que es universidad XXI, ahí está volcado todo el personal, PAS, PDI. Cuando nosotros mandamos un correo de difusión, no tenemos control de las personas a quiénes se lo enviamos. (AS3.1:255)

Por otra parte, la estructura establecida por el equipo de gobierno promueve que cada área enfoque objetivos de forma disímil y esto impide que se encauce la consecución de los mismos en la misma dirección. Esta situación implica que cuando se desarrollan cambios en algún área a nivel de vicerrectorado o de plantilla del personal, la adaptación a la nueva situación sea operativamente confusa. En este sentido, el discurso de los informantes se orienta a un cambio en la estructura alineándose con el enfoque institucional y contando con personal técnico que vele por el buen funcionamiento de cada área. Asimismo, argumentan que de esta forma se podría establecer alianzas internas e integrar de forma adecuada los ODS. En definitiva, la estructura organizativa debe crearse de forma integral y estableciendo vínculos entre áreas, departamentos y personas:

[...] a ver, tú imagínate que me dejan a mí en el pináculo y ahora crean una estructura con gente que tomen una dirección única y puedan generar cosas de estas. Eso podría ser algo positivo, sí señor, crear una estructura que permita tener una especie de vector intermedio que digamos que estas alianzas con los 17 ODS, que se creen alianzas internas. (OS1.1:48)

[...] y eso es lo que le falta, yo creo que en definitiva al final lo que entra es en colisión con una estructura de poder y esa planificación significa relacionar servicios y que hasta ahora estaba separada, las personas se lo toman como una invasión a su parcela de trabajo. (SEC6. 1:295)

4.1.7.6. Organigrama

Está relacionado con una forma de organización y representación gráfica, así como las relaciones jerárquicas de la universidad. Estos rasgos permiten conocer el funcionamiento interno de la organización (Fernández y Ramos, 2020).

Los informantes señalan una evolución y cambios del organigrama a partir del último cambio de gobierno. En el organigrama actual se detecta una reducción de personal en determinadas áreas y cambios en los vicerrectorados que algunas dependencias no se han visibilizado adecuadamente. El planteamiento de la situación actual apunta a la necesidad de un cambio en los diferentes vicerrectorados y con mayor énfasis en la creación de un vicerrectorado de transición ecológica que gestione adecuadamente la dimensión ambiental e investigación.

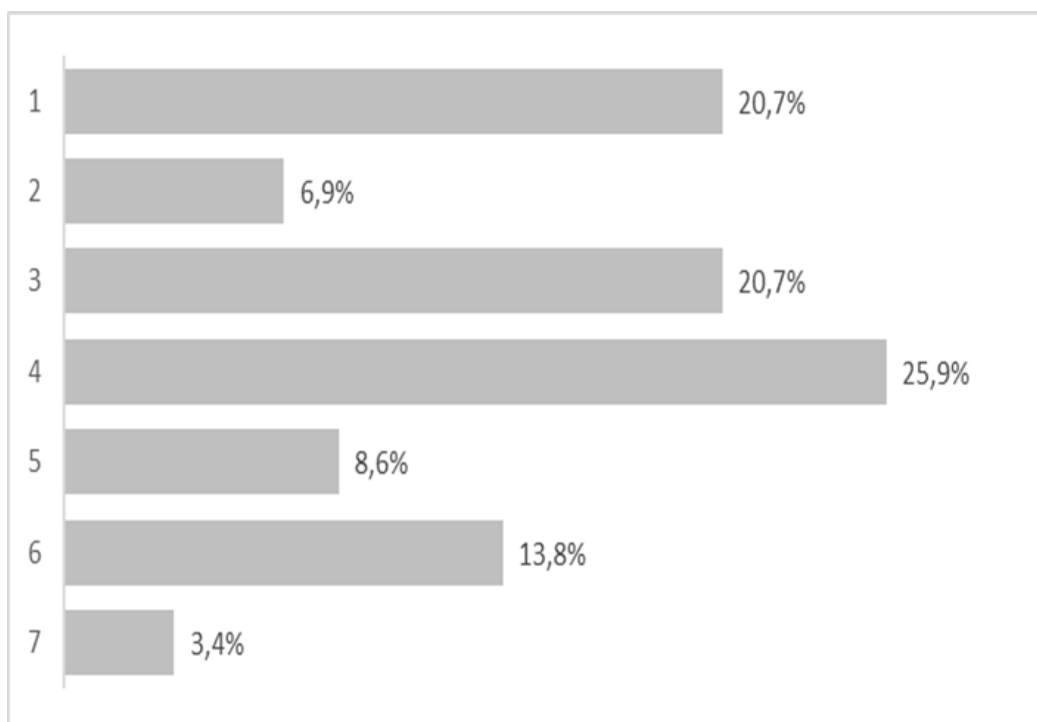
[...] estaba en Infraestructuras cuando estaba Antonio Ramírez y Antonio Ramírez cuando pasó de todo quitó Infraestructuras. Lo hizo directamente dependiendo del rector y ahí ya se desdibujó en el tiempo. (OS1.1:52)

[...] lo había cambiado el rector todo a excepción de pasarlo a Servicios Sociales y Comunitarios. Se quedaron dos personas nada más, de todo lo que era Relaciones Internacionales [...]. (OC2. 1:111)

La forma de gestionar el equipo de gobierno se refleja en la figura 67. Los datos obtenidos del cuestionario de la variable 13 ‘El equipo de gobierno toma las grandes decisiones de forma democrática y consensuada’ muestra disparidad de opiniones sobre esa forma de regencia. El 20,7% opinan que el planteamiento que adopta la dirección para la toma de decisiones no se realiza de forma democrática ni consensuada. En cambio, el 46,6% discrepa entre mostrar “indiferencia” (casi el 26%) y “algo en desacuerdo” el 20,7% ante esta afirmación. Únicamente el 3,4% de los participantes “están totalmente de acuerdo” que las grandes decisiones se toman bajo un consenso y democráticamente.

Figura 67

V13. El equipo de gobierno toma las grandes decisiones de forma democrática y consensuada



4.1.7.7. Modelo de calidad

El modelo de calidad hace referencia a una herramienta integral que tiene como propósito mejorar la gestión de una institución mediante normas y directrices que conducen a la excelencia. A partir del establecimiento de los objetivos universitarios se crean procesos para perfeccionar la actividad universitaria, la mejora continua (Castanedo, 2019) y afines al enfoque de RSU. Cada modelo de calidad se diferencia en analizar cuestiones en la gestión, aplicación y asociación en base a las prioridades de una organización (Martínez et al., 2018).

La incorporación de los modelos de calidad en la IES implica una revisión periódica de los objetivos que se contemplan para mejorar la calidad (Clavijo-Cáceres, 2020) y aseguramiento de los procesos de producción de bienes, servicios y satisfacción del cliente enfocados a la calidad total (Morales y Rueda, 2019). Desde esta perspectiva, los informantes se acogen a los procesos y en el cumplimiento de indicadores establecidos para alcanzar la excelencia:

[..] en nuestro trabajo de la gestión a la excelencia tenemos muchos indicadores de gestión en el apartado de la RS en ayudas por conciliación familiar, a madres de familias monoparentales, (AS4.1:247)

Según, algunas de las personas implicadas, las agencias de Normalización y Certificación establecen los criterios de cumplimiento, aunque no lo ven como un proceso de certificación eficaz o circunspecto. No obstante, dentro de los modelos existentes, se aprecia una tendencia a la implantación del EFQM⁴⁴ por el tipo de instrumento que se aplica para realizar la evaluación de calidad:

Con AENOR tengo más que comprobado que tú puedes ser malísimo funcionando y cumplir los estándares. Y el servicio de prevención que lo único que hacen es cumplir lo que requiere la 9.002 o 9.001 y ‘punto pelota’. El EFQM me da más convencimiento enfocarlo con la matriz y se pueden evaluar centros adecuadamente y sobre todo te da pie a implicar a la gente, no machaco para que me des papeles. (OS1. 1:181)

En este sentido, la gestión que supone llevar a cabo estos procedimientos exige generar un alto volumen de documentos. Esta tarea se percibe como una fuente de organizar y acumular documentación difuminándose lo esencial:

El tema de calidad ahora se convierte en un impreso que tú rellenas y se multiplica por diez. Si hay que acatar una medida de algo que se me ocurra [...] cuarto tramo. Nosotros pactamos en el acuerdo que antes mencioné en el año 2000, cuatro tramos de calidad, pero no podía ser café para todos. Los dos `primeros llegaban a ser café para todos, el tercer tramo era ‘currao’ y se tenía que llegar a más no sé qué de EFQM y el cuarto era si llegabas al top. Pues eso se convirtió en café para todos y aquí no hay nada de calidad. Rellenar papeles. (CS3.1:180)

⁴⁴ La aplicación del modelo EFQM permite a cualquier tipo de organización realizar un análisis objetivo y estructurado de la actividad y los resultados de una organización en relación con los 9 criterios que establece el modelo (Martínez, 2008).

4.1.7.8. Recursos humanos

Los RRHH en la universidad se relacionan con el conjunto de empleados/as y/o personas colaboradoras de una organización. El desempeño de las personas que forman la organización va a garantizar el funcionamiento de las diversas áreas de la institución (Armijos et al., 2019).

La conciliación de la vida laboral y familiar es un compromiso que se adopta desde el modelo socialmente responsable en la universidad. Las personas implicadas consideran que en el área de RRHH se ofrece a los grupos de interés un marco de expectativas para su cumplimiento. Otro aspecto relevante es la disposición que tiene el área de RRHH para dar un servicio efectivo y contribuir al bienestar laboral de los stakeholders internos:

[...] pero vamos, siempre intentamos dar otras alternativas de gestión a nivel laboral, sobre todo la conciliación. Facilitar otro centro de trabajo que sea más acorde a su horario, por domicilio, a temas de discapacidad y personas que necesitan un horario por el tema de los hijos. (AS.4.1:249)

Desde el punto de vista de la cultura organizacional se ofrece otra cara del ambiente laboral. La experiencia que relata uno de los implicados hace referencia a un ambiente hostil o tóxico que influye en las conductas de los trabajadores y trabajadoras generando inseguridades, así como un inadecuado progreso laboral en las funciones del puesto:

[...] y en la universidad todo el que destaca o cualquier cabeza que despunte hay que cortarla. Y a mí me dijo XXXX, yo me meto en el despacho a devolver cada pelota con una raqueta de tenis. A mí me dio una pena eso [...] lo que te venga lo devuelve. Gracias a dios que yo tengo autonomía para trabajar, pero en cuanto destaques te cortan el cuello. Y entonces yo estoy en mi isla aporto lo que puedo y tiro mi piedrecita al estanque. (CS3.1:358)

[...] hicimos trabajos con dos consultores para seleccionar las competencias a valorar y decían ellos que aquí se selecciona a un jefe por la antigüedad, los jefes no

‘jefeán’ decían. Aquí nadie sabe mandar y si no saben te has cargado el trabajo de todos. (CS3.1:173)

4.1.7.9. Rol de la universidad

Este apartado se centra en el papel que ejerce la IES en base a los requerimientos socialmente responsables para el funcionamiento de la organización desde el punto de vista de la gerencia ética (Castañeda et al., 2007) y promocionar principios, así como el compromiso para minimizar impactos para la mejora en la sociedad.

La idea que se extrae de los testimonios de las personas implicadas con respecto al rol de la universidad es una clara invisibilización de la función de la universidad en la comunidad:

El rol de la universidad con la comunidad, eso no existe. En el SACU lo conocí yo con cuatro programas en el año 2003, no un poco antes del 2000. Y eran los servicios jurídicos, servicios asistencia psicológica, las guarderías universitarias y otra cosa más. (CS3. 1:165)

Por otra parte, se expresa la importancia sobre las conductas socialmente responsable desde el lugar de cada persona que forma parte de la comunidad universitaria para construir y fortalecer la acción de la institución:

[...] yo creo que lo que le hace falta a la universidad es [...] voy a ser socialmente responsable de forma individual, voy a utilizar esa práctica en la organización de mis servicios en coordinación con los objetivos institucionales de RSU. (SEC5.1:295)

4.1.7.10. Stakeholders

Se identifican como stakeholders o grupos de interés en el ámbito universitario aquellas personas u organizaciones internas-externas que interactúan o forman parte en los diferentes niveles de la organización (Derakhshan et al., 2019). Desde el punto de vista organizativo son claves para el proceso para la toma de decisiones en las operaciones y/o gestión estratégica de la institución universitaria (Eslava, 2020).

Los informantes se expresan sobre falta de un trabajo comunitario interno en la universidad para que sea efectiva la RSU, sobre todo cuando el capital social es uno de los aspectos más importantes en el modelo socialmente responsable contemplado en el Plan Estratégico:

[...]el Plan Estratégico, creo que en el punto 5, habla de capital... de capital humano y habla de la relación... capital relacional, puedes leerlo, se habla de toda la relación, en fin, eso [...] (OS1.1:50)

Los stakeholders externos se identifican de diferentes formas. En el caso de la Cátedra de Responsabilidad Social de la universidad únicamente tiene establecida la colaboración con una fundación relacionada con la banca. En el servicio de Acción Social con empresas privadas y algunas asociaciones que se dedican específicamente a la discapacidad. En cuanto a cubrir los servicios demandados por la universidad para el mantenimiento y otros servicios se identifican empresas privadas denominadas como ‘contratas’:

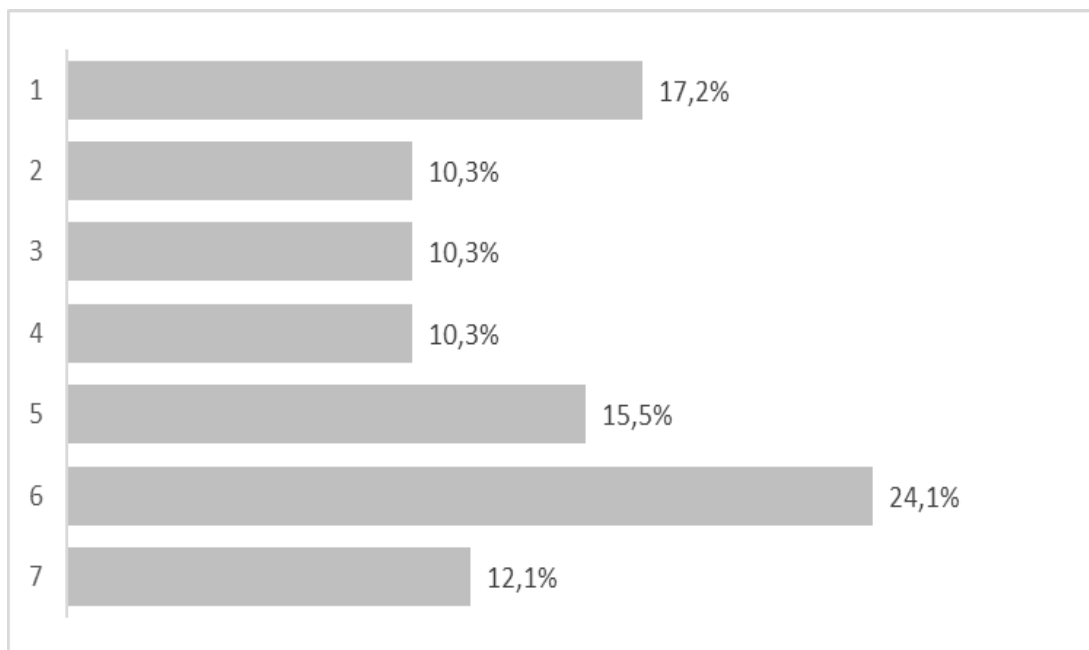
[...] en empresas y asociaciones. Pues desde asociaciones para temas de discapacidad, que ahí el aspecto social, aunque sea con la realización de prácticas que, aunque sea derecho, económicas, está claro que están favoreciendo ese aspecto social de la contribución de conocimiento en la universidad y no solo con ese tema. (SEC6. 1:278)

Una de las extensiones relacionadas con los stakeholders internos es la participación y expresión en la vida universitaria. Por ello, depende del IES el grado en el que promueve la apertura a que puedan participar profesorado, estudiantes y personas de áreas que no están vinculadas a la docencia en la toma de decisiones y otras actividades institucionales. Desde este planteamiento, en la figura 68 puede contemplarse que los encuestados están “totalmente en desacuerdo” (17,2%) en disfrutar de un espacio que se caracteriza por la participación y expresar libremente las opiniones. Igualmente, coinciden con un 10,3% entre “no estar de acuerdo” a estar “indiferente” (respectivamente) en considerar que las personas de la comunidad

universitaria disfrutaran de esa libertad. En cambio, el 24,1% muestran que “están de acuerdo” y el 12,1% “totalmente de acuerdo”.

Figura 68

V15. En la universidad reina la libertad de expresión y participación para todo el personal docente, no docente y estudiantes.



4.1.7.11. Visibilidad

La presencia de la IES en el contexto constituye uno de elementos que define y visibiliza su gobernabilidad. Por ello, la visibilidad se muestra como aquel factor que concreta la presencia, reconocimiento e imagen que genera la universidad en el entorno (Pujols-Cols y Foutel, 2018).

Uno de los aspectos que toma relevancia desde el punto de vista de los informantes es la falta de visibilidad de la RSU. En este caso, los argumentos apuntan que es debido al canal de comunicación institucional establecido:

Mi visión es que no hay una imagen de la RSU desde arriba y que aquí la RS no deja de ser una RS individual o de pequeños colectivos. (CS3. 1:237)

Quizás el Rector debería mirarlo, comunicamos menos de lo que se debería eso es lo que le pasa a esta universidad [...]. (OS1. 1:362)

El tipo de vías de comunicación establecidas afectan al trabajo que se realiza para la comunidad e incluso a determinadas áreas de la institución que no solo les repercuten los circuitos actuales de información sino el lugar donde están ubicadas las oficinas en el espacio físico institucional:

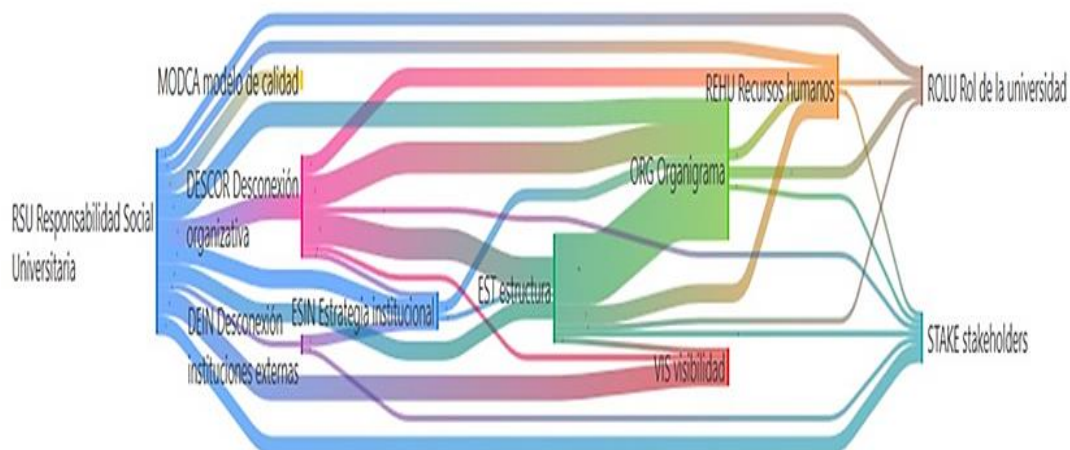
[...] se trabaja en los ODS a nivel más global, voy a coger los objetivos que se adapten a la universidad y aun así es algo que lo trabaja Cooperación al Desarrollo y la oficina no se ve. (OC2.1:291)

Allí en Internacional, vas a Internacional y nadie sabe dónde está la oficina. Totalmente invisible, oficina de Consejo Social, es invisible, aunque esté en el rectorado. (CS3.1:333)

La figura 69 expone el diagrama relacionado con la dimensión gobernanza. Lo más destacado del conjunto de concurrencias es la relación que se establece entre la estructura y organigrama (0.29) por su conexión en la alineación organizacional. Otro aspecto llamativo es la frecuencia entre recursos humanos con la desconexión institucional (0.11), esto indica una falta de funcionamiento integral. Con respecto a la RSU, se expresa un coeficiente de 0.05 de relación con el organigrama de la institución. Esta correlación es baja y se manifiesta en la falta de visibilidad dentro y fuera de la universidad. A esta correlación se une la desconexión organizativa (0.06) que se recopila con todos aquellos aspectos de la RS en las diferentes áreas organizativas. Desde un punto de vista normativo en temas de calidad, la RSU y la relación con el Modelo de Calidad se establece con el mismo coeficiente (0.06) que el anterior puesto que el sistema de gestión de la calidad afecta a todas las áreas de la organización.

Figura 69

Diagrama de Sankey para la dimensión gobernanza.



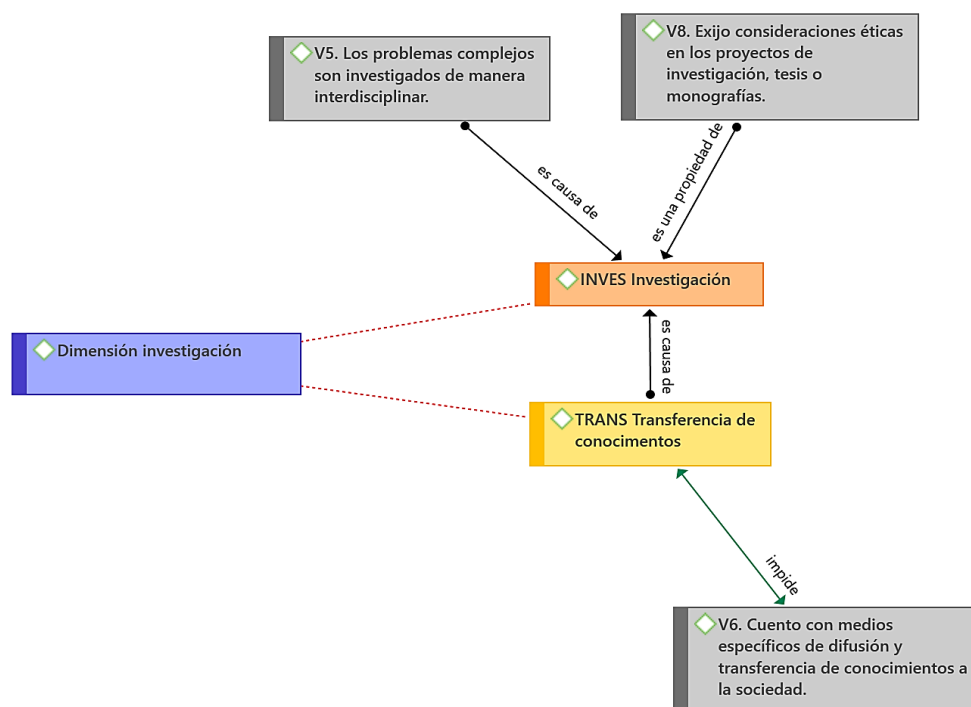
4.1.8. Dimensión investigación

En la dimensión investigación se concreta aquella actividad investigadora orientada a la producción del conocimiento científico y técnico. En el marco de la RSU las IES deben desarrollar una práctica integradora en producir investigaciones que permitan visibilizar la generación de impactos negativos y encontrar alternativas para transformarse en positivos (Schwalb et al., 2019).

En esta dimensión se relaciona las variables V5 ‘Los problemas complejos son investigados de manera interdisciplinar’ y V8 ‘Exijo consideraciones éticas en los proyectos de investigación, tesis o monografías’ con la práctica investigadora del profesorado. En cuanto a la transferencia de conocimientos, está sujeta y es una derivación de los hallazgos científicos en esta dimensión vinculándose con la V6 ‘Cuento con medios específicos de difusión y transferencia de conocimientos a la sociedad’. (véase figura 70)

Figura 70

Network. Dimensión Investigación



4.1.8.1. Investigación

La investigación se ha considerado como un proceso riguroso para adquirir nuevos conocimientos y/o dar respuestas a fenómenos o hechos a través de investigadores/as, centros y grupos de investigación, así como de redes de investigación nacional e internacional (García-Villar y García-Santos, 2021).

La investigación se descubre como un proceso interno de la práctica docente que se aplica en espacios dentro del contexto universitario, aunque también se desarrolla desde los grupos de investigación universitarios con un nivel de implicación bajo para investigaciones sociales:

[...] mira los centros de investigación como este, de investigación puntera la implicación es relativa. Yo aquí.... La gente no está para esto ¡Yo hago esto! Porque lo que se hace en docencia también va para la investigación. Y esa gente ¡ufffff! cuenta para estas cosas regular. (OS1.1:209)

Hay muchos grupos en la universidad, mira un Vicerrectorado de Transición Ecológica podría articular muchos grupos de investigación que hacen cosas que aún no se cuentan. Están los de energía que hacen cosas muy interesantes, luego los de educación [...]. (OS1.1:64)

En la línea de la RSU, los resultados recogidos indican que es necesario realizar un diagnóstico sobre cuestiones socialmente responsable en la universidad. Este tipo de iniciativas se ha previsto desde algunas áreas de la institución, pero la falta de financiación impide que llegue a buen término:

[...] hay que hacer un diagnóstico de investigación clarísimamente, es fundamental ¿Qué estamos investigando? ¿Para qué? Pero para entidades de desarrollo sostenible ¿Para comunidades de desarrollo sostenible que ganen más dinero todavía? Efectivamente, es que las preguntas de investigación... yo creo que hay que replantearlas un poco y habría que hacer un diagnóstico de docencia. (OC3. 1:128)

En opinión de uno de los informantes, el trabajo que se realiza desde la universidad en contextos sociales es limitado por el modelo de evaluación establecido por la ANECA⁴⁵. El modelo resuelve anualmente la evaluación de desempeño investigadora. En la tabla 37 se contemplan los datos obtenidos del año 2021 sobre los méritos alcanzados por el personal investigador en las universidades españolas y organismos de investigación. Puede observarse el número de evaluaciones positivas (11.912) entre los méritos presentados por el personal investigador alcanzando el 95,3%. En cuanto a las evaluaciones denegadas (588) alcanza el 4,7%. No obstante, estos datos se presentan de forma genérica y no se especifican los tipos de investigaciones realizadas.

⁴⁵ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Tabla 37

Evaluaciones positivas y negativas aportadas por la ANECA

Resultados	Porcentajes	Total
Evaluación concedida	95,3%	11.912
Evaluación denegada	4,7%	588

Nota. Datos extraídos de ANECA (2022).

La tabla 38 especifica las evaluaciones relacionadas con las Facultades de Ciencias de la Educación en el caso español. En el caso de los hombres investigadores se concedieron el 91,8% evaluaciones positivas y rechazaron el 8,1%. En cambio, para las mujeres investigadoras, se concedieron el 93,5% y el 6,4% fueron evaluaciones negativas.

Tabla 38

Evaluaciones positivas y negativas para las Facultades de Ciencias de la Educación del territorio nacional.

Género	Evaluación concedida	Evaluación denegada	Total
Hombre	91,8%	8,1%	307
Mujer	93,5%	6,4%	325

Nota. Datos extraídos de ANECA (2022).

Según los testimonios, se establecen unos criterios que fomentan la competitividad investigadora para que los investigadores/as alcancen méritos para la acreditación. Por ello, aquellas investigaciones/acciones de corte social a nivel regional, local y rural que no se desarrollen bajo el marco I+D+i (Díez-Gutiérrez, 2020) es complicado que se investigue:

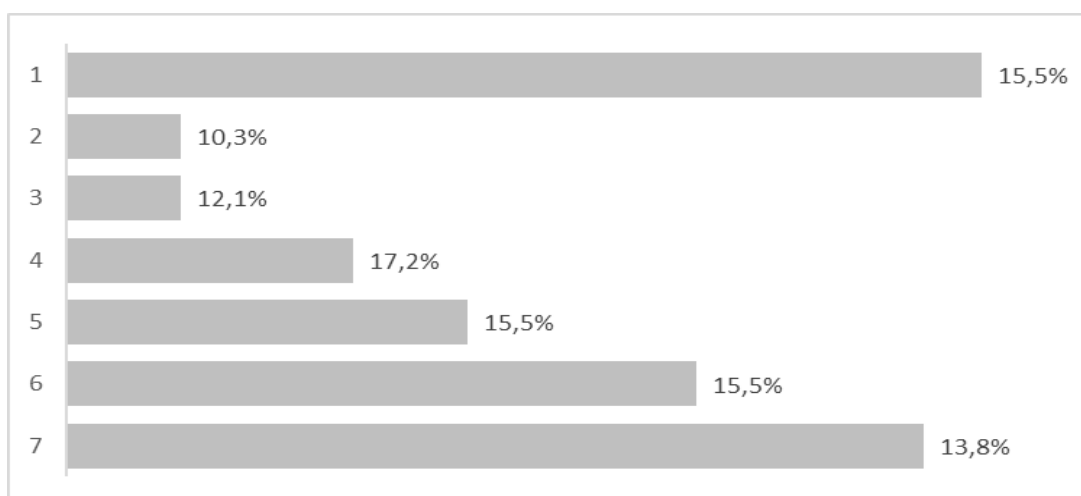
[...] por ejemplo ahora yo tengo todos los sexenios de investigación ¡y me dicen que no! me dicen: usted no alcanza los límites mínimos exigidos por la ANECA de transferencia ¡esto no es posible! Yo la ANECA, si fuera ministro... los quitaría a

todos, son unos iluminados, ponen a un ministro que es astronauta que no ha hecho investigación, habiendo en España investigadores buenos que pueden. Vamos a ver yo la ANECA sé cómo funciona, la ANECA funciona muy mal, yo hago informes para la ANECA, he estado en paneles y en comisiones y funciona mal. Esto se lo han encargado a una persona que tendrá mucho trabajo y le llegaría mi informe y [...] y eso llega a la comisión, el presidente no mira nada y lo firma. ¡Pero esto es tremendo! ¿Cómo puede estar pasando esto? ¡Es escandaloso! Entonces personas que trabajan en la responsabilidad social, trabajan por lo común, por la comunidad ¡Están perdiendo comba! Esto es lo que tenemos creado. Con lo cual, búscate a alguien que lo haga porque eso a ti no te cuenta. Entonces tienes que buscar a alguien mayor que ya haya llegado lejos y eso son habas contadas y que lo haga. (OS1.1:66)

En la línea investigadora, la ética se ve reflejada entre el discurso de las personas implicadas considerándose un aspecto fundamental. Con relación a la percepción que tienen los sujetos sobre la exigencia de consideraciones éticas en los proyectos de investigación, tesis o monografías (variable 8) alcanza un “total desacuerdo” el 15,5% de los encuestados frente al 13,8% que están “totalmente de acuerdo”. El 15% manifiestan estar “algo de acuerdo” o “de acuerdo” (respectivamente) en el momento de exigir consideraciones éticas. El 17,2% muestra indiferencia y en menor medida (10,3% y 12,1%) están “en desacuerdo” o “algo en desacuerdo”. (véase figura 71)

Figura 71

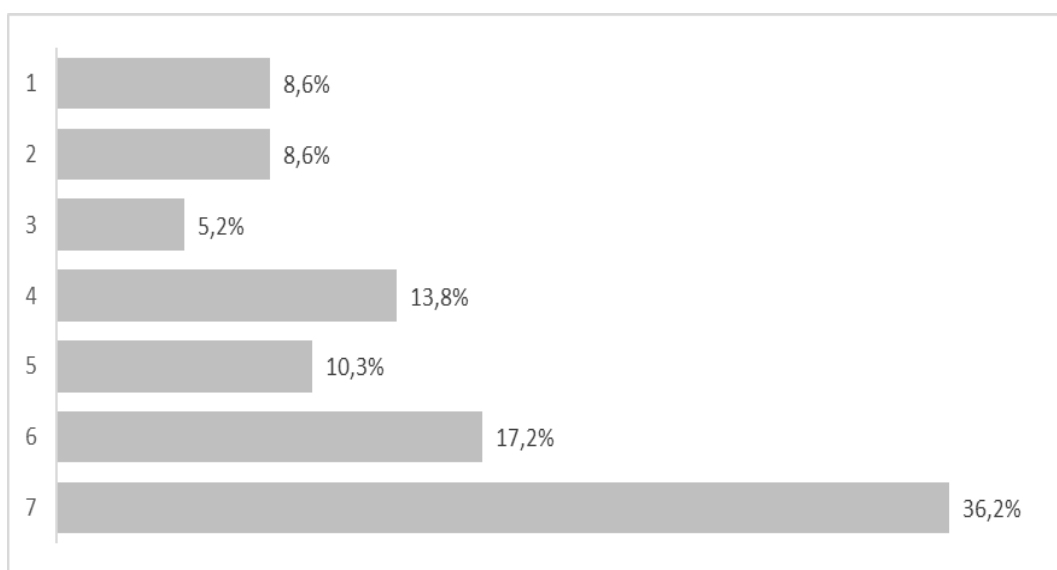
V8. Exijo consideraciones éticas en los proyectos de investigación, tesis o monografías



Las investigaciones propuestas por las personas investigadoras se desarrollan a partir de problemas complejos y con un equipo interdisciplinar en el 36,2% y 17,2% (respectivamente) muestran que están ‘totalmente de acuerdo y ‘de acuerdo’. Cabe destacar, un bajo porcentaje (8,6%) en aquellos participantes que no desarrollan esta orientación en la investigación y un 13,8% presentan indiferencia en el momento de plantear las propuestas de investigación. (véase figura 72)

Figura 72

V5. Los problemas complejos son investigados de manera interdisciplinar



4.1.8.2. Transferencia de conocimientos

Los hallazgos científicos desde las universidades es un componente esencial para que se transfiera a la comunidad y público en general. La transferencia del conocimiento constituye un factor clave para generar valor a través de las instituciones de investigación hacia las empresas o las instituciones gubernamentales (Castelló et al., 2019). En el escenario universitario se genera la transmisión del saber pudiéndose integrar en la RSU como parte de una de las misiones universitarias y adquiriendo un compromiso con la sociedad (Rego, 2020).

Desde el enfoque socialmente responsable, la transferencia de conocimientos no se identifica como una vía integrada en la RSU. Más bien, se premia una estructura

hegemónica en cuanto al modelo de investigación que se requiere en las revistas de mayor impacto. Es decir, el factor de impacto especifica el valor y la calidad científica:

[...] esto es un poco falso, resulta que te hablan de la transferencia que no sé qué y no sé cuánto y luego resulta que de las cosas que sacas, lo que te cuenta como profesional son los artículos que tú has publicado en revistas de impacto y que nadie va a leer ni transformen el mundo. Eso es lo que te cuenta... y tú dices este está haciendo esto... es interesante, pero... quiero decir tienen una doble moral, tiene dos bocas, son bífidos. Entonces ahora mismo las personas que se dedican a eso de alguna manera están perdiendo comba de lo que realmente le cuentan. Eso es real y es una doble moral. (OS1.1:67)

Un aspecto característico que se extrae de los testimonios es que la RSU debería parcelarse en tres dimensiones en el plano de la investigación y, aunque no se pierda de vista entre algunos grupos de investigación, es necesario tomar mayor conciencia de la situación social. Además, se propone la existencia de un nuevo vicerrectorado cuyo objetivo sea la gestión de los grupos de investigación:

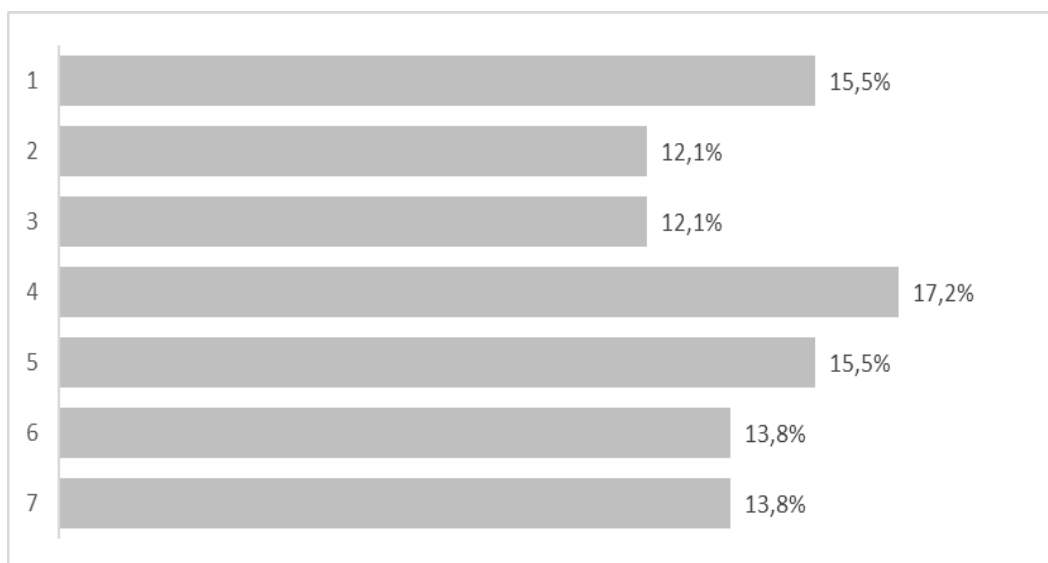
[...] yo creo que se dan casos en algunos grupos, pero no lo tienen impregnado totalmente. Ahí habría que avanzar, pero ese paso tiene un coste profesional muy fuerte en la sociedad. (CS3.1:211)

El conjunto de testimonios relacionados con la transferencia de conocimientos se pone de manifiesto como un eje primordial en el proceso investigador. En este sentido, para que tal fin llegue a materializarse es preciso tener acceso a determinados recursos que promocionen la transferencia. Con relación a estas manifestaciones, los encuestados consideran no estar nada de acuerdo (15,5%) ante la afirmación de tener acceso a medios específicos para la transmisión de conocimientos a la sociedad y su difusión. Igualmente, no comparten en la totalidad esta afirmación el 24,2%, el 17,2% opinan indistintamente y el 15,5% opinan estar “algo de acuerdo”. En cambio, el 27,6% aprecian que se poseen medios para la transferencia de conocimientos. (véase figura 73)

Estos resultados apuntan a que las personas participantes no tienen el mismo acceso a los medios de difusión para transferir los resultados de sus investigaciones.

Figura 73

V6. Cuento con medios específicos de difusión y transferencia de conocimientos a la sociedad



En definitiva, el proceso que se genera en el ámbito de la investigación se centra con mayor foco en los grupos de investigación. La dirección que toman las líneas investigadoras no se adaptan tanto al enfoque social, pero se acentúa la importancia de desarrollar proyectos de forma interdisciplinar. Esta forma de trabajo viene regida por los criterios de acreditación de la ANECA y posiblemente este sea el motivo por el que amoldan proyectos futuros para investigar afines a un reconocimiento ‘normativo’ y por defecto al desarrollo profesional docente. Asimismo, la ética es una cuestión que se debe profundizar más en los trabajos/investigaciones académicas. Por otra parte, y siguiendo la labor investigadora, la transferencia de conocimientos es una cuestión desigual para las personas interesadas en cuanto al acceso a diferentes medios específicos para su transmisión.

4.1.9. Dimensión Social

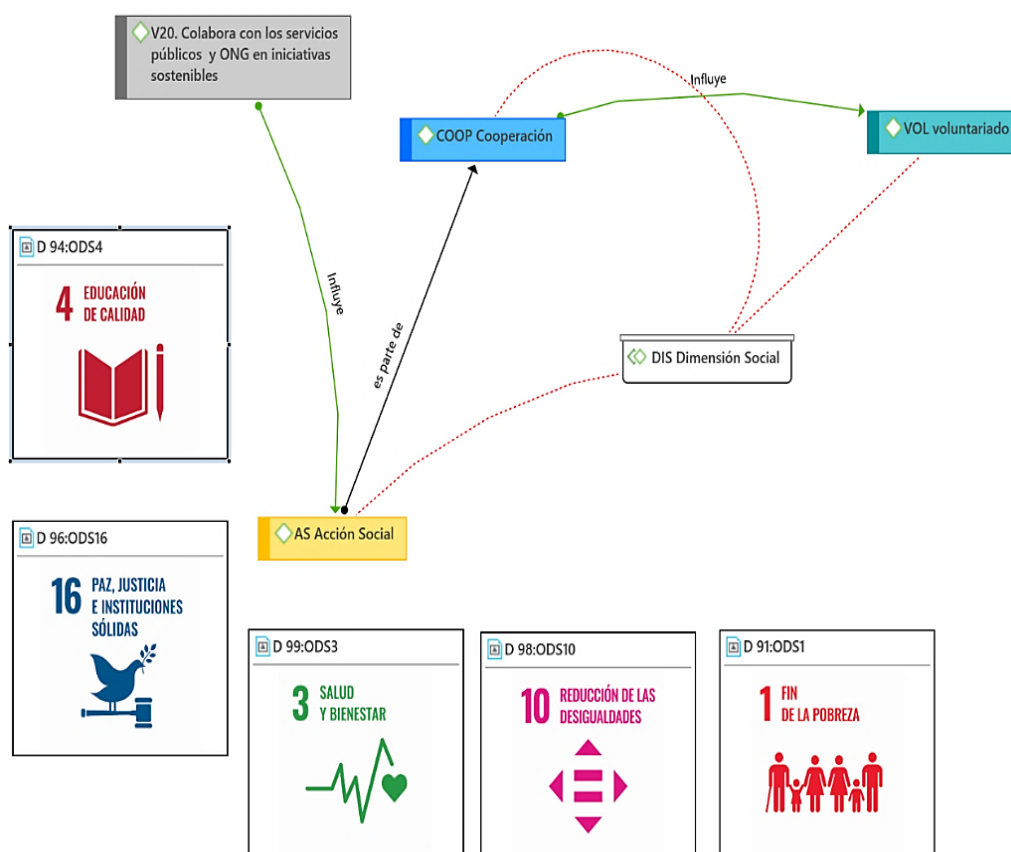
La dimensión social se estructura de forma amplia por la manera en que interactúan las personas, colectivos y grupos sociales con la universidad, así como otros sectores de la población. En concreto, se hace referencia a espacios, relaciones con la comunidad y compromiso social que se establece desde el ámbito académico, pero fuera del espacio

universitario de forma voluntaria. La interacción que se establece puede ser mediante actividades de servicio, intercambio de experiencias y diferentes programas con el objeto de satisfacer una necesidad social (Andia et al., 2021).

En esta dimensión se incluyen las subcategorías “acción social” en el quehacer universitario y se supedita a la variable 20 ‘Colabora con los servicios públicos y ONG en iniciativas sostenibles’ por su componente en la sostenibilidad social. La subcategoría “cooperación” se refleja dentro de un mecanismo que atiende a la sociedad a nivel nacional e internacionalmente y como punto de conexión con el “voluntariado” (véase figura 74). Al mismo tiempo se vinculan a la “acción social” los ODS 1, 3,4,10 y 16 de cabecera que se promueven a través de los programas y planes en la cooperación y voluntariado.

Figura 74

Network. Dimensión Social



4.1.9.1. Acción Social

La Acción Social se plantea como la actitud de servicio que adopta el espacio universitario con los diversos grupos sociales, colectivos y personas con el objeto de satisfacer sus necesidades para el bienestar de la comunidad (Paula y Reyes, 2019). Desde la perspectiva de la RSU se establece un diálogo abierto para minimizar el impacto social y económico (Eslava, 2020).

Los testimonios aportados por los informantes, manifiestan la existencia de programas para la acción social anualmente de forma externa a la comunidad universitaria. Aunque, en el curso vigente los programas han disminuido y se están tratando de crear más proyectos para zonas desfavorecidas:

[...] ahora mismo estamos evaluando y mirando el presupuesto de un proyecto del Polígono Sur, un proyecto en Torreblanca [...] (OC2.1:88)

La universidad promueve un plan social atendiendo al reglamento universitario estipulado por normativas autonómicas de la Junta de Andalucía y convenios que establecen diferentes acciones para personal que trabaja en la universidad. Este tipo de plan se identifica bajo diferentes modalidades para atender al personal de la universidad. Una modalidad es para aquellas personas que se encuentren en unas condiciones especiales y se les concede de forma ‘directa’. Otra modalidad es la denominada ‘acción social automática’ que está relacionada con ayudas económicas para estudios, jubilaciones, bajas laborales y discapacidad:

[...] Hay un plan de acción social que está publicado en nuestra página web, aparte del plan estratégico, pues hay un plan global que cada dos años ponemos en marcha, de todas formas, ahora tendremos que actualizarlo, hay un reglamento de todas las universidades andaluzas de acción social. El reglamento general de actividades de asistencia a la comunidad universitaria no sé si esto se les da a los trabajadores cuando se incorporan, ese es el que habla sobre acción social. (AS4.1:259)

En otro orden y, dentro de la acción social, los informantes explican que se establece un tipo de convenios para el personal docente investigador y el personal laboral. Por otro lado, se ofrecen diferentes programas con ayudas destinadas a los

universitarios y universitarias que tengan necesidades de vivienda y por temas de discapacidad:

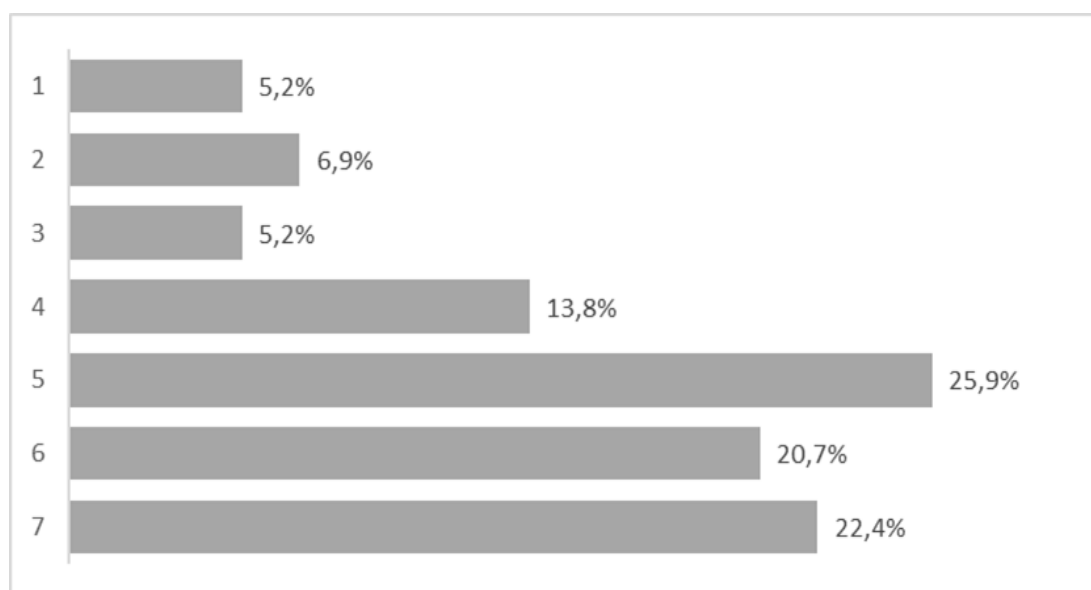
[...] hay unos alojamientos para personas con discapacidad, se llama el programa CONVIVAMUS y el convenio es con el Ayuntamiento o la Junta. Nosotros llevamos el programa y consiste en que las personas con discapacidad aprendan a vivir solos con un estudiante sin discapacidad. (OC2. 1:137)

En esta dimensión se pone de manifiesto el valor de establecer vínculos del servicio universitario con organizaciones sin ánimo de lucro para la acción social. En la misma línea del párrafo anterior se ha relacionado con una de las variables de la escala siendo la variable 20 ‘Colabora con los servicios públicos y ONG en iniciativas sostenibles’.

En la figura 75 se identifica que casi el 30% de las personas encuestadas ‘están algo de acuerdo’ sobre la colaboración de la universidad con otras organizaciones públicas y sin ánimo de lucro en iniciativas sostenibles. Sin embargo, el 43% manifiestan de forma afirmativa (de acuerdo y totalmente de acuerdo) sobre la implicación de la universidad para colaborar en iniciativas sostenibles.

Figura 75

V20. Colabora con los servicios públicos y ONG en iniciativas sostenibles



4.1.9.2. Cooperación

En la cooperación se indican expresiones relacionadas con acciones conjuntas entre personas y organizaciones públicas o privadas cuyo propósito es alcanzar un objetivo común de índole social, ambiental, económico u organizativo. En consecuencia, se reconoce como una participación de organizaciones y actores sociales a nivel nacional e internacional ante problemas globales que no se pueden abordar de forma aislada (Rueda et al.,2019).

En el marco de la RSU se realizan acciones dirigidas al refugiado en territorio español y de cooperación al desarrollo a nivel internacional en los países de destino. El planteamiento del área de cooperación para la concesión de ayudas adopta dos modalidades que se ciñen a fortalecer la cooperación universitaria de la institución y la modalidad internacional para países receptores de cooperación al desarrollo:

[...] Ellos son más de hacer para la comunidad universitaria y nosotros es hacia la sociedad. Bueno tenemos también otra de Responsabilidad Social clarísima, nosotros dedicamos una convocatoria completa para la ayuda al estudio del refugiado. (OC3.1:347)

El planteamiento de la IES desde el compromiso social se encamina a destinar un porcentaje del presupuesto anual para la cooperación:

Entonces, lo que yo hice fue que las ayudas de los trabajadores que recibían personalmente pues podían aportarlas a un fondo del 0,7 de acción social para ayudas a la cooperación. Con esas aportaciones le sumábamos aportaciones del fondo de acción social. Entonces durante ocho años funcionó una modalidad de ayuda bastante buena, las ONG eran muy conocidas y era un proyecto precioso. En algunas ayudas me hubiera gustado estar más en directo porque eran preciosas (CS3.1:176)

4.1.9.3. Voluntariado

En este apartado se hace referencia al compromiso y la participación voluntaria en proyectos y/o actividades de la organización en los que participan personas de la comunidad con el fin de contribuir al objetivo social (Poyatos y Ramírez, 2019).

El Plan de voluntariado de la universidad se enfoca hacia los estudiantes universitarios para la realización de una formación básica y previa para participar en las diferentes acciones voluntarias. La actividad voluntaria se enmarca en dos tipos de voluntariados: nacional e internacional. Externamente, el voluntariado nacional se centra en la atención de personas refugiadas y el internacional se relaciona con una actividad en otros países con problemas de diferentes índoles:

[...] El voluntariado nacional lo lleva Lola, ahora tenemos una reunión para hacer un programa de voluntariado para dar alojamiento a personas refugiadas. No sé si será posible... (OC3.1:135)

El voluntariado internacional, pero es un proyecto formativo, en sensibilización y formación en problemas del desarrollo humano y los estudiantes vienen totalmente cambiados por las experiencias. Próximamente si quieres venir a escucharlos en la reunión de voluntariado... (OC3.1:110)

La predisposición para el voluntariado se aprecia en personas que forman parte de la institución. Según los argumentos aportados por las personas implicadas, se presentan casos de trabajadores /as muy comprometidos con la acción social que colaboran con las acciones implantadas de voluntariado dentro de la IES:

[...]. Es que tenemos los refugiados de aquí más Palestina y Sahara y ellos necesitan el voluntariado. De hecho, un chico saharauí lo ha acogido a título personal una personal del PAS de aquí del Centro Internacional que se ha ofrecido porque con la ayuda no tienen para mantenerse. Yo creo que CEAR lo querrá abrir para personas que no sean estudiantes, pero a nuestros estudiantes deberíamos ofrecerles una vía. Este año hemos mejorado la convocatoria con el comedor, lo hemos mejorado respecto a otros años. (OC2.1:139)

Por último, finalizamos este apartado comentando que las organizaciones de Educación Superior y otras estructuras organizativas sociales diseñan soluciones sostenibles ante fenómenos sociales y no únicamente ambientales. Principalmente se trata de mejorar el estilo de vida de las personas y sobre todo por el bienestar. Sin embargo, los principios, valores y actitudes están en un plano que es más complicado

de llegar o llevarlo a la práctica. Por ello, se refleja que las iniciativas sostenibles se deben tomar como la capacidad que tiene la organización de integrar naturaleza-sociedad-bienestar (Mendoza-Cavazos, 2019).

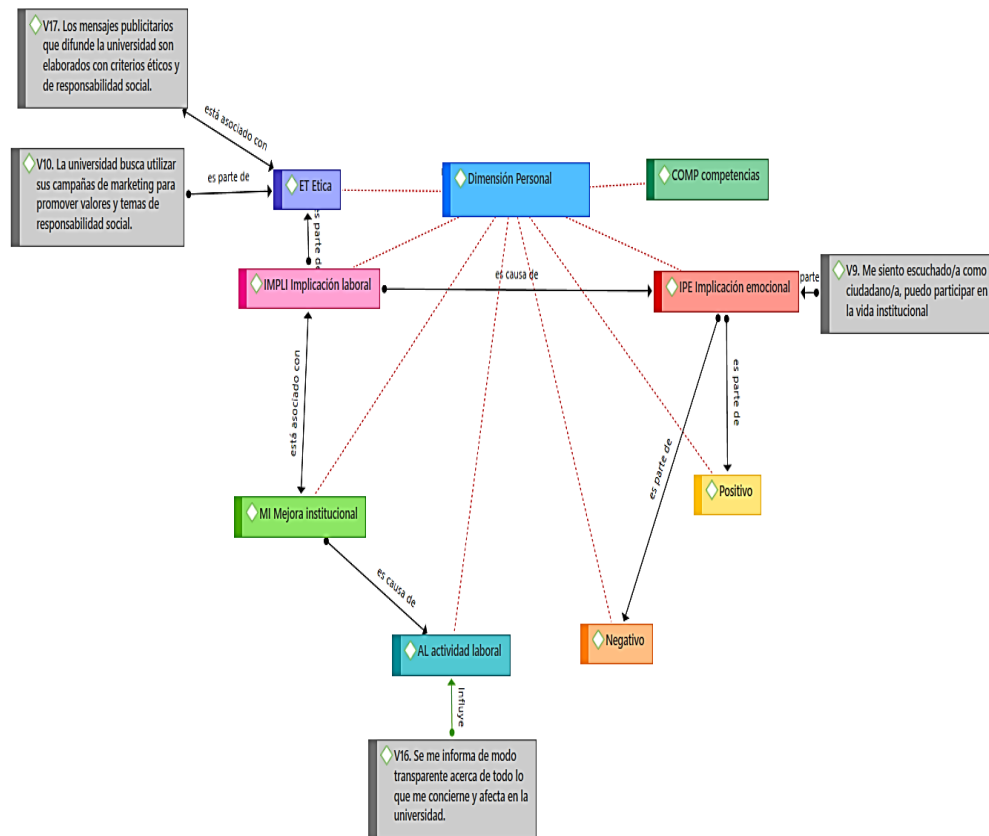
4.1.10. Dimensión personal

La dimensión personal corresponde a aquellos aspectos relacionados con la percepción de sí mismo, gestión de las emociones y desarrollo personal y profesional (Pedraza, 2018). El plano personal también se caracteriza por el compromiso con la sociedad mediante la responsabilidad social individual que ejerce en diferentes contextos. En definitiva, una concientización individual y su influencia positiva en la comunidad.

En la figura 76 se visualizan las subcategorías que se relacionan con esta dimensión y se establecen vínculos con esta dimensión aquellos aspectos conexos a la implicación laboral, ética, mejora institucional, actividad laboral, competencias, implicación laboral y emocional de forma positiva y negativa. En el caso de la ética, se crean lazos por la forma que trasmite la institución los mensajes (variable 17 ‘Los mensajes publicitarios que difunden la universidad son elaborados con criterios éticos y de responsabilidad social’) y la aplicación de campañas concernientes a la RS. Igualmente se establece relación a título profesional, es decir, la forma en la que se implican las personas en su actividad laboral ofreciendo una visión de mejora a la institución. Dentro del espacio y gestión en las tareas laborales se muestra un estrecho vínculo con la variable 16 ‘Se me informa de modo transparente acerca de todo lo que me concierne y afecta en la universidad’ que especifica la forma en el que las personas son notificadas sobre aquellos aspectos pertinentes a la universidad. Igualmente, esa forma de comunicación establece influencias en el plano emocional y la forma en la que las personas que trabajan en la institución se sienten escuchados/as (variable 9 ‘Me siento escuchado como ciudadano, puedo participar en la vida institucional’).

Figura 76

Network. Dimensión Personal



4.1.10.1. Actividad laboral

La actividad laboral hace alusión al periodo de desempeño laboral de una determinada persona en el puesto de trabajo y el conjunto de percepciones, actitudes, así como el comportamiento que desarrolla ante una tarea (Barni et al., 2019).

Los resultados ofrecidos por los informantes se centran en un discurso en el que se reconoce una alta experiencia en el puesto de trabajo, con larga duración y haber desarrollado funciones en otras áreas de la institución. Las experiencias laborales están relacionadas con funciones en acción social en determinadas áreas hasta proponer técnicamente la creación de iniciativas en la vida institucional:

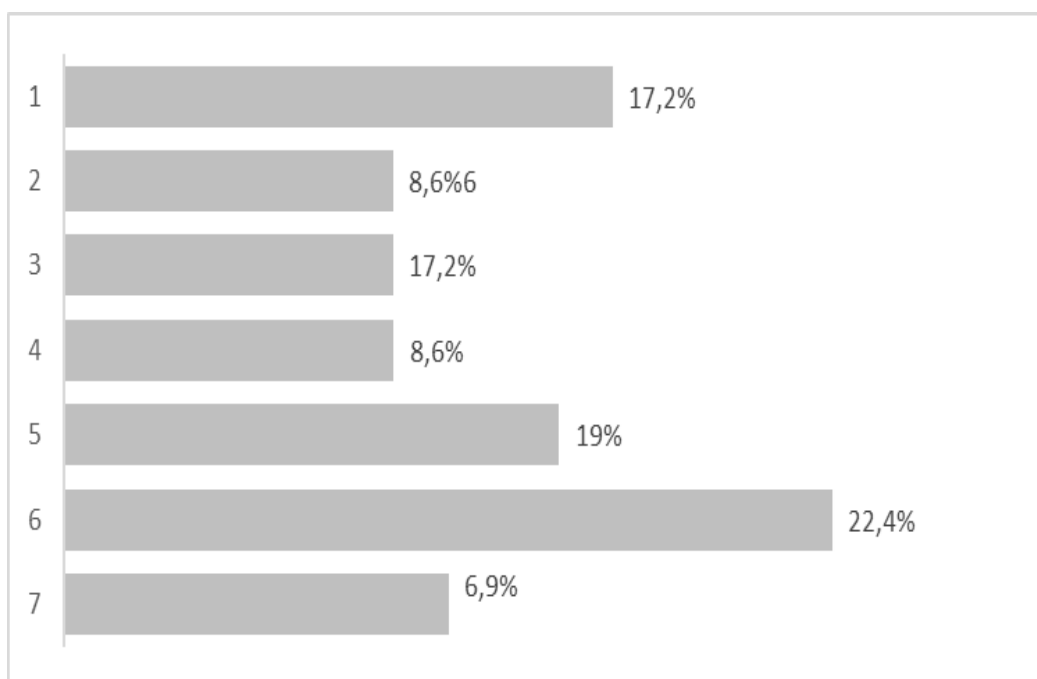
Hace ya treinta años recién acabado, yo era asesor y hemos hecho muchas cosas juntos. Pero claro a mí me tienen como radical, yo doy susto en algunas cosas porque

ellos están en la parte política y claro con esto no se juega. Yo entiendo que pueda dar ese perfil en un momento dado, pero vamos yo creo que esta universidad [...]. (OS1.1:55)

La visión de las personas implicadas con referencia al puesto que ocupa y las exigencias de sus funciones se caracterizan por un desempeño eficaz en el mismo. No obstante, consideran que es necesario tener conocimiento de los cambios que se desarrollan en el espacio universitario. En este sentido, los resultados obtenidos del cuestionario apuntan a que los participantes se sienten informados de lo que sucede en la universidad de forma transparente (6,9%) 'totalmente de acuerdo', (22,4%) 'de acuerdo' y (19%) algo de acuerdo. En cambio, el 17,2% están 'totalmente en desacuerdo' que se les informe sobre aquellas cuestiones que atañen a la universidad. (véase figura 77)

Figura 77

V16. Se me informa de modo transparente acerca de todo lo que concierne y afecta a la universidad



4.1.10.2. Competencias

Con relación al apartado anterior, un aspecto que se pone de manifiesto es el desarrollo de capacidades en el puesto de trabajo. Las competencias se consideran en el ámbito laboral como aquellas manifestaciones reguladas y atribuidas por el conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos de una persona para cumplir eficazmente la tarea. De la misma forma, se asocia a un componente emocional con características personales y valores asociados al desempeño laboral (Torres et al., 2018).

La idoneidad de las competencias en el puesto de trabajo es un factor fundamental entre los testimonios de los informantes. Por un lado, toma protagonismo la importancia que el equipo de gobierno adquiera y entrene determinadas competencias relacionadas con sus funciones. Del mismo modo, se destaca la relevancia de una cultura en gestión de recursos humanos que acentúe la adquisición de competencias como eje principal para desarrollar las funciones en el puesto de trabajo:

[...] la técnica del Elevator Pitch, me tocó hacerla con el vicerrector y me pidieron que dijera en dos minutos qué destacaría de mis cualidades. Mira, yo lo que proyecto lo aterrizo, a mí me ‘da’ tres personas y te hago un vicerrectorado. (CS3.1:356)

Otro aspecto característico es la experiencia vivida entre los informantes en el ámbito laboral. Ellos transmiten una considerable falta de recursos humanos y esto implica que se multipliquen el número de tareas. Aunque, muestran su disposición y capacidad resolutiva para desarrollarlas:

Llegué y nosotras hacíamos todo lo que te puedes imaginar. Yo publicaba en la web, sacaba los listados, vamos todo. Menos mal que tenemos algunas habilidades y no costaba tanto trabajo, pero todo ha sido... (OC2. 1:386)

Cabe destacar, que la orientación vocacional y las características personales es un factor clave para el desempeño:

Entonces basándome en esa vocación de servicio que es lo que a mí me mueve en mi día a día, es siempre intentar aplicar las ayudas no solo de las necesidades ante los

problemas sino desde un punto de vista de educación, de valores incluso [...].
(AS4.1:243)

4.1.10.3. Ética

Los criterios basados en valores esenciales que orientan la formación de la conciencia personal, profesional y social definen el comportamiento en sociedad. En consecuencia, la ética profesional se concibe como el ejercicio de la profesión que permite adecuar el trabajo profesional tanto en su aspecto personal como social (Hirsh y Pérez, 2019).

Entre los informantes se manifiesta que la ética académica y profesional debe estar presente en la universidad siendo un componente clave en la RSU:

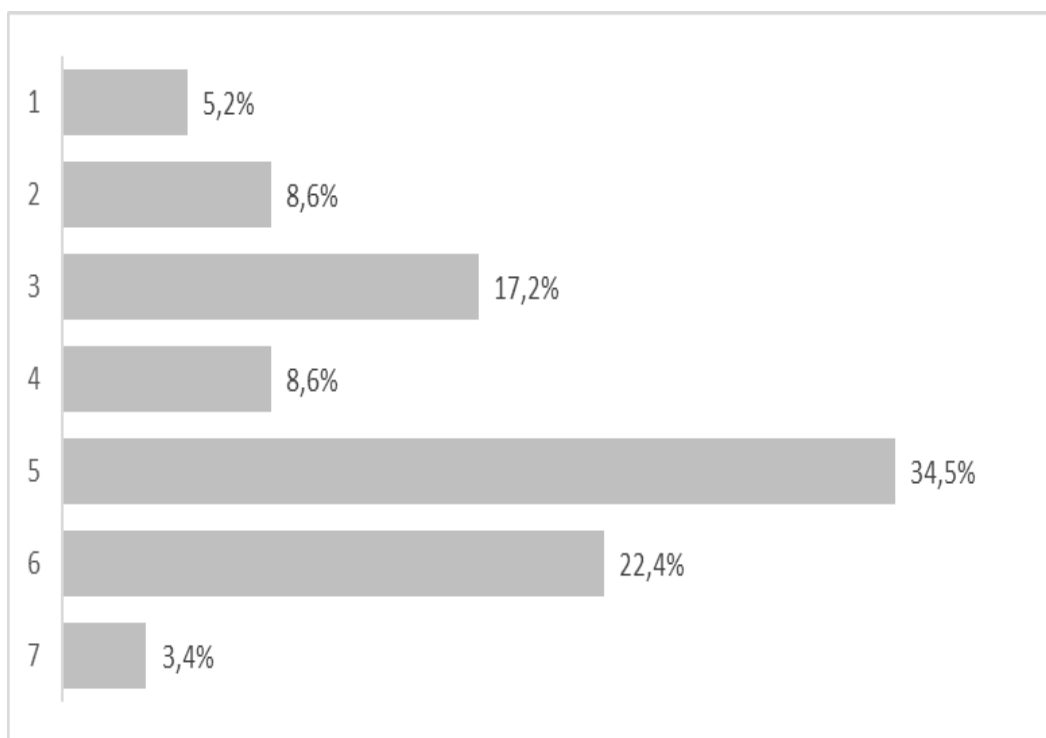
Hay una tendencia también en tema de ética profesional que... hay una tendencia social que va por otro lado y tú no les puedes pedir a las personas lo que no pueden dar. Hay una tendencia a lo individual y lo da el sistema. (OS1.1:79)

[...] Y para estudiantes y en temas de ética y sostenibilidad. (CSA1.1:305)

Desde el punto de vista de la ética institucional, las personas encuestadas opinan que la universidad transmite valores y temas de RS mediante el uso de campañas en un 22,4% (de acuerdo), el 34,5% están ‘algo de acuerdo’ y en un porcentaje menor 17,2% no comparten esta afirmación. Es decir, no están de acuerdo que se desarrollen campañas para la promoción de la RS. En los extremos de la escala (1 y 7) puede observarse los valores más bajos de esta variable, el 5,2% están ‘totalmente en desacuerdo’ y 3,4% ‘totalmente de acuerdo’. (véase figura 78)

Figura 78

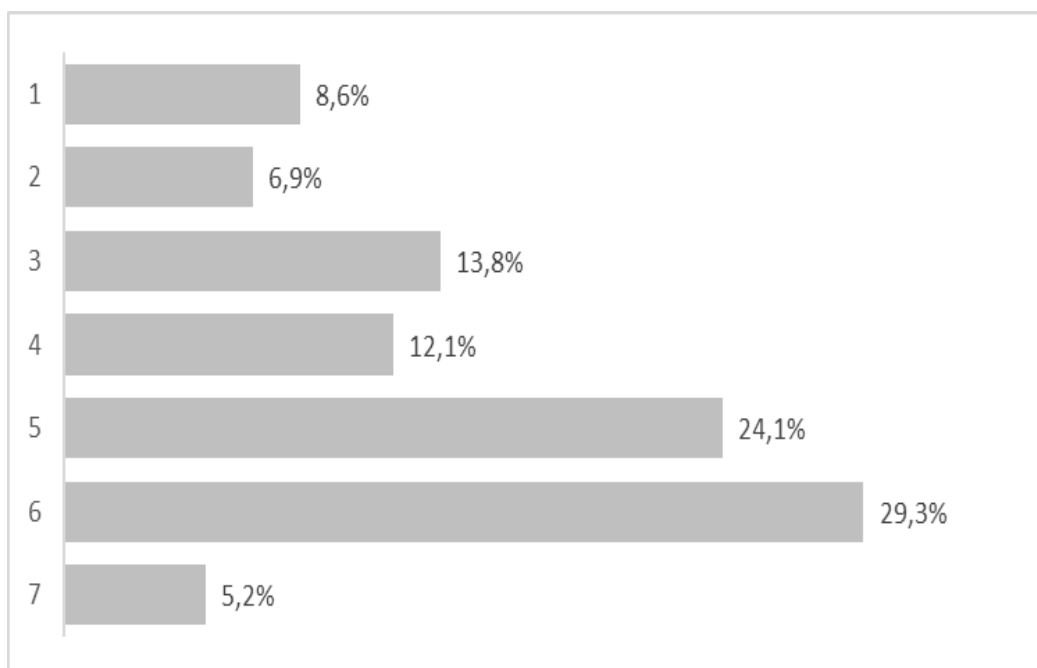
V10. La universidad busca utilizar sus campañas de marketing para promover valores y temas de responsabilidad social



La postura que adopta la institución para difundir un mensaje orientado a la RS se ve manifestado en la variable 17 'Los mensajes publicitarios que difunde la universidad son elaborados con criterios éticos y de responsabilidad social'. En la figura 79 se refleja que el 29,3% de los encuestados 'están de acuerdo' en la manera que se difunden los mensajes publicitarios acogiéndose por criterios éticos y de RS. En menor medida, 24,1% y el 13,8% presentan discrepancias sobre el uso de los criterios éticos y RS. Un grupo reducido (8,6%) no comparten esta afirmación y el 5,2% la comparten en la totalidad.

Figura 79

V17. Los mensajes publicitarios que difunde la universidad son elaborados con criterios éticos y de responsabilidad social



4.1.10.4. Implicación laboral

La implicación laboral manifiesta el grado en el que una persona se identifica en el desempeño de su tarea profesional. Igualmente, la satisfacción o insatisfacción en la tarea que desempeña marca la diferencia o es determinante para que la posición que se toma ante la actividad que realiza (Castrillón y Cala, 2020).

Un aspecto que adquiere relevancia a lo largo de las aportaciones de los informantes es la creación del PE y aquellas acciones relacionadas con el mismo. Igualmente, se pone de manifiesto que las responsabilidades que se asumen en el puesto de trabajo adoptan una forma compleja y afectan al desarrollo de los objetivos establecidos para las actividades y/o proyectos que se llevan a cabo:

Podemos asignar a cada uno de los procesos que nosotros llevamos y así tú te sientes responsable de eso. Ahora si se queda en la ambigüedad que no se sabe de quién es, al final nadie hace nada. Y hay gente que son técnicas que como no se lo diga alguien [...]. (SEC5.1:190)

En este sentido, los informantes tienen la impresión y la necesidad de establecer unas pautas y un vector que marque el alcance de los objetivos laborales para poder materializarlos. Uno de los aspectos que toman en consideración es la creación de un equipo humano que se implique y se trabaje para la consecución de los mismos objetivos. Esta forma de trabajo favorece más la implicación entre los trabajadores/as y el sentido de pertenencia con la organización.

4.1.10.5. Mejora institucional

La mejora se concibe como un conjunto de sugerencias sobre la planificación, desarrollo y evaluación con el objeto de aumentar la calidad en la práctica y el contexto en general (López, 2015). Este enfoque constituye y afianza un sistema institucional para el capital humano y su transcendencia en la sociedad.

Entre las aportaciones de las personas implicadas ofrecen algunas sugerencias de mejora a nivel estructural del organigrama. Un ejemplo es la creación de un nuevo vicerrectorado afín a la promoción de la RSU y en su defecto los ODS. Otro aspecto que se pone de relieve en los testimonios de las personas implicadas es la pandemia del coronavirus. Destacan la importancia de crear protocolos de actuación ante situaciones de alerta sanitaria o de otra índole que afecte al desarrollo adecuado de la IES y las personas:

[...] vinculación de la Responsabilidad Social con el COVID, creación de unos protocolos para no dejar a nadie atrás para los casos de estancia en el extranjero. No solo para el COVID sino para situaciones sobrevenidas. (CS3.1:294)

En cuanto al área de Recursos Humanos ven la necesidad de actuaciones claras relacionadas con los objetivos estratégicos de la institución. Además, entre los resultados sugieren algunos aspectos fundamentales como es un planteamiento interno más amplio para proyectos sociales con procedimientos más sencillos en la gestión económica, así como establecer más vínculos externos para la realización de estos proyectos con otras organizaciones:

Gestionar proyectos externos y poner en marcha proyectos internos son donde luchar. La gestión económica nada más se complica muchísimo [...]Yo voy a dejar mi manual de instrucciones y mis recomendaciones, hasta ahí puedo llegar. (OC21:113)

La formación en RSU es otra mejora que aportan los informantes. Consideran que para una cultura socialmente responsable es imprescindible que el Equipo de Gobierno reciban formación para que se vea reflejado en las iniciativas institucionales y en todas las áreas de la universidad:

[...] y después hay otra cosa fundamental, aunque eso es una decisión del Rector, primero querer formarse en eso el equipo de gobierno para que lo tengan siempre en mente y tener ideas sobre cómo transversalizarlo en cada uno de los servicios y otra cosa que funciona muy bien con el PDI. (OC2. 1:124)

4.1.10.6. Implicación emocional

La implicación emocional en el puesto de trabajo se identifica por las características individuales, actitudinales, laborales y de gestión emocional que impulsa, a la persona para desempeñar las tareas y funciones del puesto de trabajo. Este tipo de herramienta modula el nivel de rendimiento laboral del trabajador (Lucia et al., 2012) y *pone en juego* un conjunto de emociones que se asocia al tipo de tarea e influyen de forma positiva o negativa (Posada et al., 2018).

La implicación de las personas informantes en el ámbito laboral se manifiesta con un coste emocional. Las circunstancias vividas en el puesto y el clima organizacional que se ha generado son aspectos que influyen e incrementan situaciones complicadas y combativas. En este sentido, el discurso muestra una evolución emocional sobre cómo se han sobrellevado determinadas situaciones:

[...] Sí, me ha costado. Yo me implico a nivel profesional y personal. (OS1.1:201)

[...]al principio tuve que luchar mucho para que me dieran la información. (OC2. 1:222)

[...] Hubo una época que yo estaba en la Comisión de Infraestructura, aquello no fue del todo bien porque yo era el enemigo en casa (OS1.1:205)

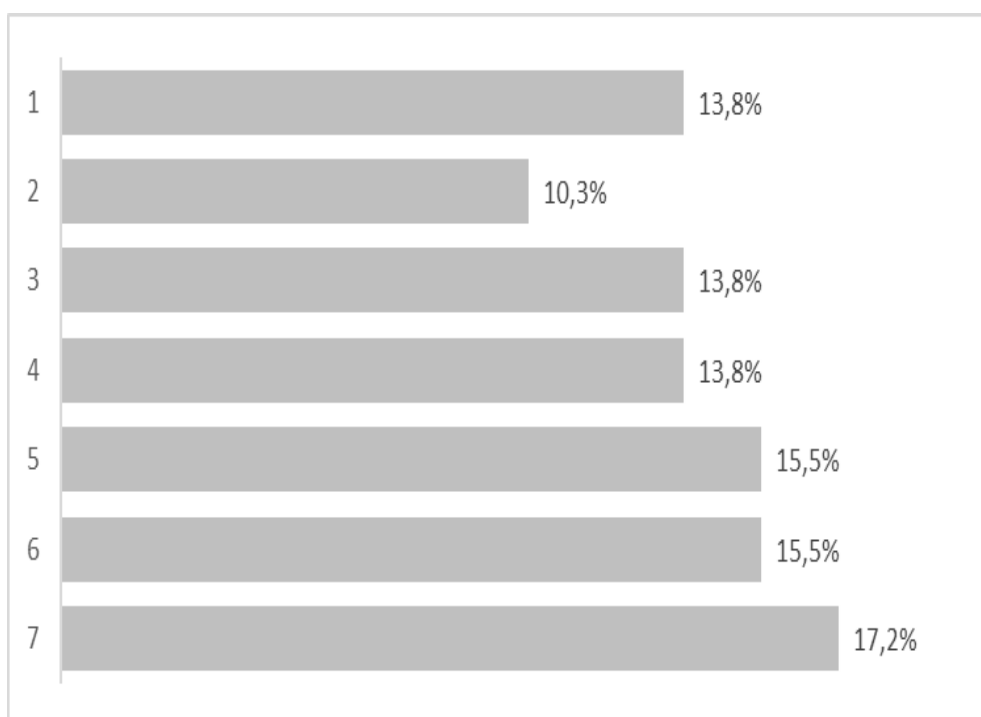
De las posibles situaciones que se dan en la práctica laboral, hay un aspecto que destaca entre los involucrados y es el estado emocional. Esto repercute directamente porque necesitan que se cuente con sus opiniones en el quehacer diario.

Con relación a este aspecto, la percepción de las personas encuestadas en cuanto a participar en las decisiones del lugar de trabajo se refleja en la figura 80. Los encuestados consideran que pueden participar activamente en la vida institucional en un 17,2% y el 15,5% ‘están de acuerdo’ o ‘algo de acuerdo’ (respectivamente). Además, se observa ‘indiferencia’ en opinar que no se sienten escuchados/as ni participan en la vida universitaria coincidiendo el mismo porcentaje (13,8%) en presentar ‘desacuerdo’.

Cabe desatacar, que es mayor el porcentaje (17,2%) de las personas que comparten totalmente esta afirmación frente al 13,8% que muestran un total desacuerdo.

Figura 80

V9. Me siento escuchado/a como ciudadano/a. Puedo participar en la vida institucional.



- Negativo

En esta apartado se reflejan las emociones negativas que se han vivido en el plano laboral y han producido malestar psicológico o de desagrado en un suceso concreto. Este tipo de gestión emocional se identifica en la forma que se gestiona el área y/ trato con los trabajadores y trabajadoras. Además, se genera un clima laboral que invita a la falta de colaboración entre compañeros/as creando un sentimiento de soledad, frustración y tristeza:

Estamos hablando de ciencia ficción y yo he aprendido enfrentarme a eso. Y entonces es estar luchando con una [...] la manera es que estamos en una isla y vamos hacer desde nuestra isla, pero cada vez que vas cambiando los equipos, va bajando el listón [...]. (CS3.1:183)

Yo estoy solo, yo no tengo ningún equipo que me ayude, cero, pero quiero decir que soy director de la oficina, pero no dirijo nada (OS1. 1:33)

[...] a mí me gusta mucho la política, pero terminé saturadísimo. Yo sirvo para vamos hacer, vamos hacer. Y a veces me siento frustrado porque puedo hacer cosas útiles y me da tristeza. (CS3.1:236)

- Positivo

Las emociones positivas especifican la puesta en marcha de comportamientos adaptativos de situaciones superadas o de haber alcanzado los objetivos personales propuestos. Es el producto de una apreciación subjetiva de situaciones vivenciadas comparando el beneficio obtenido con las expectativas generadas (Cantón y Téllez, 2016).

Las situaciones vividas por las personas implicadas han generado emociones positivas cuando han demostrado capacidad resolutoria ante las dificultades con óptimos resultados. Igualmente, destacan las sensaciones positivas cuando han convertido las debilidades en fortalezas de situaciones negativas generadas en el ambiente laboral superándolas en la actualidad:

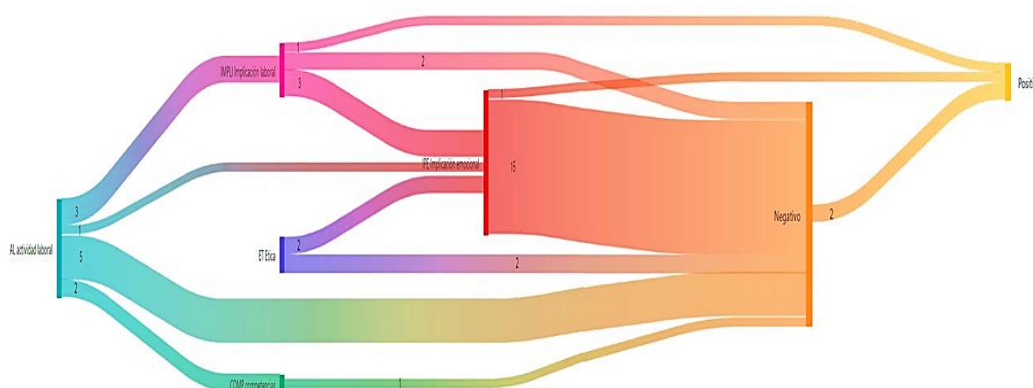
Hemos crecido mucho, pero al mismo tiempo que hemos crecido hemos desatascado el problema de financiación externa que teníamos que estaban todos los proyectos bloqueados [...]. (OC2.1:115)

[...] bueno y también es verdad que después de un tiempo se suavizaron esas aristas y ya está. (OC2.1:120)

En esta dimensión, lo más característico que se visualiza en el diagrama de Sankey (figura 81) es la concurrencia entre la actividad laboral y la emoción negativa. Se establece con un coeficiente de 0.17 e implica que se interrelacionan vínculos con personas, las exigencias del puesto y cambios en el ambiente laboral que generan más emociones negativas que positivas. Puede observarse en el flujo de ambas subcategorías ofreciendo un coeficiente de 0.0 para la emoción positiva. Igualmente ocurre con la implicación emocional, ofrece una alta frecuencia con la emoción negativa (0.63). Cabe destacar, que la ética correlaciona con el plano emocional de los trabajadores/as con un coeficiente de 0.13 y en concreto con la emoción negativa (0.08). La implicación laboral concurre con un coeficiente de 0.14 cuando se desempeña la tarea en el puesto, las frecuencias demuestran que existen evidencias en los trabajadores/as sobre su nivel de involucración en su trabajo. Cabe destacar, que las cuestiones reflejadas en las frecuencias de la ‘Mejora institucional’ es alta, pero no se establecen concurrencias con ninguna de las subcategorías de esta dimensión.

Figura 81

Diagrama de Sankey para la dimensión personal



4.1.11. Colaboración

La colaboración se materializa en la participación del personal docente y no docente en proyectos y/o redes de colaboración como indicativo para alcanzar la responsabilidad colectiva. Por ello, la colaboración interna o externa mejora los fines de las organizaciones y podría impactar en el territorio positivamente (Aparicio et al., 2020).

- Colaboración externa

La colaboración externa hace hincapié a las colaboraciones con organismos nacionales, internacionales u otras organizaciones externas a la institución.

Entre los informantes se expresa que el nivel de colaboración externa está más centrado en colaborar con otras organizaciones públicas de forma técnico-profesional, pero desvinculado de la Universidad de Sevilla:

[...] yo dedico mucho más tiempo a mi actividad ecológica externa que es donde yo tengo mi fuerza y todas mis cosas. Con los americanos, europeos a nivel nacional y trabajo mucho con Cataluña, por ejemplo, y yo con los catalanes estoy muy muy metido. Ahora estoy en Canarias, también con el cambio de gobierno y bueno... hago lo que puedo. Con el ayuntamiento hago lo que puedo y bueno... también trabajo con otros ayuntamientos. A mí a nivel de Ayuntamiento me gusta mucho porque es la unidad funcional y creo en la faceta del ciudadano. (OS1.1:3)

Concretamente, se pone un mayor énfasis en aquellas acciones que promueven los organismos públicos para llevar a cabo la Agenda 2030:

Si a nivel técnico [...]. Los ayuntamientos están muy involucrados, sin ir más lejos el año pasado se organizó el foro mundial de la AGENDA en el Palacio de Congresos. Se vio mucha implicación por parte de los municipios. (OS1. 1:4)

Por otro lado, la percepción que se tiene del profesorado de las diferentes facultades pertenecientes a la IES con respecto a la colaboración con la comunidad es mínima:

La implicación de los centros es relativa porque la gente está muy liada con tres mil cosas ¿entiendes? No tienen una persona específica de eso... están muy liados [...]. (OS1.1:208)

Desde el punto de vista de la cooperación, la colaboración del personal no docente desde el Vicerrectorado de Servicios Sociales, Campus Saludable, Igualdad y Cooperación operan con organizaciones no gubernamentales para la formación de jóvenes universitarios cuyos fondos provienen de otras entidades públicas:

[...] nosotros hemos ido haciendo una cosa distinta, hay una cosa que hacemos siempre que es cuando las ONG piden porque ellos tienen proyectos financiados por el Ayuntamiento de Sevilla y por una Agencia Andaluza de Cooperación, tienen metido formación a gente joven. (OC2:90)

Las organizaciones externas son una palanca para involucrar al profesorado para colaborar de manera informal. En otras áreas pertenecientes al organigrama institucional colaboran puntualmente empresas y/o asociaciones para la inclusión social.

[...] lo que nos pidió es buscarnos al profesorado y al final lo que hace es que conoces a alguien de económicas y te dice: te mando esto, mándaselo a tus compañeros a ver si hay alguien que le interesa para estar en este proyecto de AIETI. (OC2. 1:107)

- Colaboración interna

La colaboración interna hace referencia a aquellos aspectos relacionados con la participación a nivel institucional en actividades académicas o en otras áreas de la comunidad universitaria.

La colaboración entre algunas áreas y/o servicios de la institución se hace visible en colaborar con la cesión de espacios o aportaciones puntuales de material que publicita la institución universitaria:

Otras veces piden nuestra colaboración [...] fundamentalmente nos piden que les demos algo de la oficina merchandising, papeles para repartirlos, que les ayudemos

a [...] aquí por ejemplo los espacios del centro internacional que se lo reservemos para hacerlo. Pero no llega a más, esas son las cosas que vienen de la comunidad universitaria pero no lo llevamos a ella. Otra cosa diferente es cuando nosotros hemos intentado organizar algo [...]. (SEC5.1:94)

En otros espacios la colaboración no es perceptible entre el personal de la comunidad universitaria. La dinámica de trabajo que se desarrolla entre el personal docente y no docente junto con la falta de procedimientos impide que se genere un trabajo colaborativo:

[...]Verás yo te soy muy sincero, [...]realmente no damos abasto real para decir: ¡Oye mira! Vamos hacer esto con estos y con aquel y aquel [...]. (OS1.1:206)

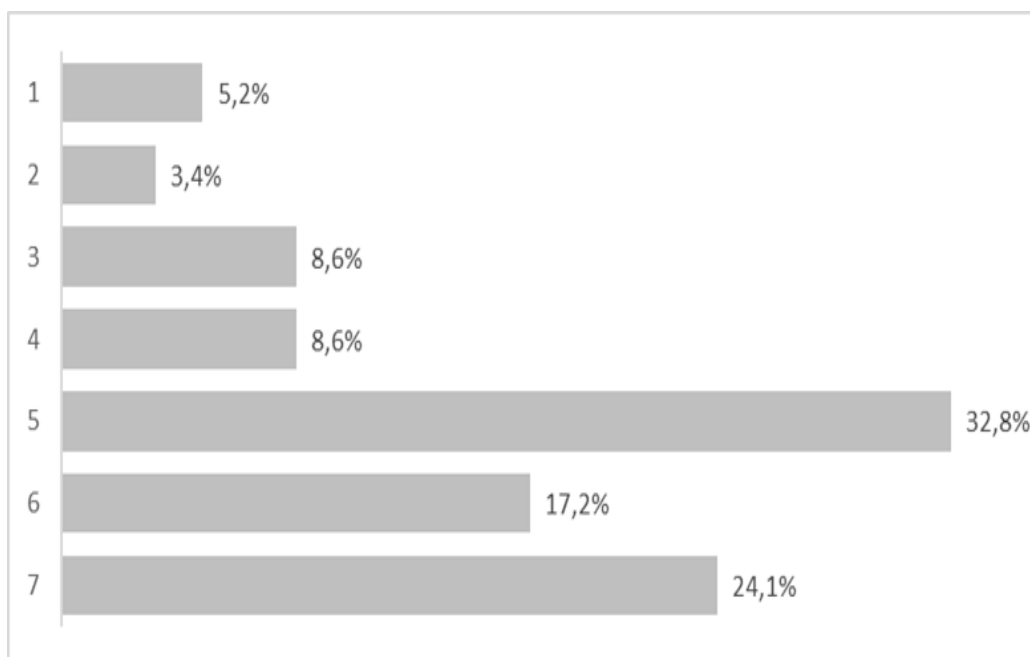
Esta situación no implica que se emprendan iniciativas para las diferentes facultades en temáticas relacionadas con el plan estratégico y que es necesario aportar información precisa como es el tema de la sostenibilidad ambiental:

[...] pero claro, si ahora tú dices quiero los detalles de la sostenibilidad, está perdido, en un plan estratégico global se pierden los detalles [...] entonces digamos que el de sostenibilidad, yo le he mandado a todos los decanos y directores y haced cada uno en vuestras facultades y si queréis algo me llamáis. (OS1.1:203)

Dentro de la colaboración interna, se entabla una participación con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para proyectos sociales. En la figura 82 puede observarse que la percepción de los encuestados sobre la afirmación que la IES ‘colabora con empresas, servicios públicos u ONG en proyectos sociales para ayudar a los desfavorecidos’ (variable 18) es de estar ‘algo de acuerdo’ (32,8%). El 17,2% muestran estar ‘de acuerdo’ y el 24,1% ‘totalmente de acuerdo’. Con un porcentaje más reducido (5,2%) están ‘totalmente en desacuerdo’, (3,4%) ‘en desacuerdo’ y el 8,6% ‘algo en desacuerdo’ e ‘indiferente’.

Figura 82

V18. *Colabora con empresas, servicios públicos u ONG en proyectos sociales para ayudar a los desfavorecidos*



Los resultados de esta categoría se centran principalmente en la colaboración externa y los vínculos generados con la institución. Las organizaciones sin ánimo de lucro y/o gubernamentales colaboran directa o indirectamente con la universidad, favoreciendo la promoción de los ODS y otras cuestiones de índole social. A su vez, fomenta las colaboraciones del personal docente para articular diferentes actividades y esto implica que las organizaciones generen una dinámica colaborativa interdisciplinar. Cabe destacar, que es cuestionable el trabajo colaborativo que se establece entre las diferentes áreas de la organización por su falta de conexión entre las mismas. No obstante, las actividades que generan las organizaciones externas estimulan y motivan la colaboración de la universidad, aunque sea de manera puntual.

4.1.12. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*

Los ODS se plantean como una herramienta transformadora e inclusiva con el propósito de garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro (UNESCO, 2017). El "Plan de Acción para la Implementación de la

Los ODS adquieren protagonismo entre los testimonios aportados sobre el interés que tienen depositado organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para su difusión en la comunidad. Concretamente, se promociona la Agenda 2030 y ODS de forma externa a la universidad desde instituciones públicas mediante seminarios y congresos y de forma puntual y segmentada entre las personas de la comunidad universitaria:

Si a nivel técnico hay que personas que se involucran mucho con los ayuntamientos sobre todo de un tiempo para acá con la Agenda 2030. Los ayuntamientos están muy involucrados, sin ir más lejos el año pasado se organizó el foro mundial de la AGENDA en el Palacio de Congresos. Se vio mucha implicación por parte de los municipios. (OS1.1:6)

Desde el alto interés que adoptan las diferentes entidades por los ODS se piensa que la RSU está perdiendo visibilidad:

[...] Ahora con esto de los ODS parece que la RS se ha quedado en un segundo plano. Ahora la moda es integrar los ODS en los planes estratégicos. (CSA1.1:311)

Otro aspecto que se pone de manifiesto son las diferencias mostradas sobre el interés por los ODS entre los informantes. Nos encontramos testimonios que desconocen su existencia, pero genera altas expectativas para conocer su significado y sentido. En otros testimonios han escuchado algo sobre ellos, pero no les estimula ningún tipo de interés y en algunas manifestaciones tienen conocimiento de la importancia de implantar los ODS dentro y fuera de la institución. Potencialmente se detecta una carencia considerable en la predisposición del personal de la institución para contribuir en la implantación de los ODS, aunque desde la cooperación se han diseñado iniciativas para concienciar al alumnado y porque se requieren en los proyectos de cooperación:

[...] ahí está el problema y todos saben que tienen que integrar los ODS y saben qué hacer con los ODS, dónde colocar los ODS. El problema que tiene es: 1) técnicos con una inercia y resistencia al cambio y otros que, si quieren, pero no saben cómo hacerlo 2) No saben con quién conectar 3) por otro lado, los problemas

administrativos por el techo de gastos, no pueden colaborar con nadie [...]. (OS1. 1:26)

[...] lo hemos hecho dos años seguidos y llegamos a 1.023 estudiantes. Que asistieron a algunas de las jornadas y los estudiantes recibían un diploma que por detrás estaban las horas de formación. Había gente que tenía todos los ODS, había gente que tenía uno, pero fue un programa formativo. (OC2.1:97)

[...] en los proyectos de cooperación es obligatorio o los proyectos que hacen las ONG nos tienen que decir que objetivos del desarrollo sostenible van a trabajar. Eso se tendría que hacer con todo. (OC2.1:124)

En este sentido, entre los testimonios ofrecidos se pone de manifiesto que puede ser debido a que en las líneas estratégicas de la institución contempladas en el Plan Estratégico no se han incluido los ODS:

En el 2050 la AGENDA 2030 viene lejos y creo que lo que hay que hacer es hacer ya las cosas. La única forma de avanzar es cambiando la estructura e impregnar a otras Universidades que eso es importante y proyectarlo. (OS1. 1:325)

4.1.13. Perspectiva de género

La perspectiva de género se reconoce como una construcción social configurándose un nuevo significado en la historia, la sociedad y culturalmente (Jiménez y Galeano, 2020). Asimismo, en el ámbito universitario tiene como fin impregnarse en los sistemas y estructura de la IES con la implicación de los agentes educativos, equipo directivo y comunidad universitaria en general (Montes-de-Oca, 2019).

Según las personas implicadas, en la IES existe de forma permanente una unidad de igualdad que tiene implantada una red de prevención de violencia con un programa formativo anual financiado por organizaciones externas:

[...] eso lo lleva la Unidad de Igualdad, se llama red de prevención de violencia de género. Se da una formación súper buena y además se da todos los años y lo financia el IAM y acuden mucha gente de muchos centros del PAS y PDI. (OC2. 1:136)

[...] con AIETI también, cuántas profesoras y mira necesito de esta titulación esta y esta y me gustaría tantas profesoras que quieran impartir en económicas con perspectiva de género (OC2. 1:104)

En cuanto a la violencia de género, no tienen estipulado un Plan de contingencia y derivan los casos al IAM organismo de la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación para la promoción de la Igualdad de Género:

Nosotros por temas de violencia de género no intervenimos, en el tiempo que llevo en la universidad, la trabajadora que me ha llegado con esa situación la he derivado al Instituto de la Mujer (AS4.1:248)

En este sentido el enfoque de género desde el cometido de la RSU deja unos espacios reducidos de actuación. Prácticamente se hace referencia entre los testimonios aportados a una unificación de acciones en la Unidad de Igualdad, pero los informantes no aportan más información con referencia a otras áreas de la institución universitaria. Igualmente, desde el punto de vista de la socialización de género en la vida universitaria no se mencionan el proceso que refuerza valores, costumbres o roles. Del mismo modo, la conciliación ocupa un tercer plano siendo un factor fundamental en la vida pública y privada de las personas (Volio, 2008). Un modelo socialmente responsable incluye la perspectiva de género en la enseñanza universitaria con enfoque transversal y mediante la sensibilización del profesorado y alumnado universitario fomentando la participación, así como una proyección desde el espacio universitario a la comunidad (González-González et al., 2019).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

5. Introducción

En este apartado se exponen el conjunto de conclusiones relacionadas con las dimensiones exploradas en esta investigación.

5.1. Nuevas perspectivas conceptuales para una universidad actual

La identificación sobre la concepción de la RSU actualmente se enmarca en un conjunto de procesos claves para la gestión, docencia, investigación y extensión, así como los impactos que genera. Desde el punto de vista teórico y genérico es factible reconocer una definición relativamente extensa, pero el concepto alcanza una realidad más compleja desde la perspectiva de los informantes de este estudio. El significado se construye bajo un eje que vertebra los cambios internos de la organización en el momento que se desarrollan elecciones del nuevo equipo de gobierno y en la capacidad del equipo elegido de mantener o modificar el diseño del modelo de RSU para hacer frente a los fenómenos externos sociales, ambientales y económicos. Esta visión nos conduce a reconocer un término en construcción permanente y dúctil en cada IES por la idiosincrasia de su territorio, cultura y enfoque sistémico e integrador con la sociedad. Por ello, el reto de la institución universitaria radica en crear su propia concepción del término desde ‘dentro-fuera’ y ‘fuera-dentro’ circunscribiendo una ‘ecología⁴⁶ de saberes’ de doble dirección.

Desde este pensamiento orgánico, reflexionamos sobre qué modelo de universidad estamos construyendo y a considerar una perspectiva que se extienda hacia un significado más amplio de los diferentes impactos identificados. Si tomamos en cuenta que se debe contar con una realidad social con situaciones cambiantes, la cuestión principal no es solo comprender esa realidad o fenómenos que emergen sino

⁴⁶ La ecología de saberes forma parte de la propuesta de las epistemologías del sur. La propuesta de epistemologías del sur es una respuesta a la epistemología eurocéntrica y colonialista. Se concibe como una práctica del saber basada en experiencias vitales de las personas. No se reconoce como un ‘saber universal’ desde el punto de vista de la ciencia, sino que todos los saberes son reconocidos por su vínculo a una práctica concreta, sus nuevas circunstancias y su condición específica reconociéndose como válido en la producción del conocimiento (De Sousa, 2011).

adquirir un compromiso para la transformación comunitaria. Con referencia a este último aspecto y, dentro de los planteamientos aportados por las personas entrevistadas, la relación que se establece con mayor compromiso desde las líneas estratégicas de la institución es la minimización del impacto medioambiental. Este resultado se reconoce en las aportaciones de Vallaeys (2014) cuando plantea que la universidad es un foco de producción de impactos que se conjuga bajo dos ejes fundamentales: el eje organizacional y el eje académico. El primer eje se centra en el impacto interno y externo que están relacionados con el aspecto laboral y ambiental. Con respecto al segundo eje se relaciona el impacto educativo que, incluye únicamente la formación estudiantil y el impacto cognitivo encierra la producción del saber.

Considerando esta formulación, dentro del modelo socialmente responsable, se concibe el impacto como el efecto colateral que genera la institución mediante su actividad organizativa interna y externamente. En definitiva, esta estructura tiene alcance en la gestión, docencia, investigación y extensión, pero si realmente aplicamos una visión sistémica que atienda a las necesidades sociales en la comunidad debemos aclarar dos cuestiones relacionadas con la extensión universitaria.

La primera cuestión es revisar el término de extensión universitaria pues, desde la teoría, se identifica como la apertura hacia la innovación social y, más bien, en la práctica institucional se proyecta la innovación al mundo empresarial (Ibarra et al., 2020). En cuanto a la segunda cuestión se centra en el campo asociativo (extensión y colectivos sociales) y las relaciones establecidas con la cooperación y el voluntariado. En este sentido, sugerimos que es preciso relacionar la acción comunitaria como una actividad que forme parte del impacto interno y externo de la actividad universitaria e identificarse como compromiso comunitario.

La exploración de los resultados nos permite concluir que la gobernanza se identifica como una ‘organización no consciente’ en el compromiso por la RS. Las formas de gestionar el funcionamiento de las diferentes áreas de la institución no se alinean con los objetivos estratégicos y esta situación deriva a un espacio generador de conflictos afectando así a la RSU. Nos encontramos con un escenario que prima la falta

de implicación por el bienestar de la comunidad universitaria y un marco social-comunitario tendente a la desconexión con los colectivos y problemáticas sociales.

5.2. Un triángulo de dificultades

El enfoque de gestión socialmente responsable que se establece en la IES afecta al campus universitario identificándose como ‘Campus responsable’. La gestión en RS se ve reducida por la falta de promoción en la participación en la vida política de la facultad y en el proceso de toma de decisiones por parte de profesorado. En este sentido, se relaciona directamente con los procesos democráticos y la función vital de crear sustancialmente un sistema crítico, transformador y de compromiso institucional ‘universidad-sociedad’ que debe atender a los principios establecidos por un ‘Gobierno abierto’⁴⁷. Esta situación impide que se considere el campus como un lugar de interacción entre ciudadanos/as, proveedores, investigadores, docentes y la comunidad en general.

Por todo lo anterior, se identifican tres ejes fundamentales: la identidad que genera la universidad, la legitimidad y la pertenencia.

- Crisis de identidad

El sistema establecido se desarrolla en una dinámica de comunicación organizacional con interferencias y provoca la desinformación. Esta situación implica que no se detecten con claridad los fines y prácticas de la RSU. En este sentido, la actividad laboral y /o actividades novedosas entran en un ‘laberinto institucional’ y pierde identidad porque los mecanismos establecidos no interconectan todas las áreas por un fin en común. Desde este punto de vista, el conocimiento sobre el funcionamiento y objetivos organizacionales relacionados con la RSU genera un efecto ‘Aquaplaning’ y da paso, desde una lógica economicista-mecanicista, a un funcionamiento del sistema que debilita o anula la vitalidad de un sistema vivo. Para Arias-Pineda y Ramírez-Martínez (2019) se deben dar unas condiciones específicas para considerarse un sistema

⁴⁷ El IV Plan de Gobierno Abierto 2020-2024 se aprobó el 29 de octubre de 2020. Administración General del Estado y propuesto como recomendación por el Consejo de la OCDE (OCDE, 2020).

de esta índole, entre algunos aspectos, es preciso que haya una comunicación abierta y una profunda lógica reflexiva sobre los problemas que acontecen en el espacio institucional.

- Crisis de legitimidad

La inexactitud para identificar los impactos negativos que genera la IES es un aspecto que se identifica entre los resultados. La legitimidad académica y pertinencia a una enseñanza socialmente responsable está anclada en un modelo mercantilizado y el saber científico en la práctica investigadora se desvía de metodologías transformadoras e inclusivas (Rivas-Flores, 2021) alejándose de disciplinas con un claro enfoque social. Aunque, el enfoque medioambiental se establece de forma clara a través de acciones para ecologizar⁴⁸ la institución.

- Crisis de pertenencia

La falta de sentido de pertenencia se visibiliza como un efecto ambivalente en la participación en la vida universitaria, el sentirse informado/a y en los procesos establecidos para la elección de gobierno. Desde esta postura se construye una identidad entre las personas tendente al nominalismo y representa una pertenencia en una organización colindante, contradictoria y polarizada ante los cambios. Así lo mantienen González et al., (2021) cuando especifican que este tipo de construcción surge por la forma que se establece la gestión organizacional.

Ante estas revelaciones es pertinente sugerir la creación de un ‘laboratorio vivo’ (Evans et al., 2015 y Lupp et al., 2021) presencial/virtual que sea un lugar de encuentro de la comunidad educativa y ciudadana para resolver las necesidades y problemas sociales mediante una colaboración interdisciplinar. En la construcción del espacio se articulan un conjunto de valores como son los sociales, culturales, ambientales y

⁴⁸ Este término se aplica a aquellas organizaciones que planifican acciones para la reducción de la huella de carbono contribuyendo a una transición verde. <https://eua.eu/118-uncategorised/800-call-for-participation-eua-survey-on-greening-in-higher-education-institutions.html>.

principios éticos acordes a las exigencias de las experiencias, así como en el comportamiento de las personas implicadas.

5.3. Un espacio para la ética

En cuanto a los principios éticos se orienta, entre las afirmaciones de las personas entrevistadas, a un discurso que subraya la importancia de estar integrados en todos los aspectos del quehacer universitario. Por todo lo expresado, resumimos tres ejes fundamentales: el académico, el profesional e institucional. La ética en el plano académico guarda rasgos y una cierta tendencia a implicar al alumnado en manifestar la importancia de un código ético en los trabajos académicos. Aunque en la actividad investigadora existen discrepancias en el momento de aplicar todos los requerimientos que exige una investigación éticamente óptima. Esto puede estar influenciado por la falta de disponibilidad de procedimientos, de recursos y/o de otras cuestiones que no son de fácil acceso para el personal investigador. En cuanto al eje profesional, podría haber una articulación más clara y conectada entre la ética con la RS. Este efecto es un claro indicador entre las preocupaciones que aportan los informantes cuando expresan la necesidad de establecer canales de información con la práctica socialmente responsable. Este aspecto está conectado con el eje institucional, concretamente, en el conjunto de políticas y acciones establecidas para abordar la RSU. Por ello, sugerimos que es primordial el establecimiento de sistemas de comunicación más abiertos, directos y con identidad sobre la práctica responsable en todas las áreas de la universidad. Del mismo modo, esta sugerencia es extensible a la práctica investigadora para no reparar en riesgos éticos y fortalecer la cultura científica.

5.4. ¿Impacto social o índice de impacto?

La investigación y transferencia de conocimientos se desenvuelven en una red de complejidades que las personas implicadas en el estudio no alcanzan a entender su sentido práctico ni realista. A la luz de los resultados, nuestro planteamiento se aleja de valorar las fortalezas y debilidades de los criterios establecidos por la ANECA en lo concerniente a la producción científica. Sin embargo, razonamos que las exigencias y la promoción de las publicaciones en revistas de impacto provoca un “efecto

boomerang” en la acción investigadora. Los parámetros establecidos favorecen un rumbo de las investigaciones hacia un modelo hegemónico positivista que se vuelve en contra sobre los propios fines del modelo de la RSU. Es complicado fomentar otros enfoques de investigación, interactuar de forma activa con la comunidad y la creación de redes con la participación de otros actores sociales si posteriormente no se reconocen los méritos que desarrolla el personal docente e investigador. Los resultados han puesto de manifiesto una situación que desemboca en una reducida transferencia de conocimientos de la dimensión social y por defecto des-conocimiento de los fenómenos y problemáticas sociales. Sin embargo, esta situación no impide que se muestre una predisposición para crear espacios que articulen la interdisciplinariedad para plantear diferentes líneas de investigación. Por tanto, nuestra sugerencia es la de re-pensar cómo incluir nuevas metodologías investigadoras para generar impacto positivo en la sociedad.

5.5. Una exploración de la formación y sensibilización en RSU

La exploración y diagnóstico sobre los procesos formativos y de sensibilización establecidos se caracteriza por una oferta diferenciada para el PAS, el profesorado y los estudiantes universitarios. El enfoque formativo que se establece para el PAS adopta un carácter más de concientización mientras que para el profesorado se expresa en temáticas relacionadas en la adquisición de conocimientos y/o competencias para su práctica docente. También podemos destacar, una imprecisión en identificar temáticas claves relacionadas con la RS puesto que se ofrece un abanico de materias acordes a la actividad que se establecen en determinadas áreas de la institución como un elemento de interés comunitario.

Otro aspecto fundamental es el lugar que ocupa la cooperación para promocionar acciones formativas de forma permanente a los universitarios. La oferta se centra en una formación para que el alumnado afiliado a la cooperación nacional e internacional tenga una formación previa en la cooperación al desarrollo. Igualmente, a esta oferta se le suma una formación básica de los ODS como elemento imprescindible para participar en los proyectos de esta índole.

Ante el escenario que describen los entrevistados, una de las conclusiones que se extrae es que la financiación por parte de la universidad y las vías para obtener ayudas para desarrollar la formación interna en la comunidad universitaria deben mejorarse. Puesto que la gestión para los cursos de formación en materia de RS se sostiene fundamentalmente por entidades externas a la universidad y con la voluntariedad del profesorado en los proyectos externos. En este orden, sugerimos que se intensifique un escenario formativo abierto para el profesorado, actores claves y comunidad en general comprendiendo temáticas claves de la RS relacionadas con cada una de las dimensiones. De esta forma y, en un primer nivel formativo de acercamiento a la RSU, puede complementarse con los stakeholders externos e internos. Además, se podría integrar en cada rama de conocimiento y contenidos que se impartan de forma transversal.

5.6. Planes de estudio

La RS en los planes de estudio es una cuestión que se plantea como una situación complicada de afrontar por la poca flexibilidad que presenta para incluirse de forma transversal. Además, presenta una baja iniciativa para considerarse dentro de una asignatura o de forma voluntaria por parte del personal docente. Así, se manifiestan en las valoraciones ofrecidas en este estudio concretamente en la dimensión académica. Este aspecto coincide con los planteamientos aportados por García y Gil (2018) cuando mantienen que un porcentaje mínimo toma iniciativas para integrar el modelo socialmente responsable en la actividad académica. Con estas apreciaciones es posible concluir que la RS no es del todo desconocida, pero no se establece en la estructura de los planes de estudios. Creemos que un cambio en la actividad docente incluyendo el enfoque socialmente responsable daría paso a nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica una manera de ‘mirar desde adentro’ proporcionando un vínculo entre la parte académica con un contexto en continuos cambios que podría ofrecer nuevas experiencias, así como la capacidad de afrontar los desafíos sociales (Lugo-Muñoz y Lucio-Villegas, 2021).

En la línea de este planteamiento y en conexión con la sostenibilidad, las personas participantes en el estudio valoran positivamente integrar la sostenibilidad en los planes de estudio. Sin embargo, esta contribución se proyecta únicamente con la

sostenibilidad ambiental y económica. Esta línea de pensamiento se ha puesto en práctica en universidades del territorio español con proyectos a nivel estatal y en el marco de la Agenda 2030 (REDS, 2020).

Por ello, retomamos las aportaciones de CRUE (2012) proponiendo el establecimiento de cuatro competencias de sostenibilidad en los planes de estudio de forma transversal que establecen un vínculo con las dimensiones de la RSU. Las cuatro competencias están relacionadas con la capacidad crítica de la problemática social, económica y ambiental; el uso sostenible de los recursos; la participación en procesos comunitarios y la aplicación de principios éticos en el comportamiento personal y profesional. Esta posición permite que se aborde la sostenibilidad social, ambiental y económica sin distinciones.

5.7. Un lugar para los Objetivos de Desarrollo Sostenible

La proyección estratégica con respecto a los ODS en la IES es una cuestión que se desmarca entre los objetivos estratégicos. En cambio, en algunas áreas de la institución se intenta integrar por su valor en la cooperación y el efecto positivo que podría influir ante la migración, uno de los fenómenos globales más notables en el último decenio. Del mismo modo, la crisis ambiental se afronta desde la institución con una gestión muy centrada en la huella de carbono y en otras cuestiones medioambientales para la mejora ambiental del contexto local. Estas actuaciones no posibilitan afrontar los ODS en todas sus formas y, por tanto, se podría dar una continuidad futura abordándose de forma conjunta y no fractal por su origen sistémico. Con una mirada local hacia lo global es posible abordar la salud planetaria desde los diferentes ecosistemas y el impacto que provoca en la salud humana (Álvarez-García et al., 2021). La reciente crisis pandémica ha puesto de manifiesto la vulnerabilidad de las instituciones ante esta situación tan extrema reafirmando un lugar central en el cuidado de las personas.

Esta cuestión nos deriva a la crisis de cuidados siendo un aspecto que se recoge en los ODS, concretamente para afrontar patrones patriarcales de crecimiento económico y mercantilización en todas las esferas de la sociedad (Filippini, 2021).

Asimismo, el bienestar es fundamental para la vida de las personas e implica cambios sustanciales en el trabajo productivo y de forma decente. Este aspecto contribuye notablemente a la producción económica, desarrollo y bienestar de las sociedades. En cambio, los estereotipos establecidos feminizando el cuidado genera un desequilibrio en la distribución de los trabajos no remunerados. Este aspecto lo contempla ONU-Mujeres (2020) como uno de los retos actuales para afrontar la invisibilización del trabajo desvalorizado de las mujeres en la esfera doméstica. Además de contribuir en el diseño de políticas económicas y sociales para paliar las condiciones laborales de las mujeres en un mercado de trabajo precario. Las desigualdades siguen permaneciendo a nivel global y es otro reto planteado a través de los ODS. La desigualdad de género, económica y social imposibilita la justicia social.

A fin de crear un nuevo escenario para contribuir a la implementación de la Agenda 2030 en el espacio universitario, creemos que es de vital importancia una guía de ODS. De esta forma, se podrían asociar los respectivos ODS con la actividad planificada en cada área de la institución. En el plano de la docencia universitaria, la integración de los ODS se asociaría con cada disciplina y objetivos de la actividad docente. Esta última sugerencia se ha puesto en marcha en otras universidades españolas como base para crear comunidades docentes e implementar actividades académicas con los ODS (Miñano y García, 2020).

5.8. Perspectiva de género

La perspectiva de género queda enmarcada en una determinada área de la institución y desde ese espacio se organizan las medidas y acciones oportunas para construir un entorno de relaciones equitativas y libres de violencia. La cuestión de género en esta investigación se ha visto mermada entre el discurso de las personas participantes y por defecto en los resultados. Esta situación convendría considerarse pues tiene diferentes lecturas que no se deben perder de vista. A partir de esta observación, creemos necesario constatar que es fundamental un marco de directrices para hacer efectivo el principio de igualdad en la universidad puesto que el género es uno de los factores principales de desigualdades. Este aspecto se menciona como una realidad inequívoca que debe considerarse desde el ámbito universitario (Arteaga et al., 2019).

Por otra parte, esta perspectiva debe tener una atención significativa en la docencia universitaria para implicar al alumnado y reflexionar acerca de la igualdad de oportunidades. Además, como se ha indicado anteriormente respecto a los canales de comunicación, es importante acentuar más aún el uso del lenguaje inclusivo. Esta indicación la plantea Resa y Rabazas (2021) en su propuesta para revisar las guías docentes en cuanto al lenguaje inclusivo y para incluir competencias relacionadas con la igualdad de género.

Para finalizar este capítulo, nos gustaría destacar algunos aspectos para la medición de la RSU. Se ha dejado de manifiesto que el término adopta una forma indefinida, compleja y depende de la singularidad de cada institución. Por ello, para recoger la multidimensionalidad que define el modelo socialmente responsable es preciso que cada institución diseñe su propio instrumento. Este planteamiento lo confirman Baca et al., (2017) como una vía para realizar una evaluación efectiva de la RSU. Además, Ninahuaman (2023) sugiere que el instrumento debe adaptarse a las características de los stakeholders teniendo en cuenta su actividad en la organización y al lenguaje de los mismos.

5.9. Futuras líneas de investigación

Una vez finalizado el presente estudio, hemos descubierto posibles líneas de investigación que podrían enriquecer algunas de las cuestiones tratadas y ampliar su alcance. A continuación de mencionan algunas de ellas:

Una línea de investigación que vemos con claridad para desarrollarse es la de aplicar el cuestionario sobre RSU a los estudiantes universitarios. Creemos que sería muy positivo para la institución conocer la opinión de los estudiantes para mejorar el enfoque y alcance de la RS.

Por otra parte, otra línea que creemos recomendable y en respuesta a las necesidades identificadas es la de indagar y profundizar sobre el clima laboral en la institución concerniente al personal de administración y servicios. La atención al público, el volumen de trabajo y el ambiente de trabajo, así como la falta de líneas claras

de funcionamiento provocan desmotivación y situaciones emocionales difíciles de gestionar.

Por último, creemos que queda mucho trabajo por hacer para avanzar en el contexto social desde la institución universitaria. En este trabajo hemos presentado una propuesta teórica y basada en los resultados de la investigación, pero es importante que se ponga en práctica para indagar su efectividad con el ámbito social, la implicación que supone la Ciencia Ciudadana e iniciar un proceso para la integración de las competencias transversales en los planes de estudio.

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONS

6. Introduction

This section presents the set of conclusions related to the dimensions explored in this research.

6.1. New conceptual perspectives for today's university

The identification of the concept of USR (University Social Responsibility) is currently framed by a set of key processes for management, instruction, research, and extension, as well as the impact it generates. From a theoretical and generic point of view, it is feasible to recognize a relatively extensive definition, but from the perspective of the investigators of this study, the concept reaches an even more complex reality. The significance is constructed under an axis that supports the internal changes of the organization at the time of the new government elections and the capacity of the elected team to maintain or modify the design of the USR model to confront external social, environmental, and economic phenomena. This vision allows us to recognize a term under permanent and ductile construction in each HEI (Higher Education Institute) due to the idiosyncrasy of its territory, culture, and systemic and integrative approach to society. Therefore, the challenge of the university institution lies in creating its own conception of the term from 'inside-out' and 'outside-in' delineating a two-way 'ecology'⁴⁹ of knowledge.'

From this organic viewpoint, we reflect on what university model we are creating and contemplate a perspective that encompasses a broader meaning of the different impacts identified. If we acknowledge that we should consider a social reality with ever-changing situations, the main issue is not only to understand that reality or phenomena that emerge but also to instill a commitment to community transformation. In reference

⁴⁹

The ecology of knowledge is part of the proposal of the epistemologies of the South. The proposal of epistemologies of the South is a response to Eurocentric and colonialist epistemology. It is conceived as a practice of knowledge based on people's life experiences. It is not recognized as a 'universal knowledge' from the point of view of science, but rather all knowledge is recognized by its link to a concrete practice, its new circumstances and its specific condition being recognized as valid in the production of knowledge (De Sousa, 2011).

to this last aspect, and within the approaches provided by the people interviewed, the established relationship with the greatest commitment from the strategic lines of the institution is the minimization of environmental impact. This result is recognized in the contributions of Vallaeys (2014) when he states that the university is a focus of impact production that is conjugated under two fundamental axes: the organizational axis and the academic axis. The first axis focuses on the internal and external impacts that are related to the labor and environmental aspects. The second axis is related to the educational impact, which only includes the training of the students, and the cognitive impact comprises the production of knowledge.

Considering this formulation within the socially responsible model, the impact is conceived as the collateral effect generated by the institution through its internal and external organizational activity. In short, this structure has scope in management, instruction, research, and extension, but if we really apply a systemic vision that addresses the social needs of the community, we must clarify two issues related to university extension.

The first issue is to review the term university extension since, in theory, it is identified as an openness towards social innovation and, rather, in institutional practice, innovation is projected onto the business world (Ibarra et al., 2020). The second issue focuses on the associative field (outreach and social collectives) and the relationships established with cooperation and volunteering. In this sense, we suggest that it is necessary to relate community action as an activity that is part of the internal and external impact of university activity and to identify itself as community engagement.

The exploration of the results allows us to conclude that governance is identified as a 'non-conscious organization' in the commitment to SR (Social Responsibility). The ways of managing the functions of the different areas of the institution are not aligned with the strategic objectives and this situation leads to conflicts, thus affecting the USR. We are faced with a scenario that prioritizes the lack of involvement for the welfare of the university community and a social-community framework that tends to disconnect from the social groups and problems.

6.2. A triad of challenges

The socially responsible management approach established in the HEI affects the university campus, identifying itself as a 'Responsible Campus.' SR management is reduced by the lack of emphasis on participation in political life as well as the decision-making process of the faculty. In this sense, it is directly related to democratic processes and the vital function of substantially creating a critical, transformative, and institutionally committed 'university-society' system that should follow the principles established by an 'Open Government'⁵⁰. This situation prevents the campus from being considered a place of interaction between citizens, providers, researchers, teachers, and the community in general.

Due to all this, three fundamental axes are identified: the identity generated by the university, legitimacy, and belonging.

- Identity crisis

The established system cultivates a dynamic of interferences within organizational communication, resulting in disinformation. This means that the purposes and practices of the USR are not clearly detected. In this sense, the work activity and/or innovative activities enter an 'institutional labyrinth' and become lost because the established mechanisms do not interconnect all areas for a common purpose. From this point of view, knowledge about the functioning and organizational objectives related to USR is generated in an 'aquaplaning' effect and gives way, from an economist-mechanistic logic to an operation that weakens or deadens the vitality of a living system. For Arias-Pineda and Ramírez-Martínez (2019), specific conditions must be met to be considered a system of this nature; among some aspects, there must be open communication and a deep logical reflection on the problems that occur in the institutional space.

- Legitimacy crisis

⁵⁰ The IV Open Government Plan 2020-2024 was approved on October 29, 2020. General State Administration and proposed as a recommendation by the OECD Council (OECD, 2020).

The inaccuracy in identifying the negative impacts generated by HEI is an aspect identified among the results. Academic legitimacy and pertaining to socially responsible teaching are anchored in a commercialized model and scientific knowledge in research practice deviates from transformative and inclusive methodologies (Rivas-Flores, 2021), moving away from disciplines with a clear social approach. However, the environmental approach is clearly established through actions to make the institution environmentally⁵¹ aware.

- Crisis of belonging

The lack of a sense of belonging is seen as an ambivalent effect on participation in university life, feeling informed, and in the processes established for the election of government officials. From this perspective, identity is constructed among people tending to nominalism and represents a sense of belonging to a contiguous organization that is contradictory and polarized in the face of change. This is what González et al. (2021) maintain when they specify that this type of construction arises from the way organizational management is established.

Given these revelations, it is pertinent to suggest the creation of a 'living laboratory' (Evans et al., 2015 and Lupp et al., 2021) whether in-person or virtual, that is a meeting place for the educational and civic communities to solve social needs and problems through interdisciplinary collaboration. In the structure of this space, a set of values such as social, cultural, environmental, and ethical principles are articulated according to the demands of the experiences, as well as in the behavior of the people involved.

6.3. A space for ethics

As for the ethical principles, among the statements of the people interviewed, there is a discourse that emphasizes the importance of being integrated with all aspects of university work. For all that has been expressed, we summarize three fundamental axes:

⁵¹ This term is applied to those organizations that plan actions for carbon footprint reduction contributing to a green transition. <https://eua.eu/118-uncategorised/800-call-for-participation-eua-survey-on-greening-in-higher-education-institutions.html>.

academic, professional, and institutional. Ethics at the academic level has features and a certain tendency to involve students in expressing the importance of a code of ethics in academic work. Although there are discrepancies in the research activity when applying all the requirements that ethically optimal research demands. This may be influenced by the lack of availability of procedures, resources, and/or other issues that are not easily accessible to research personnel. Regarding the professional axis, there could be a clearer and more connected articulation between ethics and SR. This effect is a clear indicator among the concerns brought by informants when they express the need to establish information channels with socially responsible practices. This aspect is connected to the institutional axis, specifically, in the set of policies and actions established to address SRU. Therefore, we suggest that the establishment of more open, direct, and identity-driven communication systems concerning responsible practice in all areas of the university is paramount. Similarly, this suggestion can be extended to research practice in order to avoid ethical risks and strengthen the scientific culture.

6.4. Social impact or impact index?

The research and transfer of knowledge unfold in a web of complexities that those involved in the study find difficult to grasp their practical and realistic meaning. In light of the results, our approach moves away from assessing the strengths and weaknesses of the criteria established by ANECA (National Agency for Quality Assessment and Accreditation) concerning scientific production. However, we reason that the requirements and promotion of publications in impact journals have a "boomerang effect" on research activity. The established parameters favor a direction of research toward a hegemonic positivist model that turns against the very aims of the USR model. It is difficult to promote other research approaches, interact actively with the community, and the creation of networks with the participation of other social actors if the merits developed by the teaching and research staff are not subsequently recognized. The results have revealed that this leads to a reduced transfer of knowledge in the social dimension and, by default, a lack of knowledge of social phenomena and problems. However, this situation does not prevent us from showing a predisposition to create spaces that articulate interdisciplinarity in order to propose different lines of research.

Therefore, our suggestion is to reconsider ways to include new research methodologies to generate a positive impact on society.

6.5. An exploration of SRU training and raising awareness

The exploration and diagnosis of the established training and awareness processes are characterized by a differentiated offer for PAS (Personnel of Administration and Services), the teaching staff, and the university students. The training approach established for PAS adopts a more awareness-raising nature, while for the teaching staff, it is expressed in topics related to the acquisition of knowledge and/or competencies for their teaching practice. We can also highlight an ambiguity in identifying key topics related to SR since a range of subjects is offered according to the activity established in certain areas of the institution as an element of community interest.

Another key aspect is the importance placed on cooperation in the promotion of ongoing training for university students. The offer is focused on training students affiliated with national and international cooperation to have previous training in developmental cooperation. Likewise, basic training on SDGs (Sustainable Development Goals) is included as an essential element for participating in projects of this nature.

Given the scenario described by the interviewees, one of the conclusions drawn is that there is room for improvement in both the university funding as well as the ways of obtaining grants for developing internal training in the university community since the management of SR training courses is mainly supported by external entities and faculty volunteers in external projects. Therefore, we suggest intensifying open training for faculty, key actors, and the community in general, including key SR topics related to each of the dimensions. In this way, the first formative level of the approach to SRU can be complemented with external and internal stakeholders. In addition, it could be integrated into each field of knowledge and content that is taught across the board.

6.6. Study plans

Including SR in the curricula is a complicated issue due to the fact that there isn't much room for flexibility for it to be included in a transversal way. In addition, there is a low initiative for it to be considered as part of a subject or to be voluntarily taught by staff. This is demonstrated by the evaluations given in this study, specifically in the academic dimension. This aspect coincides with the approaches provided by García and Gil (2018) when they maintain that a very low percentage of professors take initiative to integrate the socially responsible model into academic activity. Taking these factors into consideration, we can conclude that SR is not completely unknown, but it is not established in the structure of the curricula. We believe that a change in teaching to include a socially responsible approach would lead to new ways of thinking about teaching and learning. This implies a way of 'looking from within' which provides a link between the academic side with a continuously changing context that could offer new experiences, as well as the ability to face social challenges (Lugo-Muñoz and Lucio-Villegas, 2021).

In line with this approach and in connection with sustainability, the participants in this study place a positive value on the integration of sustainability in the curricula. However, this contribution is only proposed to include environmental and economic sustainability. This line of thought has been put into practice in universities in the Spanish territory with projects at the state level and within the framework of the 2030 Agenda (REDS, 2020).

Therefore, we take up the contributions of CRUE (Conference of Rectors in Spanish Universities, 2012) proposing the establishment of four sustainability competencies in the curricula in a cross-cutting manner that establishes a link with the dimensions of the USR. The four competencies are related to the critical capacity of social, economic, and environmental issues; the sustainable use of resources; participation in community processes, and the application of ethical principles in personal and professional behavior. This position allows social, environmental, and economic sustainability to be addressed without distinction.

6.7. A place for the Sustainable Development Goals

The strategic projection with respect to the SDGs in HEI is a lost issue among the key objectives. On the other hand, some areas of the institution try to integrate them because of their value in cooperation and the positive effect they could have on migration, one of the most notable global phenomena in the last decade. Similarly, the institution manages the environmental crisis with a strong focus on the carbon footprint and other environmental issues simply for the betterment of local conditions. These actions do not facilitate the ability to address all the forms of the SDGs and, therefore, a future continuity could be achieved by addressing them jointly and not in a fractal manner due to their systemic origin. With a local look at global issues, it is possible to address the health of the planet from the different ecosystems and the impact it has on human health (Álvarez-García et al., 2021). The recent pandemic crisis has highlighted the vulnerability of institutions in this extreme situation, reaffirming a central place in the care of people.

This issue leads us to the care crisis, an aspect that is included in the SDGs, specifically to address patriarchal patterns of economic growth and commodification in all spheres of society (Filippini, 2021). Likewise, well-being is fundamental to people's lives and implies substantial changes in productive and decent work. This aspect contributes significantly to the economic production, development, and well-being of societies. On the other hand, the stereotypes established by feminizing care generate an imbalance in the distribution of unpaid work. This aspect is considered by UN Women (2020) as one of the current challenges to addressing the invisibility of women's devalued work in the domestic sphere. In addition to contributing to the design of economic and social policies to alleviate the working conditions of women in a precarious labor market. Inequalities continue to persist globally and this is another challenge posed by the SDGs. Gender, economic and social inequality make social justice impossible.

In order to create a new scenario that will contribute to the implementation of the 2030 Agenda in universities, we believe that an SDG guide is of vital importance. In this way, the respective SDGs could be associated with the activity planned in each area of the institution. At the level of university teaching, the integration of the SDGs would be

associated with each discipline and objectives of the teaching activity. This last suggestion has been implemented in other Spanish universities as a basis for creating teaching communities and implementing academic activities with the SDGs (Miñano and García, 2020).

6.8. Gender perspective

The gender perspective is framed in a certain area of the institution and from that space, the appropriate measures and actions are organized to build an environment of equitable and violence-free relations. The gender issue in this research has been diminished in the discourse of the participants and, by default, in the results. This situation should be considered as it has different readings that should not be lost sight of. From this observation, we believe it is crucial to note that a framework of guidelines is essential to make the principle of equality effective in the university since gender is one of the main factors of inequalities. This aspect is mentioned as an unequivocal reality that must be considered in the university environment (Arteaga et al., 2019).

Moreover, this perspective should be given significant attention in university teaching in order to involve students and reflect on equal opportunities. In addition, as indicated above with respect to communication channels, it is important to further emphasize the use of inclusive language. This indication is raised by Resa and Rabazas (2021) in their proposal to revise teaching guides in terms of inclusive language and to include competencies related to gender equality.

To conclude this chapter, we would like to highlight some aspects of measuring USR. It is clear that the term takes an indefinite and complex form and depends on the uniqueness of each institution. Therefore, to capture the multidimensionality that defines the socially responsible model, it is necessary for each institution to design its own instrument. This approach is confirmed by Baca et al., (2017) as a way to perform an effective evaluation of the USR. In addition, Ninahuaman (2023) suggests that the instrument should be adapted to the characteristics of the stakeholders, taking into account their activity in the organization and their terminology.

CAPÍTULO VII

**PROPUESTA BASADA EN LOS
RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN**

7. Introducción

El fomento de la RSU en la universidad actual implica contextualizarse en el plano de ‘universidades que aprenden’. Si bien la definición de la RS se identifica relativamente entre los diferentes autores, el concepto de RSU alcanza una realidad más compleja entre las partes implicadas. El eje vertebrador del modelo se estructura en base a los cambios internos de la organización, como son las elecciones de los nuevos equipos de gobierno y la capacidad del nuevo equipo en mantener o modificar el diseño del modelo de RSU para hacer frente a los fenómenos externos sociales, ambientales y económicos (Fuentes et al., 2019).

En la tabla 39 se recogen de forma muy genérica algunas ideas que predominan en los resultados de esta investigación. En el apartado de las dimensiones se han sintetizado ocho dimensiones: académica, ambiental, económica, formación-sensibilización, gobernanza, investigación, social y personal con el objeto de centrar las influencias directas o indirectas en el objeto de estudio. Igualmente, por cada dimensión se contextualizan de forma breve las ideas y el campo de acción que se han manifestado a lo largo de los resultados, como sugerencias y/o acciones de mejora enmarcadas en la RSU.

Tabla 39

Conceptualización de la RSU en cada dimensión

Dimensión	Conceptualización	Campo de acción
Dimensión académica	La RSU integrada de forma transversal en los grados universitarios y másteres.	Planes de estudios
Dimensión ambiental	La gestión ambiental como parte de la RSU para minimizar el impacto medioambiental en el territorio y parte de un enfoque sostenible.	Campus sostenible. Ecocampus.

Dimensión económica	Desde el punto de vista del contexto social de la RSU, la rendición de cuentas y el uso sostenible de la dotación económica, así como de los recursos.	Todas las áreas de la institución universitaria.
Dimensión formación-sensibilización	La RSU como parte de la oferta formativa docente.	Plan de formación profesorado.
	La RSU como parte de acciones formativas específicas a toda la comunidad universitaria y equipo directivo.	Todas las áreas de la institución universitaria.
Dimensión gobernanza	Transparencia y rendición de cuentas del gobierno institucional, así como la participación de los stakeholders a través del modelo socialmente responsable.	Todas las áreas de la institución universitaria.
	Inclusión de los ODS en el modelo de RSU.	
Dimensión investigación	A partir del binomio universidad-sociedad, la apertura de nuevos enfoques de investigación para y con la sociedad.	Instituto de investigación y grupos de investigación
	En la misma línea de apertura se plantea un nuevo diseño en el organigrama institucional integrando el vicerrectorado de transición ecológica.	Grupos de investigación

Dimensión social	Atención de los trabajadores de la institución mediante un Plan Social vinculado a la RS.	Área del servicio de asistencia a la comunidad universitaria.
	Atención al alumnado con discapacidad.	
	La cooperación nacional e internacional se reconoce como actuaciones de RSU	
	El voluntariado nacional e internacional está integrado como RSU.	
Dimensión personal	El clima laboral, el volumen de trabajo y líneas claras de actuación en el lugar de trabajo, así como el desarrollo de las competencias laborales afectan directamente a la implicación de los trabajadores de la institución y la forma de pertenencia en la misma.	Todas las áreas de la institución universitaria.

Nota. Elaboración propia.

La universidad tiene el reto maravilloso de actuar para la transformación social y es imprescindible que no solamente se evolucione, sino que revolucione mediante una ‘praxis liberadora’ (Escobar, 1985). A partir de esta visión transformadora es conveniente valorar un replanteamiento académico para alcanzar y sostener la RSU en los planes de estudio. Asimismo, no debe considerarse de forma aislada a la sostenibilidad ni la Agenda 2030 y ODS porque es parte de una estructura con capacidad para sostener las demandas del contexto y formar a una comunidad universitaria desde un pensamiento global para actuar de forma local.

Por ello, se presenta una propuesta que incluye la RS a través de las competencias de sostenibilidad como eje transversal en el plan de estudios y desde esta perspectiva incluir los ODS adaptados al entorno ambiental, social y económico. A partir de este planteamiento se desarrolla un escenario para la experimentación, concretamente un ‘laboratorio vivo’ (Edna, 2020) que constituye un espacio para la innovación ‘abierta’ ofreciendo una plataforma para la investigación y desarrollo de servicios en contextos reales. De esta manera, se crean proyectos y actividades para el servicio a la comunidad (Schaffers y Turkama, 2012) con la participación activa de asociaciones, universidad, ciudadanía y entidades gubernamentales (Georges et al., 2016).

7.1. Justificación

Las lógicas que transitan en las percepciones e ideas que se muestran en los resultados, abren un cauce de retroalimentación entre pensamiento-acción bajo una visión estandarizada y hegemónica del papel de la universidad con la producción, globalización y una invisible extensión universitaria. Estos límites de la realidad socialmente responsable corresponden a una universidad que asume hasta el momento la educación como bien público (Pazmiño et al., 2021), pero de una forma más gradual se centra en el cultivo de la actividad productiva con el mundo de la empresa (Ahumada-Tello et al., 2018). Por ello, la extensión universitaria se muestra limitada en la apertura hacia la comunidad desde la práctica docente y en la investigación. En palabras de Boaventura de Sousa ‘Si la universidad ha de extenderse ¿Por qué está encogida, separada y cerrada a la comunidad?’ (De Sousa, 2022).

Este cuestionamiento se conecta con el compromiso de la universidad con la RS y su papel como agente social; también con el ejercicio de las labores de concienciación, sensibilización y formación en RS. Esta tarea se ve en la inclusión de competencias de RS y sostenibilidad en los planes de estudio para contribuir en una formación integral de estudiantes universitarios que pasen a la acción adquiriendo compromiso social (Márquez, 2021). No obstante, desde el plano de la sostenibilidad, se pone de manifiesto un intento de la IES por integrar las competencias en los planes de estudio (Aznar et al., 2017; Azcárate et al., 2012; Jiménez-Fontana et al., 2015; Moreno-Pino et al., 2021) y

para evaluar el nivel de competencias para la sostenibilidad. En este sentido, Lozano et al., (2017) proponen un conjunto de competencias para la sostenibilidad (véase tabla 40). Sin embargo, resulta sumamente efectivo plantear competencias transversales más genéricas para que se adapten a cada disciplina, sin olvidar que su inclusión requiere el empleo de metodologías de enseñanza activa, basadas en problemas reales y de forma interdisciplinar (Cebrián et al., 2019). En definitiva, se trata de incluir competencias que constituyan un conjunto integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores para ponerlas en juego en los distintos contextos sociales, educativos, ambientales y laborales.

Tabla 40

Competencias para la sostenibilidad

Competencia	Definición
Pensamiento sistémico	Capacidad de analizar sistemas complejos a través de diferentes escalas y dominios de investigación.
Trabajo interdisciplinario	Capacidad para trabajar en problemas complejos en contextos interdisciplinarios.
Pensamiento anticipatorio	Capacidad para visualizar y evaluar posibles fenómenos futuros aplicando el principio de precaución y hacer frente a los riesgos y los cambios.
Justicia, responsabilidad y ética	Capacidad para aplicar conceptos de ética, justicia, integridad social, ecológica y equidad conciliando principios y valores sostenibles. Además, asumir la responsabilidad por las propias acciones; y sostenidas en la ética y sostenibilidad del comportamiento personal y profesional.

Pensamiento crítico y análisis	Capacidad para cuestionar normas, prácticas y opiniones mediante la reflexión y la comprensión de perspectivas externas.
Relaciones interpersonales y colaboración	Capacidad para establecer enfoques participativos y colaborativos para resolver problemas o realizar investigaciones y participar en los procesos comunitarios.
Empatía y cambio de perspectiva	Capacidad para identificar perspectivas propias y externas; comprensión y simpatía por las necesidades, perspectivas y acciones de los demás; capacidad para lidiar con la orientación de valor interna y externa; empatía y solidaridad con los demás a través de las diferencias; aceptar y abrazar una diversidad de opiniones, experiencias o perspectivas; y la comprensión transcultural.
Comunicación y uso de medios	Capacidad para comunicarse de forma efectiva en contextos interculturales y para utilizar tecnologías de la información y la comunicación apropiadas.
Acción estratégica	Capacidad para diseñar e implementar intervenciones, transiciones y transformaciones para la sostenibilidad; participación activa y responsable en actividades de sostenibilidad, desarrollo y aplicación de ideas y estrategias, planificación y ejecución de proyectos, capacidad de reflexión y gestión de posibles riesgos y asumir la responsabilidad individual.
Implicación personal	Capacidad para crear iniciativas de sostenibilidad; disposición y capacidad para actuar; voluntad de aprender e innovar; automotivación; e iniciación del propio aprendizaje.
Valoración y evaluación	Capacidad para desarrollar normas y directrices de valoración y evaluación.

Elaboración propia. Adaptado (Lozano et al., 2017).

En la actualidad, el término sostenibilidad está ocupando un segundo lugar y tomando protagonismo el concepto ‘cultura regenerativa’. La regeneración se orienta a la capacidad que tiene un sistema en renacer permitiendo cambios para su transformación en algo mejorado. Desde un sistema ecológico, implica que los seres vivos (humanos y no humanos) se expanden para ‘co-evolucionar’, fomentando la diversidad, creatividad y complejidad. Esto supone que deben cambiarse las relaciones que se establecen con el entorno y tener mayor conexión con la naturaleza (UNEV, 2018). Desde esta base de pensamiento, Cardoso y Gouttefanjat (2022) ponen de manifiesto que es un avance hablar de regeneración porque apunta a un restablecimiento del espacio urbano y rural con el intento de revitalizar los sistemas naturales. Asimismo, se incluyen gran variedad de sistemas relacionados con la agricultura, energía, las organizaciones, el entorno y la cultura entre otros. Uno de los propósitos es crear una pedagogía para la regeneración con la participación de agentes locales y actores educativos, cuyo propósito es el de velar por un entorno social que proteja la biodiversidad (Carvajal y Núñez, 2020).

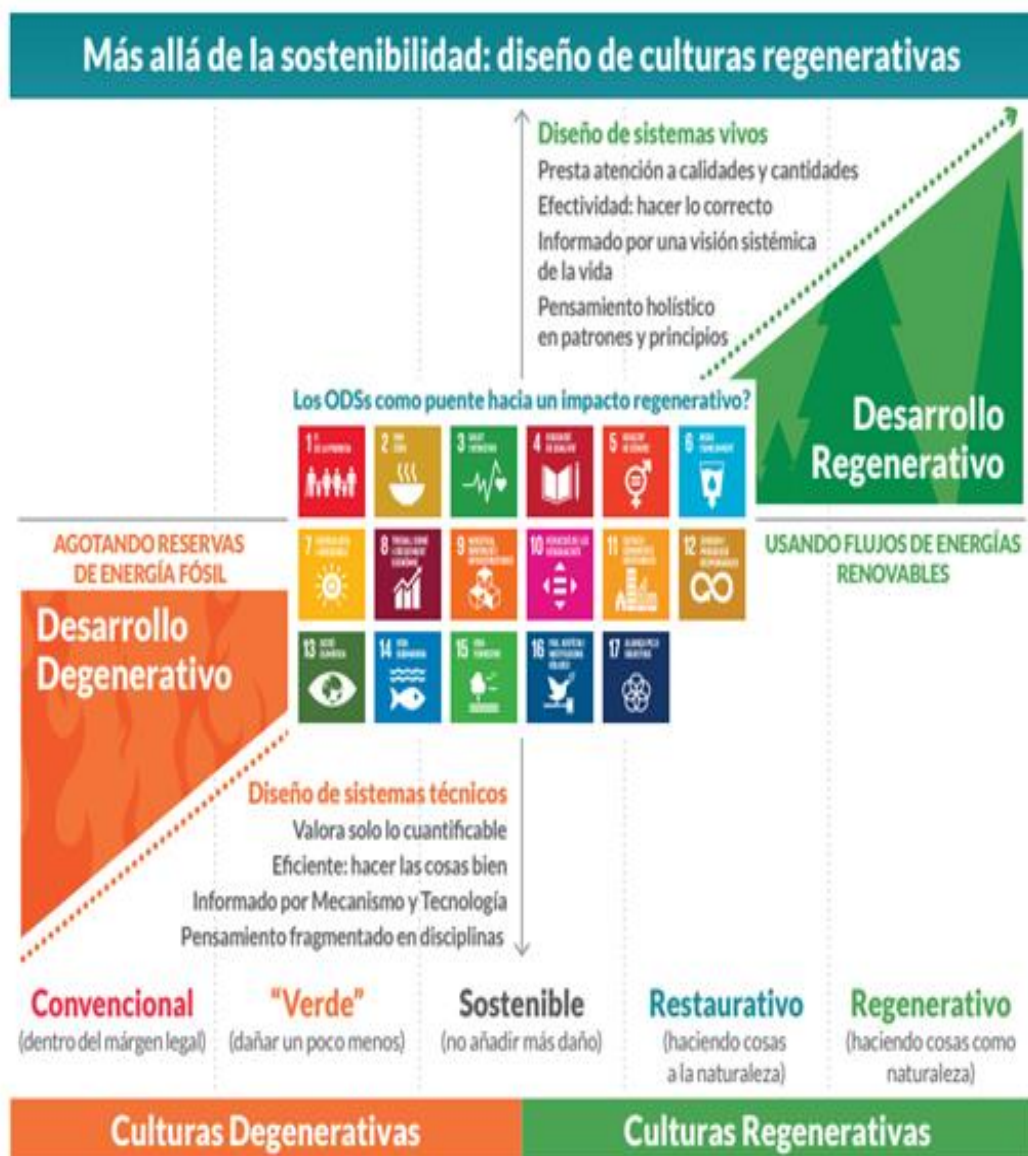
Las acciones de regeneración se hacen visibles para alcanzar los ODS dando respuestas innovadoras (Cardoso y Gouttefanjat, 2022) y su integración en las titulaciones universitarias. Desde el punto de vista de inclusión de los ODS en algunas universidades españolas, se han propuesto proyectos concretos y a través de metodologías específicas para aplicarse dentro del aula. Esta propuesta se combina con un planteamiento formativo inicial para la comunidad universitaria (Miñano y García, 2020). Por tanto, la incorporación de los ODS en el espacio académico se plantea como un avance mediante la transversalidad, aunque su viabilidad para alinearse con cada una de las materias crea bastante incertidumbre (Herranz y Caballero, 2021) por las particularidades que comprenden las temáticas. Esto significa que, desde el punto de vista técnico de algunas disciplinas, es complicado integrar los ODS por tener un alto grado de complejidad (Segalás y Sánchez, 2019; Ramos, 2021).

Desde este punto de vista, los ODS podrían integrarse mediante la sostenibilidad y con una perspectiva más amplia hacia el desarrollo regenerativo. En la figura 83 se contemplan dos fases: la primera consiste en el desarrollo degenerativo que parte de la degradación de la naturaleza y pasa por un modelo “verde” que se aplican mejoras

relativas hasta llegar a la sostenibilidad. Esto supone que el ‘diseño de sistemas técnicos’ se transforma de una fragmentación de saberes a un pensamiento interdisciplinar. La segunda parte toma forma de un modelo “restaurativo” con la naturaleza hasta reintegrar un “diseño de sistemas vivos” que alcance el desarrollo regenerativo.

Figura 84

Fases para la cultura regenerativa



Nota. Extraído de Castizo (2021, p.45).

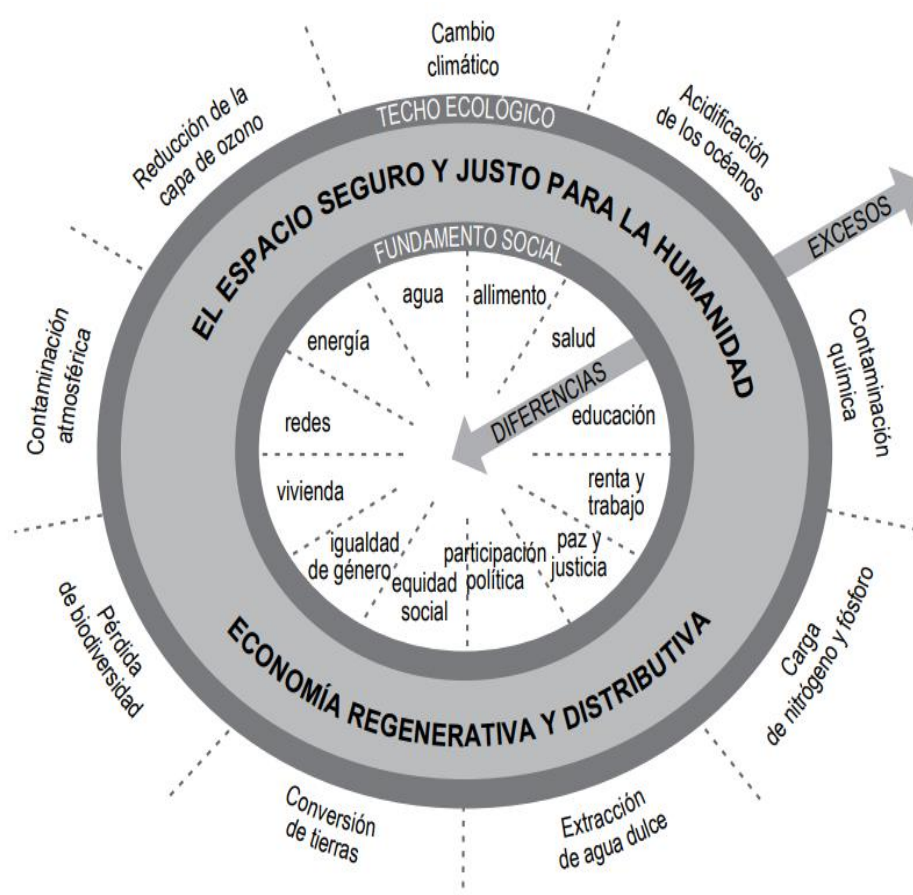
La inclusión de la sostenibilidad y la regeneración son una oportunidad para replantear la gestión económica en cualquier organización. En la forma de producir y consumir, estableciendo un equilibrio entre personas-ecosistemas mediante una economía que afronte el cambio climático y la posibilidad de vivir en un ambiente saludable (Lares y Henríquez, 2021). Desde este planteamiento, es necesario que los tipos de organizaciones y/o entidades presentes formen un modelo de gestión acorde a *otras economías*⁵². Un modelo de economía que permite resultados acordes a los planteados es la economía circular que se basa en tres principios fundamentales: reducir, reutilizar y retener, cuya base es no generar ‘desperdicio’ (Cansi y Márcio, 2020). Para Miranda y Santinelli (2021) es una forma de avanzar en sostenibilidad reforzando actuaciones para paliar las desigualdades y fortalecer la biodiversidad y proponen el modelo ‘donut’. Los autores demuestran que este modelo permite integrar una sociedad de producción y consumo, así como la renovación de los recursos naturales.

En la figura 85 puede verse que en el centro del ‘donut’ se concentra el espacio social con todas las carencias que se presentan en los recursos básicos de las personas y que debería de contemplarse como prioridad de la economía. En el siguiente espacio se marcan los límites para una cultura generativa como espacio seguro y, pasado ese límite, los sistemas vitales del medio ambiente se ven amenazados por los excesos.

⁵² Este término se aborda desde el Foro ‘Campaña por un Currículum Global de la Economía Solidaria’ un lugar abierto y permanente que participan a nivel europeo y sur de América actores clave, asociaciones y otras instituciones sin ánimo de lucro que trabajan e investigan por plantear nuevas perspectivas innovadoras en el ámbito social, económico, ambiental, cultural y educativo. El conjunto de iniciativas y propuestas aportadas se conciben para la democratización universitaria y en la potenciación de otras economías con una visión social y solidaria. Este planteamiento se enmarca desde la ‘Universidad del Buen Vivir’ (Curriculum Global ECOSOL, s.f).

Figura 85

Modelo donut



Nota. Extraído de Raworth (2018) citado en Miranda y Santinelli (2021, p.599).

Esta perspectiva económica traspasa al ámbito educativo mediante acciones de sensibilización, aunque se pretende crear programas para el ámbito universitario implementando acciones formativas (López,2020). Por otra parte, se establece conexión con la RSU y como un aspecto que refuerza las características del modelo para la minimización de impactos, así como la innovación social y generación de empleos de la propia IES (González y Vargas, 2017).

Este planteamiento se ha llevado a cabo en el espacio universitario a través de un ‘laboratorio vivo’ para llevar a cabo un proyecto de gestión ambiental en entornos de aprendizaje. En los ‘laboratorios vivos’ o ‘living labs’, se desarrollan diferentes tipos de experiencias mediante un conjunto de acciones de la propia organización, para

involucrar a los stakeholders internos y externos en la búsqueda de soluciones ante los desafíos sociales, medioambientales y económicos. El concepto se integra en una metodología de trabajo participativo y colectivo, con enfoque social, experimental y sistémico (Leal-Filho et al., 2022). Esto implica que la dinámica de los laboratorios conduce a una experimentación colaborativa entre investigadores, ciudadanía, organizaciones e instituciones gubernamentales (Evans et al., 2018).

En esta última década, los ‘laboratorios vivos’ se instalaron en la universidad con el propósito de acercar la investigación y diferentes sectores con el ámbito educativo en un contexto y tiempo real. El diseño se encuadra en el campus universitario, ofreciendo un abanico de oportunidades a todas las personas interesadas pertenecientes a la comunidad educativa y fuera de ella. Es decir, estudiantes, profesores y personal no docente, así como actores claves. Este planteamiento ha tenido gran acogida, aunque presenta límites en cuanto a las condiciones del campus, financiación y la combinación temporal entre las personas involucradas (Van, 2018). Esto implica que, según esté organizado el escenario, así adquiere mayor complejidad para desarrollar los proyectos. Por lo general, cada ‘laboratorio vivo’ se desarrolla con niveles de mayor o menor madurez en ofrecer soluciones, dependiendo de la participación de las personas implicadas y las organizaciones (Purcell et al., 2019).

Existen múltiples ejemplos de ‘laboratorios vivos’ en el contexto universitario. Algunos modelos a nivel internacional se identifican en la Universidad de Plymouth en Reino Unido. La universidad realiza diversidad de proyectos a través de un laboratorio de índole medioambiental para reducir la huella de carbono. Por otro lado, adquieren un compromiso para mejorar la vida de las personas con proyectos para personas mayores dependientes y otras cuestiones sociales. Todos los proyectos que plantean dentro de los laboratorios se alinean con los ODS (Purcell et al., 2017). El caso de la Universidad de Harvard, en Estados Unidos, se caracteriza por plantear un laboratorio ubicado en el campus y en entornos comunitarios, planteando proyectos relacionados con salud, bienestar, cultura y aprendizaje. En este diseño se intentan aportar soluciones de sostenibilidad integrando los ODS (Valencia et al., 2022). Otro caso de laboratorio, pero a nivel nacional es el planteado por la Universidad de Zaragoza. En la universidad se establece un diseño de innovación en el que se acogen diferentes metodologías

involucrando a la comunidad universitaria en proyectos de sostenibilidad, APS y modelos de consumo sostenibles (Sanz y Alfaro, 2020).

En definitiva, los ‘laboratorios vivos’ son una alternativa para promover la mejora y transformación en las diferentes dimensiones de la RS junto con los ODS, mediante proyectos en los que tiene cabida todo tipo de participación derivada de las comunidades, independientemente de la complejidad del contexto.

7.2. Objetivo general

Plantear la integración de competencias transversales en materia de RS en los planes de estudio a través de la sostenibilidad y diseñar un laboratorio vivo para llevar a cabo proyectos relacionados con la RS en un espacio real.

7.3. Propuesta

La propuesta se presenta con dos ejes fundamentales: el primero es la integración de competencias transversales relacionadas con la RS, vertebrándose con las competencias de sostenibilidad, y el segundo eje consiste en la creación de un laboratorio vivo para vivenciar las problemáticas que se trate en el aula de forma real y aplicando metodologías activas. Cabe destacar que ambos ejes se respaldan con una formación genérica en materia de ODS y RS, para que se puedan proyectar adecuadamente las acciones oportunas dentro del aula.

7.3.1. Planteamiento inicial

La formación por competencias universitarias se entiende como una forma dinámica de integrar acciones de forma sistematizada en el currículo (Romero et al., 2022) y se enmarca en un conjunto de aprendizajes de la titulación y como antesala al mundo del trabajo (Vera et al., 2020). Esta situación implica un impacto en el currículo, en la docencia y en los diferentes procesos de evaluación (Fernández et al, 2023). No obstante, para poder ofrecer soluciones apropiadas ante los retos que puedan presentarse a nivel social, económico, medio ambiental, educativo y cultural es preciso desarrollar competencias transversales bajo un espacio que predomine el diálogo, la participación, la inclusión y la responsabilidad (Navarro y Santinelli, 2021). Con el conjunto de estos

aspectos se identifica a ciudadanos/as comprometidos/as. Por ello, las competencias de RS y sostenibilidad poseen un gran valor para formar parte en los planes de estudios de cualquier disciplina académica.

En el marco del programa docente⁵³ se establece una estructura para el diseño del título universitario, según lo establecido por el Real Decreto 1393/2007. No obstante, el contenido de cada apartado se adapta según la línea académica de cada universidad. En el planteamiento normativo se ofrece un modelo que incluye la planificación de enseñanzas a través de la denominación del módulo o materia, contenido de créditos ECTS, organización temporal y de carácter obligatorio u optativo.

Por otra parte, se desarrollan los aspectos concernientes al plan de estudios con la salvedad de que los contenidos de cada apartado lo definen cada universidad. En la tabla 41 se especifica cada apartado que debe contener por materia o módulo. El primero de ellos consiste en especificar el nombre del módulo/materia que se va a desarrollar. Otro campo que se incluye es una breve descripción de los contenidos que se imparten dentro del módulo/materia. En cuanto al apartado de las actividades formativas, se puede especificar la particularidad organizativa: clases teóricas, clases prácticas, prácticas externas y de laboratorio, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este último aspecto se establece el cuerpo metodológico que se lleva a cabo mediante tipo/s de metodología/s. En el sistema de evaluación se contemplan los procesos evaluativos con sus correspondientes apartados referentes a la ponderación y criterios generales de evaluación. Finalmente, en el apartado de las competencias se especifica el conjunto de competencias que se van a adquirir a lo largo del aprendizaje con la combinación de diferentes saberes. En este caso, se puede especificar si son: genéricas, específicas o transversales. Las competencias genéricas complementan la formación de los estudios cursados. En cuanto a las competencias específicas, se relacionan con determinadas áreas temáticas y son cruciales para cualquier título. En el caso de las competencias transversales, constituyen una estructura multifuncional e independiente

⁵³ En los apartados del título universitario se plantean de forma genérica y orientativa. Según lo establecido por el Real Decreto 1393/2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>

del contexto y no reemplaza las competencias específicas que tienen su alcance para contenidos específicos (UNESCO, 2017).

Tabla 41

Aspectos generales para cada módulo o materia

Campos
Denominación del módulo o materia
Competencias que adquiere el estudiante con dicho módulo o materia
Breve descripción de sus contenidos.
Actividades formativas con su contenido en créditos ECTS
Sistema de evaluación de la adquisición de las competencias y sistema de calificaciones de acuerdo con la legislación vigente.

Nota. Extraído de Real Decreto 1393/2007 (2007).

En este sentido, se establece una manera de comprobar el desempeño ‘en la acción’ articulando conocimientos, habilidades, destrezas y prácticas. Es decir, se plantean tres criterios de desempeño: saber, saber ser y saber hacer (Rivero et al., 2020). Estos mismos criterios lo reconocen Passow y Passow (2017) en el contexto de la educación superior como niveles de dominio. Estos niveles son el resultado de los cuatro saberes aportados por Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes y aprender a ser. En definitiva, saber, saber hacer y saber ser es una combinación esencial para garantizar relevancia, claridad y posibilidad de evaluación en los objetivos que se pretenden conseguir (Martínez et al., 2019).

Finalmente, en la tabla 42 se establece información del programa de la asignatura recogido.

Tabla 42

Apartados relacionados con la asignatura y rama de conocimiento

Tipo de materia	Créditos
Formación básica	
Obligatorias	
Optativas	
Prácticas externas (si se incluyen)	
Trabajo fin de Grado	
Total	

Nota. Extraído de Real Decreto 1393/2007 (2007).

7.3.2. Integración de competencias transversales

Las competencias en RS se materializan a través de los impactos establecidos por Vallaeys (2014) bajo cuatro dimensiones que implican atender el aspecto social, cognitivo, educativo y organizacional. Por tanto, la orientación curricular debe tener un compromiso social con principios relacionados con las alianzas, transversalidad, proactividad, coherencia, participación y transparencia.

Desde un aspecto conceptual, Schwalb et al., (2019) ofrecen una descripción de cada impacto y su relación con cada ámbito. El impacto cognitivo se orienta a la actividad científica concretándose líneas de investigación con la participación de actores externos. El sentido de este planteamiento es crear una conexión con la producción del conocimiento y desarrollo local; además, los conocimientos se construyen de forma transdisciplinar e interdisciplinar. En cuanto al impacto educativo, se estrechan los lazos con la sociedad a través de la implicación en problemas relacionados con la economía, ecología y sociales; a través de la creación de proyectos

se establecen vínculos con personas claves para atender las dificultades de la comunidad. Desde el impacto social, se identifica un aprendizaje compartido y permanente con la participación en el entorno, promoviendo espacios colectivos a través del trabajo en equipo y cooperativo de estudiantes universitarios, docentes y personas de la comunidad para contribuir a ofrecer una solución a problemas sociales concretos. Finalmente, el impacto organizacional está enfocado a la promoción de comportamientos responsables con los integrantes de la comunidad universitaria y normas éticas de convivencia; asimismo, se promueven valores democráticos, buen gobierno, transparencia y prácticas sostenibles. El objetivo del planteamiento competencial es que

Los futuros profesionales sean capaces de reconocer, analizar, medir y mejorar los impactos sociales y ambientales que se generan en el desarrollo de su vida cotidiana y de su quehacer profesional, en forma colaborativa y creativa, y de mantenerse alerta acerca de las innovaciones que puedan significar una mejora social y ambiental (p.29).

En la tabla 43 se relacionan las cuatro competencias en RS extraídas por cada impacto para la gestión socialmente responsable. A cada competencia se le asigna un código RS ‘Responsabilidad Social’ con el número correspondiente al impacto.

Tabla 43

Competencias en Responsabilidad Social

	Impacto	Competencia
1	Impacto cognitivo	RS1 Competencia en la contextualización científica aspirando a la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad mediante un diálogo de saberes.
2	Impacto educativo	RS2 Competencia para el aprendizaje solidario y creación de vínculos con personas y organizaciones claves para atender a los problemas económicos, ecológicos y sociales.
3	Impacto social	RS3 Competencia en la participación social mediante un proceso de aprendizaje compartido a través del trabajo en equipo y cooperativo.
4	Impacto organizacional	RS4 Competencia en la aplicación de comportamientos responsables bajo principios éticos y prácticas sostenibles.

Nota. Elaboración propia.

En relación con lo anterior, se propone un conjunto de competencias de sostenibilidad (CADEP, 2012). Las competencias de sostenibilidad se identifican con el código SOST ‘Sostenibilidad’ con el número correspondiente a la competencia siendo cuatro bloques de competencia: SOST1, SOST2, SOST3 y SOST4. La competencia SOST1 comprende el pensamiento crítico para analizar los problemas de desarrollo sostenible. La segunda SOST2, se enfoca al uso sostenible de los recursos para minimizar los impactos de la organización. En cuanto a la SOST3 presenta la capacidad de participación en los espacios comunitarios para la sostenibilidad. La

SOST4 se enfoca hacia la aplicación de principios éticos en los aspectos personal y profesional. (véase tabla 44)

Tabla 44

Competencias de sostenibilidad

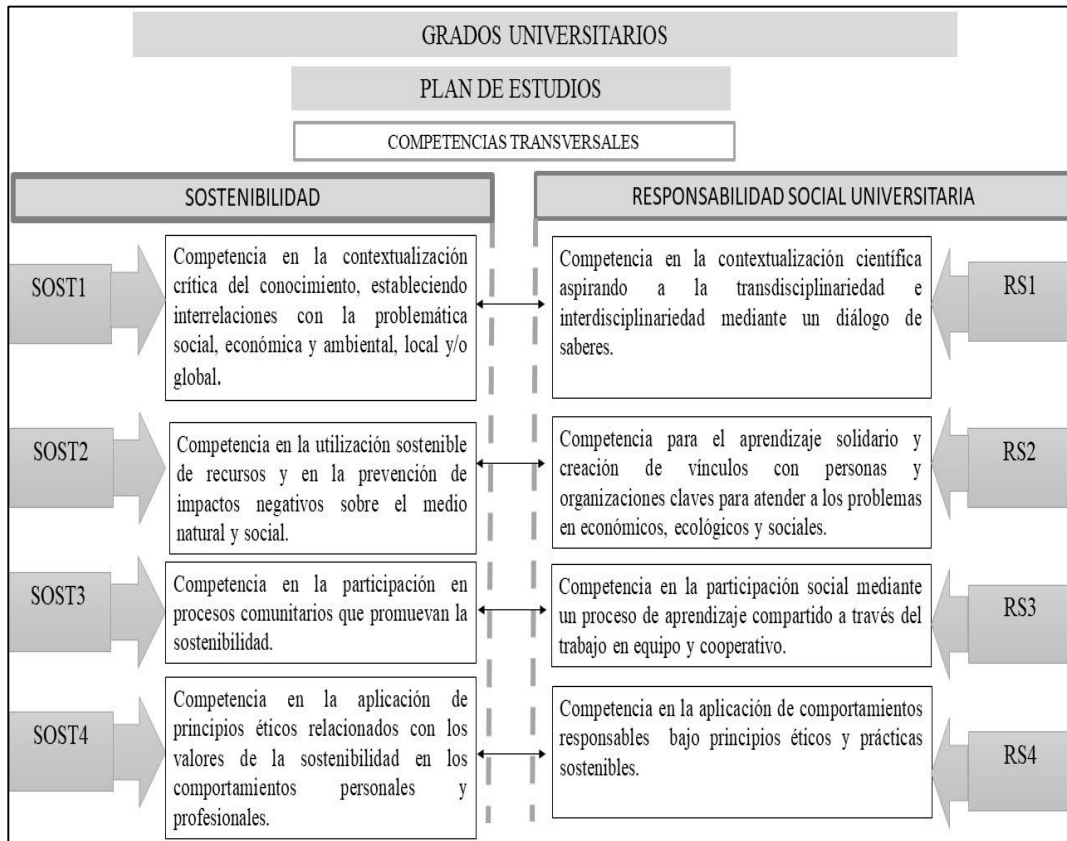
Competencia	Definición
SOST1	Competencia en la contextualización crítica del conocimiento, estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.
SOST2	Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.
SOST3	Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.
SOST4	Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

Nota. Elaboración propia.

Las competencias de sostenibilidad guardan una estrecha relación entre sí con las competencias en RS, puesto que en ambas plantean valores y actuaciones sostenibles, siendo la sostenibilidad un factor clave que está integrado en el modelo de RSU a niveles institucional, académico y social. En la figura 86 puede verse la relación que se establece entre las cuatro competencias de ambos enfoques. Las competencias SOST1 y RS1 comparten la forma de afrontar las diferentes problemáticas. Las concernientes a la SOST2 y RS2 con la prevención de impactos negativos, desarrollando actuaciones ante las problemáticas económica, ambiental y social. En cuanto a la SOST3 y RS3, la participación social en procesos comunitarios. Las competencias SOST4 y RS4 comparten los valores éticos y prácticas sostenibles. (véase figura 87)

Figura 86

Interrelación de competencias en sostenibilidad y RS



Nota. Elaboración propia.

Este planteamiento es posible de organizar en el plan de estudio de cualquier disciplina eligiendo, dentro las competencias, las más adecuadas a los contenidos de las materias que se impartan, reflejándose en el apartado de las competencias transversales. Asimismo, se adaptan un amplio abanico de metodologías compatibles para materializarse en situaciones reales y dentro del marco de ‘laboratorios vivos’. Además, la inclusión de estas competencias crea un marco acorde a lo establecido en el Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario (2022), donde se especifica que:

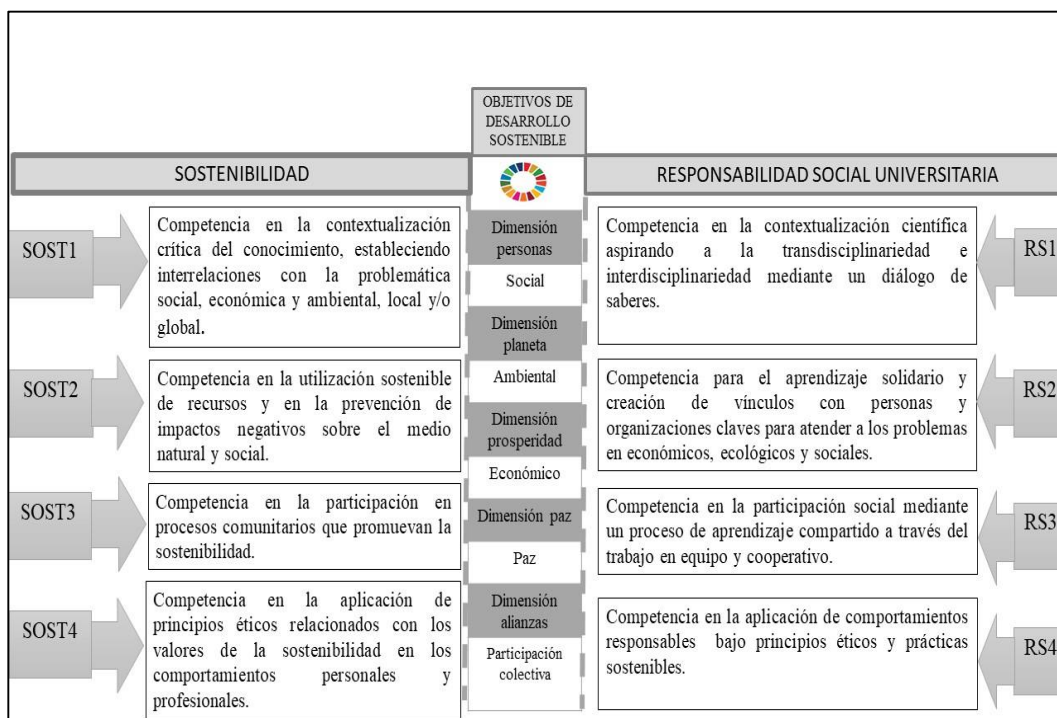
[...] tanto la docencia como la investigación y el intercambio y transferencia del conocimiento, y que resulte efectivamente accesible, equitativa, democrática y participativa. Una Universidad que, como principal productora y difusora de conocimiento, esté al servicio de la sociedad, contribuya al desarrollo social y económico sostenible, promueva una sociedad inclusiva y diversa comprometida con

los derechos de los colectivos más vulnerables y que constituya un espacio de libertad, de debate entre perspectivas culturales, sin jerarquías, impulsando el desarrollo personal, contando para ello con recursos humanos y financieros adecuados y suficientes (p.4).

Por otra parte, la inclusión⁵⁴ de las competencias transversales puede generar una hoja de ruta para el cumplimiento de los ODS, por su carácter global e integrador con las esferas económica, social y ambiental. En la figura 88 se observa que las cuatro dimensiones de los ODS: personas, planeta, prosperidad, paz y alianzas pueden concretarse con cada una de las competencias de sostenibilidad y RS. La cantidad de ODS que se incluyan en el marco de la materia impartida va a depender de la profundidad y relación con los contenidos que el docente quiera fortalecer.

Figura 87

Los ODS en el marco de las competencias transversales.



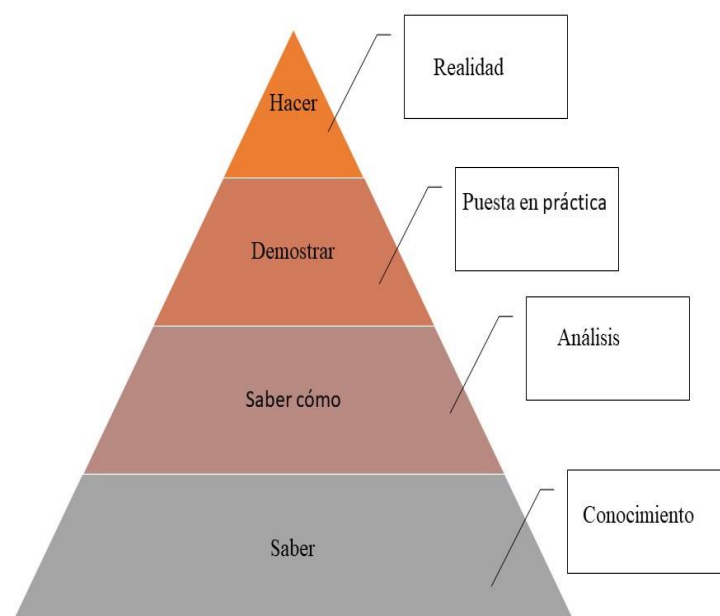
Nota. Elaboración propia.

⁵⁴ Actualmente, en el curso 2022-2023 estamos llevando a cabo la inclusión de los ODS en el programa de una asignatura en la Universidad de Cádiz como proyecto piloto y promovido desde el equipo de gobierno.

Un aspecto fundamental para encuadrar las competencias transversales en la materia universitaria que se imparta es la aplicación de criterios de evaluación para valorar la consecución de las mismas. Por tanto y, tal y como se ha comentado en el apartado 7.3.1, se podrían aplicar los criterios aportados por Miller (1990). En la figura 88 se constituye en cuatro niveles de competencia relacionados con: saber y saber cómo (cognición), saber mostrar y actuar (comportamientos). El ‘saber’ se relaciona con los contenidos teóricos, el ‘saber cómo’ hace referencia a la parte cognitiva y son las habilidades para el razonamiento de los contenidos. En cuanto al ‘saber demostrar’ se trata de un nivel de competencia que se relaciona con entornos simulados con la resolución de problemas, mientras el ‘hacer’ trata de demostrar la competencia en situaciones reales.

Figura 88

Pirámide de Miller



Nota. Extraído de Miller (1990). Adaptado.

7.3.3. Creación de un laboratorio vivo

El laboratorio vivo es un lugar idóneo para articular diferentes proyectos que se quieran emprender desde las asignaturas universitarias y para desarrollar investigaciones

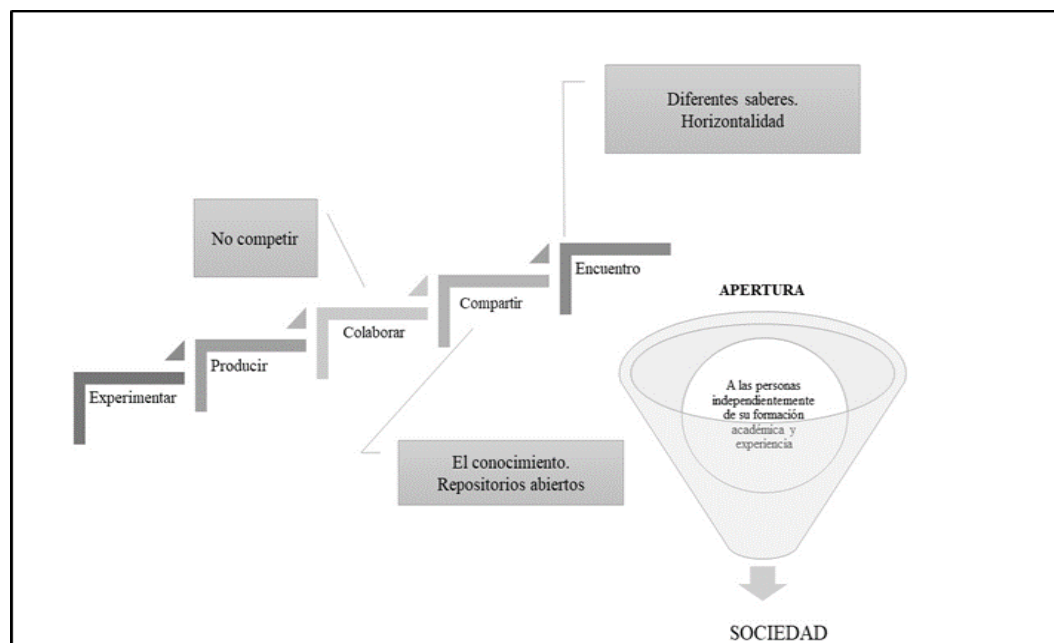
específicas en productos y/o servicios. Representa un entorno para experimentar y llevar a cabo iniciativas ‘verdes’ en diferentes esferas de la sociedad y de innovación social para mejorar la vida de las personas, desarrollándose desde el punto de vista de la sostenibilidad o la regeneración (Keyson et al., 2017). En ambos casos, refuerza la participación involucrando a las partes interesadas a gestar ideas y/o propuestas colectivas.

La figura 89 ofrece características que identifican a un laboratorio vivo. Consiste en un proceso que distingue diferentes situaciones de forma escalonada para llevar a cabo los proyectos y para producir soluciones mediante la colaboración de las personas en general.

Se experimenta en un espacio abierto y creado en colaboración con la ciudadanía, con cuya participación se producen proyectos con el objeto de ofrecer soluciones de forma colaborativa. Los resultados se comparten en acceso abierto y se establece un encuentro de diferentes saberes de manera igualitaria ‘sin jerarquías’ y libres de meritocracia.

Figura 87

Características del laboratorio



Nota. Extraído de Pascale (2018, p.31).

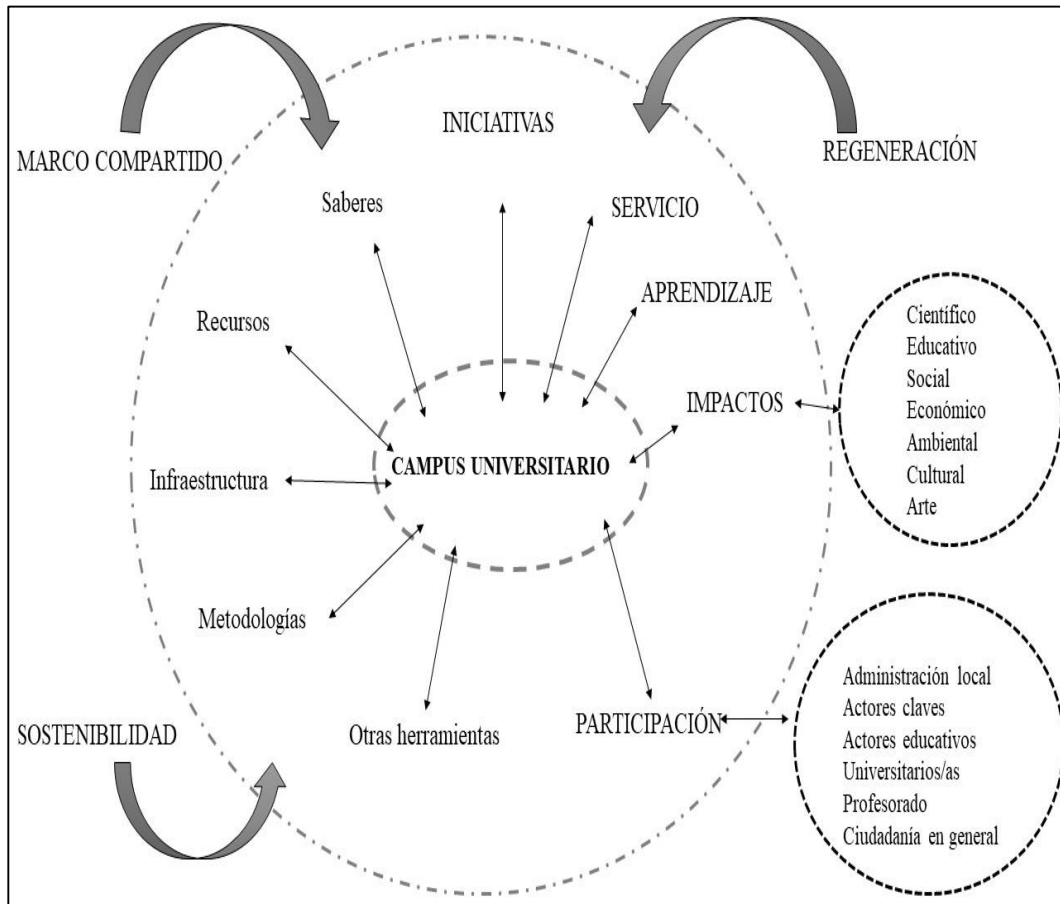
7.3.3.1. Un lugar para el laboratorio

El campus universitario es un espacio que puede ser idóneo para ubicar un laboratorio vivo por su carácter integrador entre el entorno universidad- ecosistema-sociedad. La idea es que el campus sea un lugar para traer al mundo exterior, creando un ambiente interdisciplinar, de intercambio social y de múltiples actores. Por ello, debe ser una muestra de proceso permanente de aprendizaje, flexible, renovado y sistémico. Otro aspecto característico para situar un laboratorio es su capacidad de co-crear, y no hacemos referencia al conocimiento, sino ‘co-crear espacios de relación cultural y artística’. Consideramos que el arte urbano es una extensión cultural y la cultura una extensión de arte; por tanto, ambos elementos pueden visibilizarse a través de un laboratorio.

Cabe destacar que es imprescindible la implicación de la institución y no solamente en cuanto a los recursos, sino una promoción continuada del laboratorio a toda la comunidad universitaria. En la figura 90 se ubican los diferentes elementos que interrelacionan en un laboratorio vivo dentro de un campus universitario abierto al sistema social (comunidad). Se crea un espacio compartido con el acceso a recursos, infraestructuras, otras herramientas y participación de todas las personas que colaboran en el laboratorio pertenecientes a la universidad y fuera de ella. Esta participación genera diferentes formas de aprendizajes y saberes como es el saber popular, saber político, saber científico y saber metodológico, entre otros. Igualmente, se realizan diferentes iniciativas en forma de proyectos/ investigaciones para desarrollarse a través de metodologías con perspectiva sistémica, activas y flexibles, así como enfoques sostenibles y/o regenerativos que generan impactos positivos.

Figura 88

Sistema del campus universitario



Nota. Elaboración propia.

7.3.3.2. Proceso de creación de un laboratorio

El proceso de creación consiste en diferentes etapas que se desarrollan de forma diferente dependiendo de la temática. En el marco de programas de investigación e innovación Horizonte 2020 se establecen proyectos de creación de un laboratorio vivo, identificándose un conjunto de fases para su desarrollo. Las fases que se identifican para emprender cualquier proyecto se relacionan a continuación en la tabla 44. En cada fase presentada se llevan a cabo un conjunto de estrategias y técnicas para trabajar de forma cooperativa y colaborativa⁵⁵.

⁵⁵ Caja de herramientas para desarrollar cada una de las fases (European Network of Living Labs, 2022)

Tabla 45

Fases para desarrollar un laboratorio vivo

FASES	DESCRIPCIÓN
Fase I. Analizar el contexto	Comprender y reinterpretar el problema existente. Se realiza un plan de participación y difusión de las partes interesadas.
Fase II. Reformular el problema	Marco para organizar lo aprendido sobre el contexto y stakeholders a través de las experiencias y múltiples perspectivas.
Fase III. Generación de ideas	Elaboración de nuevas ideas basadas en la reflexión. Se presenta una propuesta de todas las partes interesadas.
Fase IV. Experimentar	Desarrollo del proyecto.
Fase V. Evaluar	Evaluación de los resultados.

Nota. Elaboración propia.

Desde nuestro punto de vista, las fases presentadas adaptadas al contexto universitario en clave de RS deben plantearse bajo una descripción más exhaustiva, con el propósito es sentar unas bases futuras para promocionar la Ciencia Ciudadana (Rolland y Gensollen, 2022). Además, dependiendo del proyecto, así se desarrollaría con enfoque sostenible y/o regenerativo sin olvidarnos de la inclusión de los ODS.

Por ello, el proceso que planteamos lo relacionamos con proyectos universitarios que se incuban dentro del aula, para desarrollarse con una aproximación sistémica e inclusiva con los diferentes agentes para transformar el territorio. La estructura que planteamos (figura 93) integra un total de cinco fases:

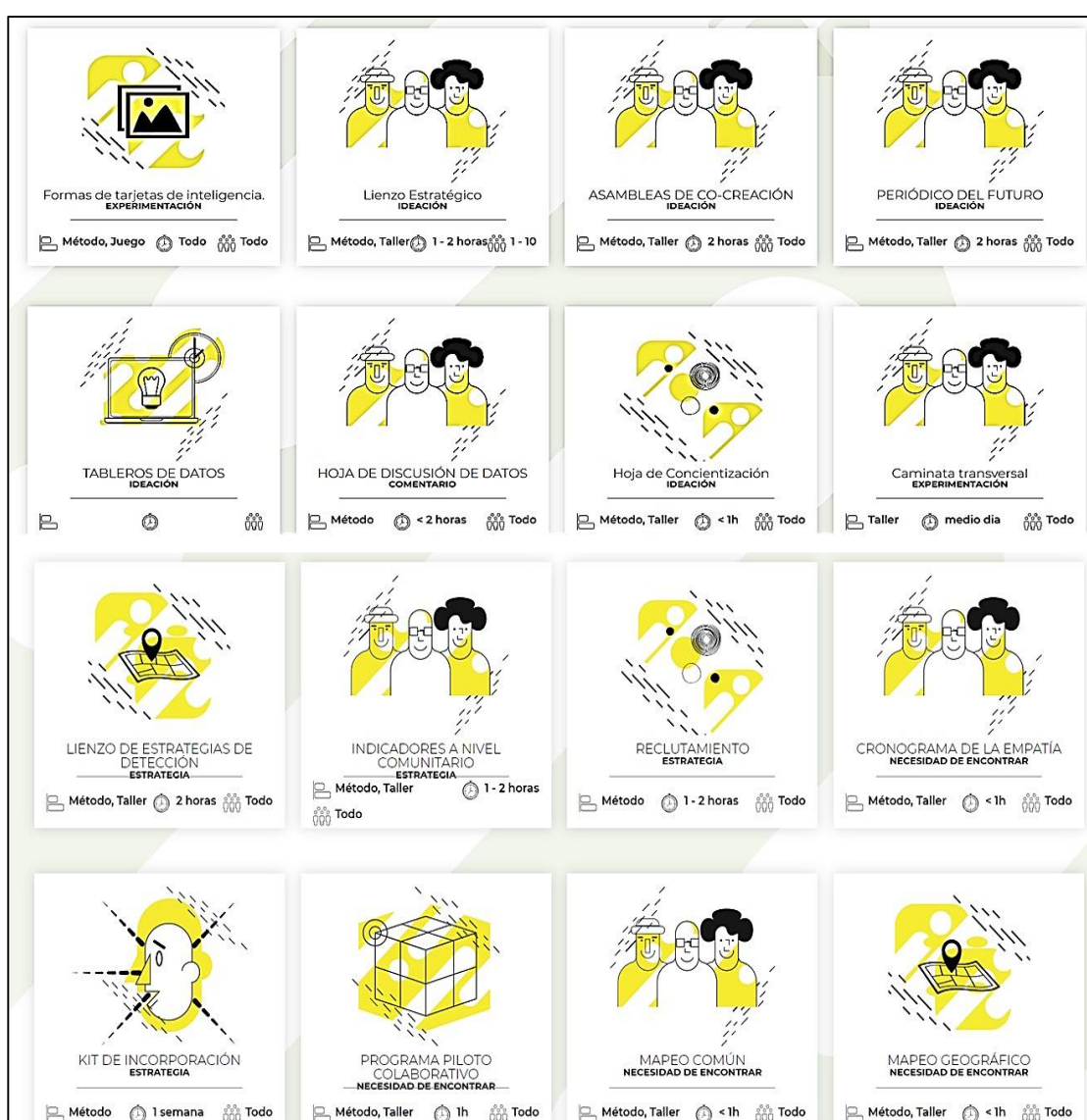
- Fases I y II: Diagnóstico

Esta fase se caracteriza por la identificación de la problemática social, ambiental o económica. Se establecen procesos informativos con apertura a la participación dentro

y fuera de la comunidad universitaria identificando a actores claves. En el proceso se van construyendo espacios para la generación de ideas, mediante sesiones informativas que estimulen la retroalimentación para elaborar un diagnóstico de la situación actual. Para generar una comunicación activa y participativa es conveniente aplicar técnicas, estrategias e introducir herramientas para los procesos de trabajo en el diagnóstico. Por ello, es conveniente generar una ‘caja de herramientas’ con una descripción de las características de cada actividad (véase figura 91).

Figura 89

Conjunto de fichas descriptivas de técnicas y estrategias



Nota. Extraído de la caja de herramientas de Unalab (European Network of Living Labs, 2022)

- Fase III: Co-diseño

Una vez realizado el diagnóstico se establece el co-diseño de propuestas de innovación social. En esta fase es muy importante realizar sesiones de formación sobre los ODS y RS, para ello se introduce una guía de apoyo sobre la Agenda 2030 y ODS y una guía sobre RS adaptada a los planteamientos del modelo de la universidad. Por otro lado, es conveniente introducir, dentro de la propuesta, metodologías participativas propicias al planteamiento del proyecto. No obstante, la investigación-acción participativa (en adelante IAP) y el APS son idóneas para el aprendizaje colectivo. A continuación, en la tabla 45 se expone una orientación sobre aquellos indicadores que incluye cada ODS para abordar sus metas. Cabe destacar, que los ODS son incompletos en el aspecto cultural y en la integración de zonas rurales (véase ODS11), por lo que en los proyectos que se propongan deben establecerse aspectos de mejora sobre aquellos indicadores que no vengán contemplados en los ODS.

Tabla 46

Indicadores de los ODS

ODS 1	Cobertura interna	ODS 9	Presencia de ranking
	Cobertura externa		Producción científica
ODS 10	Esfuerzo financiero		Producción tecnológica
ODS 2	Alimentación sostenible	ODS 11	Patrones de movilidad
			Balance ecológico
			Interiorización de la política de sostenibilidad
ODS 3	Producción propia	ODS 12	Producción de residuos
	Comunidad universitaria saludable		Recogida selectiva
			Contratación sostenible

ODS 4	Cobertura en educación superior	ODS 13	Huella de carbono
	Cobertura interna de educación para la sostenibilidad		Compromiso por el clima
	Cobertura externa de educación para la sostenibilidad		Vulnerabilidad
ODS 5	Presencia de la mujer en la comunidad universitaria	ODS 14	Biodiversidad
	Liderazgo de la mujer en la universidad		Naturalización
	Brecha salarial de género	ODS 15	Compensación de emisiones
ODS 6	Huella hídrica	ODS 16	Transparencia
	Suministro propio de agua		Defensa del universitario/a
	Calidad de agua residuales		Endogamia
ODS 7	Huella de Carbono	ODS 17	Participación
	Autonomía energética		Liderazgo
	Intensidad energética		Cooperación
ODS 8	Accidentabilidad		
	Empleabilidad de egresados		
	Temporalidad interna		

Nota. Extraído de REDS (2020, p.13).

- Fase IV: Desarrollo del proyecto

En esta fase se consolida el grupo motor para el desarrollo del proyecto. En este sentido, es conveniente que sea un grupo mixto constituido por stakeholders internos, externos

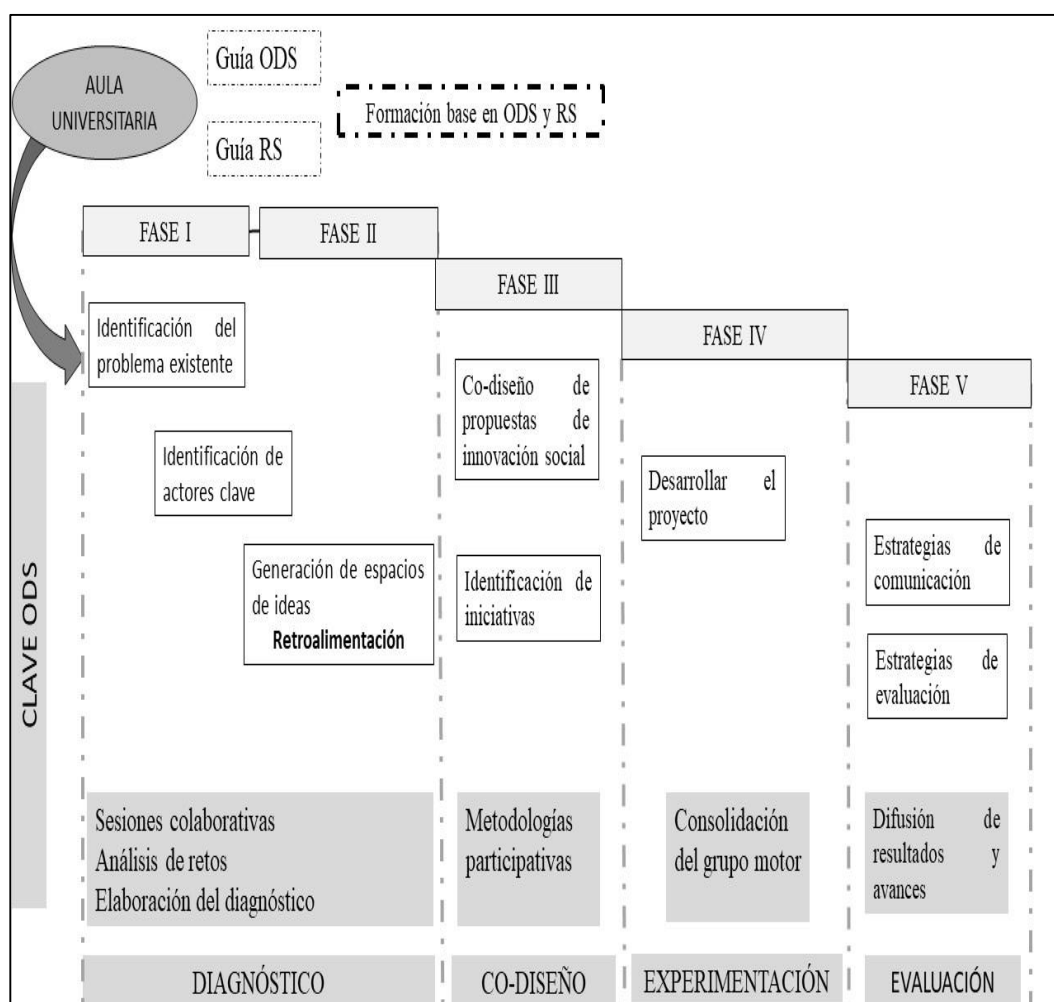
y ciudadanía, implicados de manera activa para colaborar en las diferentes acciones planteadas, como puede ser el seguimiento del proyecto, mapeos y/o entrevistas.

- Fase V: Evaluación.

Las creaciones de estrategias son primordiales en esta fase pues para difundir los resultados y/o avances es necesario crear un plan de acción que llegue a la ciudadanía y público en general. Además, se debe incluir una planificación y acciones claras para el proceso de evaluación con la participación de todas las personas implicadas.

Figura 90

Fases para desarrollar el laboratorio vivo



Nota. Elaboración propia.

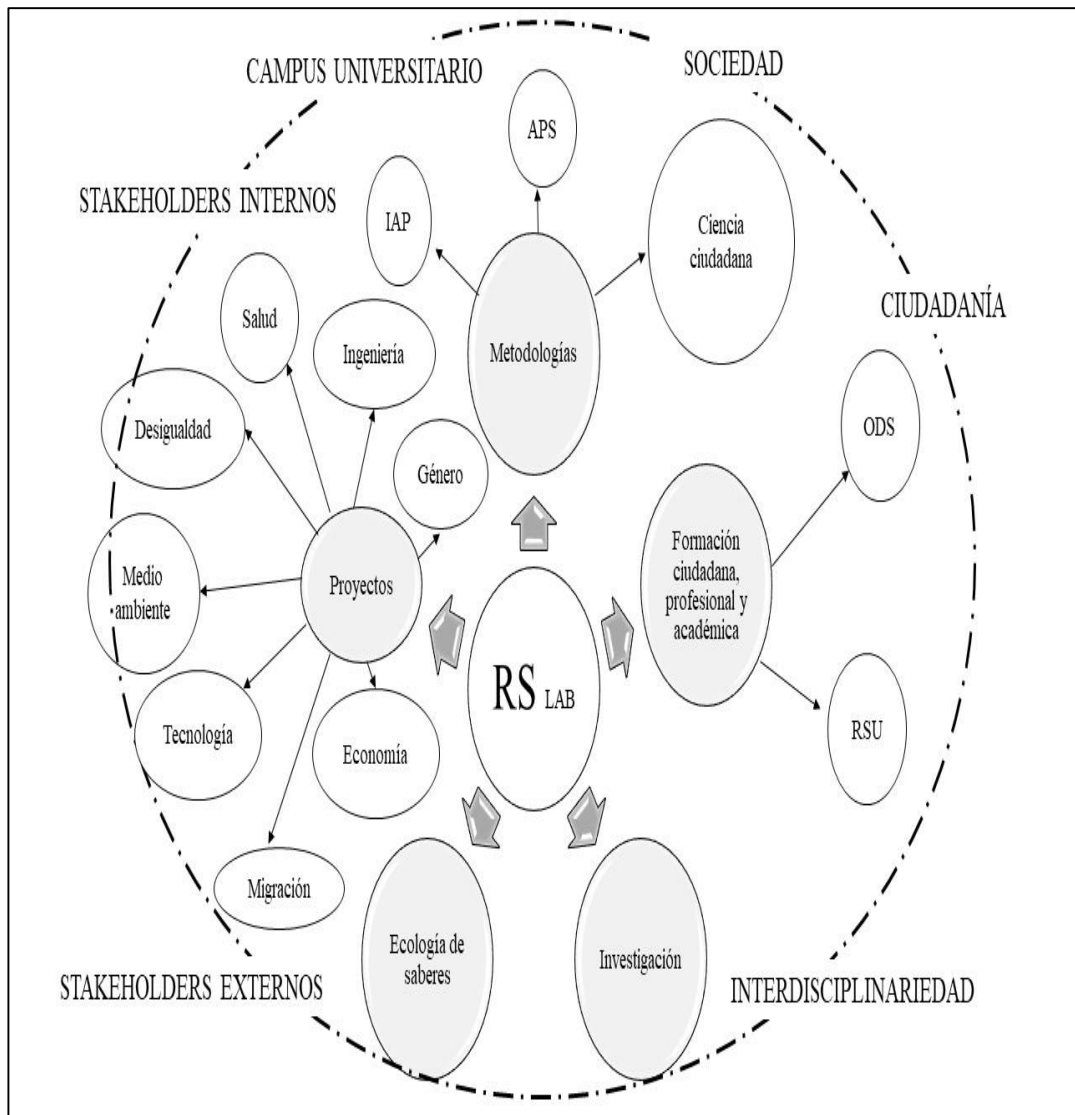
Con el laboratorio vivo se establece un espacio cambiante y podría crear un marco socialmente responsable y facilitar diversos modelos de participación. Además, se tiene en cuenta la promoción de proyectos y/o investigaciones, así como otras actividades, creando grupos de trabajo y de reflexión con la participación de la ciudadanía para transformar la sociedad. Este planteamiento constituye el comienzo para un trabajo abierto, en red y transdisciplinar que podría conducir hacia escenarios de ciencia ciudadana y fomentar nuevas oportunidades y soluciones conjuntas para la sociedad.

En definitiva, el ‘laboratorio vivo’ se podría establecer en el campus universitario denominándose ‘RSlab⁵⁶’ y como una herramienta esencial para minimizar los impactos y mejorar el modelo socialmente responsable en sus objetivos institucionales. En la figura 93 se contempla de forma sistémica todos aquellos elementos que tienen cabida para la construcción del laboratorio.

⁵⁶ Hemos denominado como propuesta del laboratorio RSlab.

Figura 94

Constelación del laboratorio vivo



Nota. Elaboración propia.

Nuestra sociedad necesita un cambio de paradigma y esa transformación es un reto colectivo, siempre bajo el compromiso individual, grupal e institucional. La creación de un 'laboratorio vivo' mediante un modelo socialmente responsable es generar un espacio que sea útil para la comunidad, inclusivo y un lugar de intercambio de experiencias, de propuestas para construir y desconstruir, así como para dialogar cuestionando con mirada crítica. En definitiva, y siguiendo las palabras de Boaventura

de Sousa, un “encuentro mutuo y del diálogo recíproco que sustenta la fertilización y la transformación recíprocas entre saberes, culturas y prácticas que luchan contra la opresión” (p. 346).

8. Referencias bibliográficas

- Abad-Segura, E., Cortés-García, F. J., y Belmonte-Ureña, L. J. (2019). The sustainable approach to corporate social responsibility: A global analysis and future trends. *Sustainability*, 11(19), 5382.
- Ackerman, J. (2006). *Estructura institucional para la rendición de cuentas: lecciones internacionales y reformas futuras*. Auditoría Superior de la Federación, Cámara de Diputados. Serie Cultura de la Rendición de Cuentas.
- Acosta-Silva, A., Ganga-Contreras, F., y Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(33), 3-17.
- AENOR. (s.f). *Certificaciones Medioambientales*.
<https://www.aenor.com/certificacion/medio-ambiente/gestion-ambiental>.
- Agencia Europea de Medio Ambiente. (2019). *El medio ambiente en Europa Estado y perspectivas 2020: Resumen ejecutivo*. Unión Europea.[http:// doi: 10.2800/833735](http://doi:10.2800/833735).
- Agyeman, J. y McLaren, D. (2017) Sharing Cities. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 59(3), 22-27.
<http://10.1080/00139157.2017.1301168>.
- Ahumada-Tello, E., Ravina-Ripoll, R., y López-Regalado, M. E. (2018). Responsabilidad Social Universitaria. Desarrollo de competitividad organizacional desde el proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 359-389.
- Åkerblad, L., Seppänen-Järvelä, R., y Haapakoski, K. (2021). Integrative strategies in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 15(2), 152-170.
- Alanís, J. F. (2018). Consideraciones para la formación continua de personal docente universitario. *Revista Educación*, 42(2), 228-249.
- Alejo, M., y Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de pedagogía*, 35, 74-85.

- Ali, M., Mustapha, I., Osman, S., y Hassan, U. (2021). University social responsibility: A review of conceptual evolution and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, 286, 124931. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124931>.
- Ali, M., Osman, S., y Hassn, U. (2021). University social responsbaillity: A review of conceptual evolution and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, 286, 124931. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124931>
- Álvarez Pérez, P. R., López Aguilar, D., y Pérez-Jorge, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Actualidades investigativas en educación*, 15(1), 395-419.
- Álvarez, J. L., y Buenestado, M. (2016). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 627-645. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551.
- Álvarez-García, C., López-Medina, IM, Sanz-Martos, S., y Álvarez-Nieto, C. (2021). Salud planetaria: educación para una atención sanitaria sostenible. *Educación Médica*, 22 (6), 352-357.
- Amariles, C. y Coraggio, J.L (Coords.). (2017). *Miradas sobre la economía social y solidaria en América Latina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Amaro, S. (2015). Responsabilidade social universitária, qualidade e pertença social: desafios à gestão. *Diálogo*, 29, 9-28. <http://dx.doi.org/10.18316/2238-9024.15.1>
- Amorim, J.P, et al, (2017). *Guidelines for Universities Engaging in Social Reponsability*. UNIBILITY.
- AndalucíaTech. (s.f). *Campus a la excelencia*. Recuperado el 10 de septiembre, de 2022. <http://campusdeexcelencia.us.es/>
- Ander-Egg, E. (2003). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Lumen.
- Andia, W., Yampufe, M., Antezana, S. (2021). Responsabilidad social universitaria: del enfoque social al enfoque sostenible. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3 (40),1.

- Andrade, C. F., Siguenza, J. P., y Chitacapa, J. P. (2020). Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. *Revista ESPACIOS*, 41 (33), 46-60.
- Andrade-Abarca, P. S., y Loaiza-Aguirre, M. I. (2021). Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 63, 161-195.
- Aparicio, C., Sepúlveda, F., Valverde, X., Cárdenas, V., Contreras, G., y Valenzuela, M. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: Análisis de una experiencia de colaboración Universidad-Escuela. *Páginas de Educación*, 13(1), 19-41.
- APIRL (2018). *Stanford University Advisory Panel on Investment Responsibility (APIRL). Review of Stanford's Statement on Investment Responsibility*. Office of Investment Responsibility. <https://stanford.app.box.com/v/apirl-review-2018>.
- Appel, S., Rubaii, N., López, S. y Capobianco, S. (2017). The Concept and Context of the Engaged University in the Global South: Lessons from Latin America to Guide a Research Agenda. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2), 7-32.
- Araque, O., Corcuera, I., Sánchez, J. F., y Iglesias, C. A. (2017). Enhancing deep learning sentiment analysis with ensemble techniques in social applications. *Expert Systems with Applications*, 77, 236-246.
- Arias-Pineda, A., Ramirez-Martínez, L. (2019). La organización-empresa: ¿un sistema vivo? Aportes de la teoría de la complejidad y la filosofía ambiental a la teoría administrativa y organizacional. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (86), 133-150. <https://doi.org/10.21158/01208160.n86.2019.2298>
- Arias-Valle, M. B., Berbegal-Mirabent, J., y Marimon, F. (2021). ¿Cuál es el desempeño de las universidades socialmente responsables? El caso de las universidades españolas. *Tec Empresarial*, 15(3), 64-82.

- Arisitzabal, M.P., Gómez, A., Ugalde, A.I., y Lasarte, M.G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 79-95.
- Armijos, F., Bermúdez., A. y Mora, N. (2019). Gestión de administración de los Recursos Humanos. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(4), 163-170.
- Arnáiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., y Haro, R. D. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de educación*, 393, 37-67.
- Arratia, A. (2008). Ética, Solidaridad y Aprendizaje Servicio en la Educación Superior. *Acta bioethica*, 14 (1), 61-67. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2008000100008>.
- Arroyo Morales, A. (2020). *Metodología de la investigación en las ciencias empresariales*. Universidad Nacional de San Antonio Abad de Cusco.
- Arteaga, C., Galaz, C., y Abarca, M. (2019). Resistencias y desigualdades de género: nuevas comprensiones en los discursos académicos. *Persona y Sociedad*, 33(1), 11-32.
- Atrizco, V. H. G., y Martínez, Z. P. S. (2022). La vinculación social universitaria: un camino hacia la pertinencia social. *Emerging Trends in Education*, 4 (8), 1-25. <https://10.19136/etie.a4n8.4720>
- AUGM (2008). *Declaración de la AUGM ante la Conferencia Regional de Educación Superior en Hacia la nueva Conferencia Mundial de Educación Superior UNESCO*. UNESCO.
- Aulaeduca. (s.f). *Aula educa de la Universidad de Sevilla*. Recuperado el 2 de octubre, de 2022. <http://aulaeduca.us.es>
- Ávila, R. C., y Campos, J. L. (2018). The social economy facing emerging economic concepts: Social innovation, social responsibility, collaborative economy, social enterprises and solidary economy. *CIRIEC*, 93, 5-50. <http://10.7203/CIRIEC-E.93.12901>.

- Ayala-Rodríguez, N., Barreto, I., Rozas Ossandón, G., Castro, A., y Moreno, S. (2019). Social transcultural representations about the concept of university social responsibility. *Studies in higher education*, 44(2), 245-259.
- Ayala-Rodríguez, N., Del Portillo-Obando, M. C. y Neira-R., M. V. (2013). La responsabilidad social universitaria desde el paradigma de la psicología comunitaria. En W. F. Puentes-González, A. Rojas-Claros, A. Aldana-Piñeros, E. Cruz-Espejo, E. J. Garzón-P., L. K. Hurtado-Morales y F. Barrero-Rivera (Coords.), *Responsabilidad social y universidad* (pp. 103-131). Universidad Católica de Colombia.
- Azcárate, P., Navarrete, A., y E. García. (2012) Aproximación al Nivel de Inclusión de la Sostenibilidad en Los Currícula Universitarios. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 16 (2), 105 – 119
- Aznar, P., Ull, M. A., Martínez-Agut, M., y Piñero, A. (2017). Evaluar para transformar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de Sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 5-27. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.211>.
- Azpuruá, F. (2005). La Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales. *Sapiens*, 6(2), 25-36.
- Baca, H. Z., Rondán, F. J., y García, J. (2017). Propuesta de medición de la responsabilidad social universitaria. *Espacios*, 38 (43), 1-37.
- Baca, H. Z., Rondán, F. J., y García, J. (2017). Propuesta de medición de la responsabilidad social universitaria. *Espacios*, 38 (43), 1-37.
- Bacigalupo, S. (2014). Transparencia y buen gobierno corporativo. *Transparencia y Buen gobierno*, 114, 33-40. <https://revistatiempodepaz.org/wp-content/uploads/2020/01/TP-114-Transparencia-y-Buen-Gobierno.pdf#page=34>
- Bakar, F. A., Sharif, Z., y Abdullah, Z. (2019). Managing University-Community Engagement (UCE): The Case of UUM. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*, 8 (8), 199-205.

- Ballesteros, B. (2014). *Taller de investigación cualitativa*. Universidad a Distancia de Madrid.
- Ballestín, B., y Fàbregues, S. (2019). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Barandiaran, E., Araya, D., y Vila, D. (2015). Ciencia: investigación participativa, colaborativa y abierta. En D. Vila-Viñas, D. y X. E. Barandiaran, X.E. (Eds.), *Buen Conocer - FLOK Society. Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en el Ecuador* (pp. 35-89). IAEN-CIESPAL.
- Barni, D., Danioni, F., y Benevene, P. (2019). Autoeficacia de los docentes: el papel de los valores personales y las motivaciones para la enseñanza. *Parte delantera. Psychol*, 10,1645. <http://10.3389/fpsyg.2019.01645>.
- Barojas, S. A. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social Universitaria integrados en un modelo de Planeación Estratégica: Sustainable Development Objectives and University Social Responsibility integrated in a Strategic Planning model. *Emerging Trends in Education*, 4(8), 191-214.
- Barón, S. (2021). La Responsabilidad Social Universitaria como estrategia para el desarrollo de la economía naranja. En L. Miranda Navarro y M.A. Santinelli (Coords.), *Responsabilidad Social y Sostenibilidad: disrupción e innovación ante el cambio de época* (pp.380-393). Investigaciones y Estudios Superiores SC.
- Bass, A. E., y Milosevic, I. (2018). The Ethnographic Method in CSR Research: The Role and Importance of Methodological Fit. *Business & Society*, 57(1), 174–215. <https://doi.org/10.1177/0007650316648666>.
- Bastidas, C. y Macías, D. (2019). Responsabilidad Social Universitaria: estudio de caso desde la perspectiva de los estudiantes. Ingeniería Industrial. *Actualidad y Nuevas Tendencias*, VI (23),23-44.
- Benayas, J. (2014). Universidad y sostenibilidad. Reflexiones para un debate. ¿La universidad está liderando los cambios necesarios para que la sociedad se

comprometa con un futuro más sostenible? *Carpeta Informativa del CENEAM*, 7-10.

Bernard, L. L. (1930). Schools of sociology. *The Southwestern Political and Social Science Quarterly*, 11(2), 117-134.

Bird, A. (2000). *Thomas Kuhn (1st ed.)*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315710839>

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewoodd.

Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., y Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in public health*, 6(149), s.p.

Bolaños, L.M. y Jiménez-Cortés, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77-95.

Bolio, V., y Pinzón, L. M. (2019). Construcción y validación de un instrumento para evaluar las características de la responsabilidad social universitaria en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8 (1), 79-96.

Bosh, A., Jiménez, M y García, A. (2018). *Resultados de estudio sobre el cumplimiento de la Agenda 2030 en la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Vicerrectorado de Servicios Sociales y Comunitarios de la Universidad de Sevilla.

Bous. (2019). Acuerdo 5.2/CG 27-2-19, por el que de conformidad con el art. 13.1.c) del EUS, y previo informe favorable de la Comisión Académica, se conviene, por asentimiento, la aprobación del Reglamento de Enseñanzas Propias, en los términos del documento que se anexa. *Boletín oficial de la Universidad de Sevilla*, 5, de 20 de marzo de 2019, pp. 910-920. <https://www.us.es/bous-numeros/numero-9-1-de-agosto-de-2018/acuerdo-43cg-24-7-18-por-el-que-se-aprueba-la>.

Bowen, H. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. Harper and Brother.

- Boyle, J. (2003). Estilos de etnografía. En J. Morce (Comp.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 185-214). Editorial Universidad de Antioquia.
- Braun, V., Clarke, V., y Rance, N. (2015). *How to use thematic analysis with interview data*. SAGE Publications Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781473909847>.
- Braun, V., y Clarke, V. (2017). *Evaluating and reviewing TA research: A checklist for editors and reviewers*. Sage.
- Broome ME., Bowersox D., y Relf, M. A. (2017). New funding model for nursing education through business development initiatives. *J Prof Nurs*, 34(2), 97-102. [http://doi: 10.1016/j.profnurs.2017.10.003](http://doi:10.1016/j.profnurs.2017.10.003).
- Bunesco, L y Estermann, T. (2021). *Greening: a governance, funding and efficiency perspective*. European University Association.
- Burawoy, M., Hernández, J., Álvarez, N., y Álvarez, M. (2014). La dominación cultural, un encuentro entre Gramsci y Bourdieu. *Gazeta de Antropología*, 30 (1), 14.
- Cabana, R., Cortés, H., Aguilera, M y Vargas, F. (2018). Determinant Factors for Social Intrapreneurism: The Case of the Engineering Students of the University of La Serena, Chile. *Formación universitaria*, 11(2), 87-98. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200087>.
- CADEP. (2011). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. CRUE.
- Caldera, J. (2020). Propuesta para la fusión de disciplinas científicas en la universidad: Estrategias desde la investigación, la docencia y la gobernanza. *Información, cultura y sociedad*, (43), 69-86. <https://dx.doi.org/10.34096/ics.i43.8161>.
- Camargo, Y. B. (2021). Hacia la responsabilidad social como estrategia de sostenibilidad en la gestión empresarial. *Revista de ciencias sociales*, 27(2), 130-146.
- Campos, E. B., y De Navarrete, F. C. F. (2007). La tercera misión de la Universidad: enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Economía industrial*, (366), 43-59.

- Cansi, F., y Márcio, P. (2020). Agua nueva: notas sobre sostenibilidad de la economía circular. *Sostenibilidad: económica, social y ambiental*, (2), 49-65.
- Cantero, D. S. M. (2018). ¿Artesanía o cazador tras la huella? Reflexiones para el análisis cualitativo de datos. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (40), 65-83. Doi: / empiria.40.2018.22011.
- Canto, Á. G., Sosa, W. E., Bautista, J., Escobar, J., y Santillán, A. (2020). Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. *Revista de la alta tecnología y sociedad*, 12(1), 38-45.
- Cantón, I., y Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de investigación*, 13(1), 214-226.
- Cardenal, C., Vicente, C. y Bustamante, M. (2021). Procesos de enseñanza y aprendizaje en línea en un curso interdisciplinario focalizado en el diseño para la innovación social durante la pandemia de la COVID-19 en el Perú. *Revista Arte Y Diseño A&D*, 8, 102-110. <https://doi.org/10.18800/ayd.202101.008>.
- Cardoso, I., y Gouttefanjat, F. (2022). Sustentabilidad, tecnología ambiental y regeneración ecosistémica: retos y perspectivas para la vida. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 142-157.
- Carrillo-Avalos, B. A., Sánchez- Mendiola, M., y Leenen, I. (2020). El concepto moderno de validez y su uso en educación médica. *Investigación en educación médica*, 9(33), 98-106.
- Carroll, A. (1979). A three-dimensional conceptual model of corporate performance, *Academy of Management Review*, 4 (4), 497-505.
- Carroll, A. B., y Brown, J. A. (2018). Corporate social responsibility: A review of current concepts, research, and issues. *Corporate social responsibility*, 360 (2), 36-39.
- Carta Iberoamericana de Gobierno Abierto. (2016, 7-8 Julio). *Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado* [Conferencia presentación]. XVII Conferencia, Bogotá, Colombia.

https://www.sfp.gov.py/sfp/archivos/documentos/CIGA_2016%20final_knawt_dh9.pdf

- Carvajal, J. C., y Núñez, J. D. J. (2020). Retos de la educación rural frente al cambio climático: Una pedagogía desde la regeneración de la biodiversidad y los recursos hídricos. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 6(12), 1424-1439.
- Casasempere, A., y Vercher, M. L. (2020). Análisis documental bibliográfico. Obteniendo el máximo rendimiento a la revisión de la literatura en investigaciones cualitativas. *New Trends in Qualitative Research*, 4, 247-257.
- Casasola-Rivera, W. (2022). La fenomenografía como método para la investigación educativa: una propuesta metodológica para su abordaje. *Perspectivas Metodológicas*, 22, 12-12.
- Castanedo, A. (2019). Modelo conceptual descriptivo para ejecutar una eficaz gestión por procesos, con garantía de calidad, en la Universidad del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2).
- Castañeda, G., Ruiz, M., Vilorio, O., Castañeda, R., y Quevedo, Y. (2007). El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial. *Negotium*, 3(8), 100-132.
- Castillejos, M. E. (2020). Identidad del sujeto educativo en la narrativa de la responsabilidad social universitaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), s.p.
- Castizo, R. (Coord.). (2021). *Una mirada a la dimensión ambiental de los objetivos de desarrollo sostenible en Iberoamérica análisis de indicadores para el informe la rábida "innovación para el desarrollo sostenible"*. XXVII cumbre iberoamericana de jefes de estado y de gobierno. ONU Medioambiente.
- Castleberry, A. y Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: ¿Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10 (6), 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>.

- Castrillón, J. J. C., y Cala, M. L. P. (2020). Calidad de vida laboral percibida y competencias emocionales asociadas en profesionales jóvenes. *Informes Psicológicos*, 20(2), 139-153.
- Castro, Y. G., Durán, O. M., y Zamudio, M. T. (2018). *Categorías de análisis para un plan de Responsabilidad Social Universitaria*. Libros Universidad Nacional Abierta ya Distancia.
- Cátedra de la UNESCO. (2018). *Knowledge for Change (K4C). Consortium for training in Community Based Research*. PRIA.
- Cátedra de Responsabilidad Social. (2015). *Memoria de Responsabilidad Social 2014/2015*. Universidad de Sevilla.
- Cebrián, G., Fernández, M., Fuertes, M. T., Moraleda, Á., y Segalàs, J. (2019). La influencia del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en estudiantes universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 151-167.
- Centeno, Á. M., y Río, A. B. D. (2012). El tiempo de la responsabilidad social de las Escuelas de Medicina. *Red U: revista de docencia universitaria*, 10, 269-275.
- CEPAL. (2018). *La ineficiencia de la desigualdad*. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43442/6/S1800059_es.pdf
- CEPAL. (2018). *Segundo informe anual sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
- Cervantes, G. M., y Dengo, M. C. V. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 196-215.
- César, S., y González, L. (2022, 22 de febrero). *Confiabilidad interobservadores en la interpretación de imágenes radiográficas* [Comunicación]. V Jornada Científica Provincial en Imagenología. Holguín, Cuba.

<https://imagenologiaholguint2022.sld.cu/index.php/imagenologiaholguint2022/pages/view/cuba>.

- Chacón, G. (2016). Percepción sistémica de la innovación educativa: Reflexiones desde el paradigma científico. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 17-39. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/8466/956>
- Chacón, J., y Rugel, S. (2018). Corporate social responsibility and its positive impact on business and society. *Espacios*, 39(41), 34-65.
- Chase, S. E., Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2015). *Investigación narrativa. Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa. Volumen IV*. Gedisa.
- Chaves, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En: K. Delgado, S. Gadea, W. Gadea y S. Vera (Coords.), *Rompiendo barreras en la investigación* (pp. 164-184). UTMACH.
- Chen, S. H., Nasongkhla, J., y Donaldson, J. A. (2015). University Social Responsibility (USR): Identifying an Ethical Foundation within Higher Education Institutions. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(4), 165-172.
- Chonchol, P. S. (2021). Estado y cultura: por una nueva ilustración. *Revista Anales*, 19, 431-447. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2021.66080>.
- Clavijo-Cáceres, D. (2020). La calidad y la docencia universitaria: algunos criterios para su valoración. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 127-139.
- Coelho, M., y Menezes, I. (2021). University social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education. *Frontiers in psychology*, 12, 617300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46.
- Cohen, N., y Seid, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. Editorial Teseo.

- Coloma, M. A. (2020). Recorrido y actualización necesaria por la perspectiva cualitativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(1), 10.
- Comisión europea (2001). *Libro verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52001DC0366>.
- Comisión Europea (2011). *Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0681:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2011). *Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0681:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2012). *Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas*. <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/uri=CELEX:52012AE1301&from=EL>
- Comisión Europea (2015). *Cerrar el círculo: un plan de acción de la UE para la economía circular*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP_15_6203
- Comisión Europea. (2019). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*. El Pacto Verde Europeo.
- Comisión Europea. (2021). *La Nueva Bauhaus Europea: hermosa, sostenible, juntos*. https://neweuropeanbauhaus.europa.eu/system/files/202109/COM_2021_573_ES_ACT.PDF.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*, 21 (1), 145-158.

- Consejo Europeo (2000). *El Consejo Europeo extraordinario de Lisboa: hacia la Europa de la innovación y el conocimiento. Comunicación de la Comisión* SN400/00. <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/>.
- Coraggio, J. L. (2002). *Universidad y desarrollo local. En Seminario Internacional La Educación Superior y las Nuevas Tendencias. Consejo Nacional de Educación Superior CONESUP*. Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL).
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 83-103. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquire and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- CRUE (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*. CADEP. <http://angelsull.es/sostenibilidad/wpcontent/uploads/2013/04/DirectricesSostenibilidad-curriculum-CRUE.pdf>.
- CRUE (2015). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum*. CADEP
- CRUE (2018). *Directrices para la introducción a la Sostenibilidad en el Currículum*. Crue Universidades españolas. <https://www.crue.org/comisiones-sectoriales/documentos-crue-sostenibilidad/>.
- CRUE. (2019). *El compromiso de las universidades españolas con la agenda 2030*. Crue-Universidades. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE-Universidades-Espanolas.-Posicionamiento-Agenda-2030.pdf>
- CRUE. (2020). *III Edición Memoria de Acciones Crue en materia de Agenda 2030. Comisión CRUE- Agenda 2030*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2022/02/2021.02.22-Memoria-Acciones-Crue-Agenda-2030-2020.pdf>.

- CRUE. (2021). *Declaración de Emergencia Climática. Compromiso y liderazgo de las Universidades Españolas contra el Cambio Climático*. CRUE-Universiades. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/2021.10.29-Declaracion-de-Emergencia-Climatica.pdf>.
- Ćulum, B., Rončević, N., y Ledić, J. (2013). Facing new expectations—Integrating third mission activities into the university. En B. Kehm y U. Teicher (Coords.) *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 163-195). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4614-5_9.
- Currículum Global Ecosol. (s.f). *Carta de Principios de la Campaña por un Currículum Global de la Economía Social Solidaria*. Recuperado el 26 de noviembre, de 2019. <http://curriculumglobaleconomiasolidaria.com/>
- Dalton, L., Hajrasouliha, A. y Riggs, W. (2018). State of the Art in Planning for College and University Campuses: Site Planning and Beyond. *Journal of American Planning Association*, 84(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/01944363.2018.1435300>.
- Davis, K. (1960). Can business afford to ignore social responsibilities? *California: Management Review*, 2 (3), 70-76. <https://doi.org/10.2307/41166246>.
- Daza, W. G. I. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110.
- De Franco, M. F., y Solórzano, J. L. V. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: Análisis teórico. *Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24.
- De la Casa, J. M. H., y Caballero, S. G. (2021). La comunicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las organizaciones de la Economía Social. *CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa*, 101, 165-191.
- De la Torre, F. V., Martínez, A. G., y López, M. A. (2019). Conciencia ambiental y sostenibilización curricular, dos herramientas en el camino hacia la sostenibilidad de la Universidad de Córdoba. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1301-1301.

http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1301
<https://revistas.uca.es/index.php/ReAys/index>.

- De Monteza, Y. (2022). Análisis de la sostenibilidad universitaria basado en el enfoque integral institucional. *Revista Iberoamericana Ambiente & Sustentabilidad*, 5, e247.
- De Sousa, B. (14 de octubre de 2022). Retos de nuestra sociedad. En Maggie Bullen (Presidenta), *Propuestas y resistencias locales ante las emergencias globales* [Simposio]. Encuentro San Telmo, San Sebastian, Donostia.
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- De Sousa, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Trota.
- De Winter, J. F., y Dodou, D. (2010). Five-point likert items: t test versus Mann-Whitney-Wilcoxon. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 15(1), 11.
- Declaración de Salamanca. (2018). *IV Encuentro Internacional de Rectores. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*. Universidad de Salamanca.
- Declaración de Talloires (2005). *Sobre las responsabilidades cívicas sociales y las funciones cívicas de la Educación Superior*.
<https://talloiresnetwork.tufts.edu/wpcontent/uploads/DECLARACIONDETALLOIRES.pdf>.
- Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 8, de 11 de enero de 2013, pp. 5-41.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOJA-b-2013-90010>.
- Delors, J. (1996). de la publicación: La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *Laurus*, 14(26), 136-167.
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative research*, 9(2), 139-160.

- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 1–43). Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. Sage.
- Derakhshan, R., Turner, R., y Mancini, M. (2019). Project governance and stakeholders: a literature review. *International Journal of Project Management*, 37(1), 98-116.
- Deroncele, A., Medina, P., y Gross, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación. Una introducción a la Filosofía de la Educación*. Morata.
- Díaz, A. (2008). *La responsabilidad social de la Universidad en la promoción del capital social para el desarrollo sustentable*. Edición electrónica. <http://www.eumed.net/libros/2008b/402/index.htm>.
- Díaz, M., Moreno, R., y Gallardo, C. (2021). La universidad española ante el ODS 4: los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión. *Revista de educación inclusiva*, 14 (1), 36-91.
- Didrikson, A. (2005) *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. Plaza & Valdés editores.
- Didriksson, A. (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. *Perfiles educativos*, 34(138), 184-203. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852698201200400012&lng=es&tlng=pt.
- Díez, E. J. (2020). Hacia una Investigación Educativa abierta y social: más allá del modelo ANECA. Márgenes *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 3-18.

- Díez-Gutiérrez, E. (2021). Por un sistema de evaluación y acreditación del profesorado universitario razonable, democrático y justo. *Revista RUEDA*, 56, 51-68.
- Domínguez, J. y Rama, C. (eds). (200). *La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia*. Virtual educa.
- Domínguez, J., López, A., y Portela, I. (2018). Validación del autoinforme de motivos para la práctica del ejercicio físico con adolescentes (AMPEF): diferencias por género, edad y ciclo escolar. *RETOS*, 33, 273-278.
- Edna, B. I. (2020). Systematic Review of Living Lab Concept. *Dimensión Empresarial*, 18(1), 1-22. [https://doi.org/10.15665/dem.v18i\(1\).2018](https://doi.org/10.15665/dem.v18i(1).2018).
- Enguñados, J. M. P. y Payri, F. (2020). *Análisis del proceso de barrido en motores de dos tiempos pequeña cilindrada*. Reverte.
- Escobar, M. (1985). *Paulo Freire y La Educación Liberadora*. SEP Cultura
- Escudero, C. (2020). El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones. *La trama de la comunicación*, 24(2), 89-100.
- Eslava, R. (2020). Responsabilidad social universitaria: perspectivas en las instituciones de educación superior. *Una Educación Universitaria de Calidad*, 2, 25-32.
- Espinosa-Castro, J. F., Hernández-Lalinde, J., y Castro, L. M. M. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39(1), 88-97.
- Espinoza, E. E., y Calva, D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340.
- Estupiñan, J., Domínguez, J. J., y Maldonado, R. L. (2020). Integración universitaria, reto actual en el siglo XXI. *Revista Conrado*, 16(S 1), 51-58.
- Etheredge, J. M. (1999). The perceived role of ethics and social responsibility: An alternative scale structure. *Journal of Business Ethics*, 18(1), 51-64.

- Etzkowitz, H., y Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix--University-industry-government relations: A laboratory for knowledge based economic development. *EASST review*, 14(1), 14-19.
- European Network of Living Labs. (2022, 9 de septiembre). *Kit-herramientas de co-creación*. Recuperado el 11 de septiembre, de 2022. <https://enoll.org/>
- European University Association. (s.f). Call for participation: *EUA survey on greening in higher education institutions*. Recuperado de 18 de marzo, de 2021. <https://eua.eu/118-uncategorised/800-call-for-participation-eua-survey-on-greening-in-higher-education-institutions.html>
- Evans, J., Bulkeley, H., Voytenko, Y., McCormick, K., y Curtis, S. (2018). Circulating experiments: urban living labs and the politics of sustainability. In K. Ward, A. E. Jonas, B. Miller, D. (Eds.), *The Routledge handbook on spaces of urban politics* (pp. 416-425). Routledge.
- Evans, W. R., Haden, S. S. P., Clayton, R. W. C. y Novicevic, M. M. (2013). History-of-management-thought about social responsibility. *Journal of Management History*, 19, 8-32.
- Favoreto, A., y Galter, M. I. (2020). Teorias da transformação social: paradigmas positivistas e marxistas em debate. *Educere et Educare*, 15 (34), s.p. <https://10.17648/educare.v15i34.23312>.
- Felt, U., Fouché, R., Miller, C. A., y Smith-Doerr, L. (Eds.). (2016). *The handbook of science and technology studies*. Mit Press.
- Fereday, J. Y., y Cochrane, E. M. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 80-92.
- Feria, H., Matillas, M. y Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de indagación empírica? *Revista Didasc@lia*, XI (3), 62-79.
- Fernández, E., y Ramos, C. (2020). Acreditación y desarrollo de capacidades organizacionales en las universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, (53), 219-251. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n53.854>.

- Fernández, Y. L., Marrero, J. L. M., y González, M. G. (2023). La orientación del aprendizaje en la formación de competencias universitarias a través del libro didáctico. *Mendive. Revista de Educación*, 21(1), 2926.
- Fernando, J., Emiro, J., y Díaz, C. (2022). Variables que Afectan el Aprendizaje del Inglés: Modelo con Ecuaciones Estructurales. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 45-62.
- Fielding, N. y Fielding, J. (1986). *Linking data: Qualitative research methods*. Sage publications.
- Fierro-Moreno, E., Martínez-Ávila, M., Ortiz-Reyes, F. A., y Martínez-Bello, J. (2018). La gestión pública colaborativa y el compromiso organizacional. Organizaciones del sector público del Estado de México. *RECAI Revista de Estudios en Contaduría, Administración e Informática*, 7(20), 1-13.
- Filippini, M. L. (2021). Una mirada ecofeminista sobre la crisis civilizatoria. *Observatorio Latinoamericano y caribeño*, 5(2), 122-140.
- Flick, U. (2018). *An introduction to Qualitative Research*. SAGE.
- Fombuena, A. (2019). Evaluación de la transferencia de conocimiento e innovación de las universidades españolas. *Revista española de documentación científica*, 42(3), e240-e240.
- Forero, M. Y. (2019). Modelo de responsabilidad social universitaria: una propuesta para las instituciones colombianas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 249-260.
- Forni, F., Gallart, M. A., y Vasilachis, I. (1993). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina.
- Forni, P. (2003). *Las metodologías de George Herbert Mead y Herbert Blumer. Similitudes y diferencias* (Nro.14). Instituto de investigación en Ciencias Sociales. <http://www.usal.edu.ar/archivos/csoc/docs/idieso-sdti014.pdf>
- Foro de Consejos Sociales de Andalucía. (2009). *Memoria enero 2009. Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía*. Consejo Social de Andalucía.

- Foro de Consejos Sociales de Andalucía. (2012). *Memoria del foro de consejos sociales de las universidades públicas de Andalucía*. Universidad de Granada. <https://consejosandalucia.org/wp-content/uploads/2018/07>.
- Foro de Consejos Sociales de Andalucía. (2015). *Memoria del foro de consejos sociales de las universidades públicas de Andalucía*. Universidad de Granada. <https://consejosandalucia.org/wp-content/uploads/2018/07>.
- Fraile-Delgado, F. J. (2019). La formación del profesorado universitario de historia: avances y dificultades del proceso. *Colección REIDICS*, 4, 76-92. <https://10.17398/2531-0968.04.76>.
- Frederick, W. C. (1960). The Growing Concern over Business Responsibility. *California Management Review*, 2(4), 54-61. <https://doi.org/10.2307/41165405>.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuentes, B., Abundio E., Puentes, B., Digna, B., Puentes, B., Rangel, E. y Chávez, E. (2018). Objetividad en la triangulación del diagnóstico. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(1), 109-115.
- Fuentes, D., Toscano, A., Pinedo, J., Malvaceda, E., Ballesteros, J.L. y Rodríguez, R.M. (2020). Responsabilidad Social Ambiental en las instituciones universitarias del departamento de Córdoba. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 36 (92), 288-317.
- Fuentes, G. R. H., Castrillón, M. A. G., Reatiga, C. A. M., Torrenegra, A., y Llanos, J. A. R. (2019). Social-environmental measurement and organizational social responsibility. *Dimensión empresarial*, 17(4), 6.
- Fuentes-Doria, D. D., Toscano-Hernández, A. E., Díaz-Ballesteros, J. L., y Escudero-Garrido, Y. (2019). Ética y sostenibilidad en la gestión contable: un análisis documental en el contexto mundial en los periodos 2009-2018. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 75, 43-67.
- Gadamer, H.G. (1998). *Verdad o Método*. Ediciones Sígueme.

- Gaete, R. (2011) La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior en el caso de España. *Revista Educación*, 35(5), 109-133.
- Gaete, R. (2016). Percepción de los dirigentes estudiantiles universitarios sobre la responsabilidad social universitaria. *OBETS Revista de Ciencias Sociales*, 11 (2), 461-485. <https://doi.org/10.14198/OBETS2016.11.2.04>.
- Gaisch, M., Preymann, S., y Aichinger, R. (2019). Diversity management at the tertiary level: an attempt to extend existing paradigms. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12 (2), 137-150.
- Gallardo, D. (2019). Escala de medida de responsabilidad social en el contexto universitario: una triple visión basada en competencias, formación y participación del estudiante. *Estudios Gerenciales*, 35(151), 159-177. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.151.3138>.
- Gallardo, D., Barroso, M.J y Pajuelo, M. (2019). Corporate social responsibility disclosure and performance: A Meta-analytic approach. *Sustainability*, 11 (4), 11-15. <https://doi.org/10.3390/su11041115>.
- Gallardo-Vázquez, D. (2019). Escala de medida de responsabilidad social en el contexto universitario: una triple visión basada en competencias, formación y participación del estudiante. *Estudios Gerenciales*, 35(151), 159-177. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.151.3138>.
- Galperin, B. L., Punnett, B. J., Ford, D., y Lituchy, T. R. (2022). An emic-etic-emic research cycle for understanding context in under-researched countries. *International Journal of Cross Cultural Management*, 22(1), 7-35.
- Ganga-Contreras, F., y Núñez-Mascayano, O. A. (2018). Gobernanza de las organizaciones: acercamiento conceptual a las instituciones de Educación Superior. *Revista Espacios*, 39(17), 1-9.
- García, A., Álvarez, G., y Barozzi, S. (2018). Formación del profesorado universitario para la diversidad afectivo sexual. En F.J. Murillo (Coord.), *Avances en*

- democracia y liderazgo distribuido en educación* (pp.167-169). RILME.
<http://hdl.handle.net/10486/682703>
- García, H. M. (2019). Universidad pública: poder, relaciones y prácticas políticas. *Perfiles Educativos*, 41(165), 165-184.
- García, M y Cotrina, M.J. (2015). Aprendizaje y servicio (APS) en la formación del profesorado. Haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Revista del profesorado*, 19 (1), 1-6.
<http://www.redalyc.org/pdf/567/56738729001.pdf>.
- García, M. T., y Gil, J. M. (2018). La Responsabilidad Social Corporativa en los estudios universitarios de comunicación. *Doxa Comunicación*, 27, 387-418.
<https://doi.org/10.31921/doxacom.n27a19>.
- García, R. C., Fregoso, M. V., y Torres, J. A. J. (2022). La tercera misión: el compromiso social universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara. *Revista A&H (especial)*,8, 70-82.
- García, R., Verde, I., y Vázquez, V. (2011). *¿Por qué es necesario trabajar la dimensión ética en la docencia?* [ponencia]. XII Congreso Internacional de Teoría de la educación. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
<https://www.cite2011.com>.
- García-González, J. R., y Sánchez-Sánchez, P. A. (2020). Diseño teórico de la investigación: instrucciones metodológicas para el desarrollo de propuestas y proyectos de investigación científica. *Información tecnológica*, 31(6), 159-170.
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L., y Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 22 (4), 747-765.
- García-Rosell, J. C. (2019). A discursive perspective on corporate social responsibility education: A story co-creation exercise. *Journal of Business Ethics*, 154(4), 1019-1032.

- García-Villar, J.M. y García-Santos, M. (2021). Indicadores bibliométricos para evaluar la actividad científica. *Radiología*, 63 (3), 228-235. <https://doi.org/10.1016/j.rx.2021.01.002>.
- Garriga, E. y Melé, D. (2004). Corporate social responsibility theories. Mapa del área andina y estrategias de comunicación. *Journal of Business Ethics*, 53, 51 – 71.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Livros Técnicos e Científicos
- Georges, A., Schuurman, D. y Vervoort, K. (2016). Factors Affecting the Attrition of Test Users During Living Lab Field Trials. *Technology Innovation Management Review*, 6(1): 35-44. <https://10.22215/timreview/959>.
- Georges, A., Schuurman, D., y Vervoort, K. (2016) Factors Affecting the Attrition of Test Users During Living Lab Field Trials. *Technology Innovation Management Review*, 6(1), 35-44. <https://10.22215/timreview/959>
- Gil, J., León, J., y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Conrado*, 13 (58), 72-74.
- Global compact (2010). *The United Nations global compact: Achievements, trends and challenges*. Cambridge.
- Godoy, A. (1995). Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 35 (3), 20-29
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa (Vol. 1)*. Morata.
- Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American Anthropologist*, 66(6), 133-136.
- Gómez-Bayona, L., y Zapata, S. (2021). Análisis de la responsabilidad social como generador de reputación en las universidades. En J. Arias, N. Caviedes, I. Troconis y G. Torcoroma (Eds.), *Investigación y espíritu empresarial* (pp.22-39). Poli.
- González, D. P. G., Herrera, D. G. G., Berrezueta, L. B. C., y Álvarez, J. C. E. (2020). Herramientas tecnológicas aplicadas por los docentes durante la emergencia sanitaria COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 332-350.

- González, G. I., y Vargas-Hernández, J. G. (2017). La economía circular como factor de la responsabilidad social. *Economía coyuntural*, 2(3), 105-130.
- González, J. L. S. S., Abad, P. G., Silva, J. L. C., y Sánchez, J. M. M. (2019). Una aproximación empírica a la viabilidad de los emprendimientos sociales en México: el ciclo de vida de las cooperativas de la Región de la Costa de Oaxaca. *REVESCO: Revista de estudios cooperativos*, (131), 151-178.
- González, O., Fontaneda, I., Camino, M.A y Gistaín, (2015). *La Responsabilidad Social en las Universidades españolas*. IAES, Serie Investigaciones.
- González, O., Fontaneda, I., Camino, M.A., Revilla, A. (2016). *Informe. RS en las universidades: Del conocimiento a la acción. Pautas para su implantación*. Forética.
- González, R. O., y Ricalde, D. C. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta. *NovaRua: Revista Universitaria de Administración*, 13(22), 65-84.
- González, T. (2022). Flexibility and reflexivity in qualitative research. *Index Enferm*, 18 (2), 121-125.
- González-González, CS, García-Holgado, A. y García-Peñalvo, F.J. (2019). Introduciendo la perspectiva de género en la enseñanza universitaria: co-creación de guías docentes y proyectos de innovación. En CA Collazos Ordóñez, CS González González, A. Infante Moro y J. C. Infante Moro (Eds.), *Libro de Actas IX Jornadas Internacionales de Campus Virtuales* (pp. 44-47). Revistas Académicas Unidas.
- González-Teruel, A., López-Borrull, A., Santos-Hermosa, G., Abad-García, F., Ollé, C., y Serrano-Vicente, R. (2022). Drivers and barriers in the transition to open science: the perspective of stakeholders in the Spanish scientific community. *Profesional de la información*, 31(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.may.05>.
- Gordo, Á. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Educación.
- GRI. (2016). *GRI 101: Fundamentos. (Estándares GRI: 2016)*. Stichting Global Reporting Initiative.

- GRI. (2019). *GRI 101: Fundamentos. (Estándares GRI: 2019)*. Stichting Global Reporting Initiative.
- GRI. (2019). *La Ley 11/2018 de Información no Financiera y Diversidad: Una nueva “obligación” empresarial* [Webinar]. Repositorio CEF. <https://www.youtube.com/live/ip4Pp5ZvS2M?feature=share>
- Guachimposa, V.H., Lavín, J.M., y Santiago, N.I. (2019). Universidad para el emprendimiento. Perfil formativo profesional y vocación de crear empresas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24 (85), 1-6.
- Guba, E. G. (1978). *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation. CSE Monograph Series in Evaluation*. Universidad de Los Angeles. Center for the Study of Evaluation.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Sage Publications, Inc.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Guba, E., y Lincoln, Y.S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J.A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. El colegio de Sonora Hermosillo* (pp. 113-145). Sage Publications.
- Guber, R. (2019). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores.
- Gunderson, L. H., y Holling, C. S. (Eds.). (2002). *Panarchy: understanding transformations in human and natural systems*. Island press.
- GUNI. (2014). *Knowledge, engagement & higher education: Contributing to social change (Higher education in the world 5)*. Palgrave.
- Gutiérrez-Pozo, A. (2021). El conocimiento del ser humano y de la naturaleza en la estética de lo sublime de Kant. *Cinta de moebio*, (71), 135-149.
- Habermas, J. (1973). What does a crisis mean today? Legitimation problems in late capitalism. *Social research*, 40 (4), 643-667.

- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. Complementos y estudios previos*. Taurus.
<https://pics.unison.mx/doctorado/wpcontent/uploads/2020/05/Teoriade la accion comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf>.
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, 55(64), 3-25.
- Haguette, T.M. (1987). *Metodologías cualitativas na sociología*. Vozes
- Hall, B. (2009) Higher Education, Community Engagement, and the Public Good: Building the Future of Continuing Education in Canada. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 35 (1), 11-23.
- Hall, B., Tandon, R., y Tremblay, C. (2015). *Strengthening community university research partnerships: Global perspectives*. University of Victoria and PRIA.
- Helsinki. (2013). *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. AMM
- Henríquez, G., Vallaeys, F y Garzón, M.A. (2019). El aprendizaje organizacional como herramienta para la universidad que aprende a ser responsable socialmente. *Pensamiento americano*, 20 (11), 116-140.
<http://dx.doi.org/10.21803%2Fpenamer.11.20.499>
- Hernández, B y Sánchez, J.C. (2018). *Educación, Desarrollo e Innovación social*. Santiago de Compostela. Andavira.
- Hernández, H. y Martín, L. (2014). La participación estudiantil como estrategia de formación ciudadana para la educación en valores en el nivel superior. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 0,43-58.
<http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2014.35E.43-58>.
- Hernández, J., Ravina, R y Chumaceiro, A. (2020). Relevance and social responsibility of sustainable university organizations: analysis from the perspective of endogenous capacities. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 7 (4), 2967-2977. [http://doi.org/10.9770/jesi.2020.7.4\(26\)](http://doi.org/10.9770/jesi.2020.7.4(26))

- Hernández, S., y Duana, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 9(17), 51-53. <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>.
- Herranz, J. M., y Caballero, S. (2021). La comunicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las organizaciones de la Economía Social. *CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa*, 101, 165-191.
- Herrera, A. E. R. (2022). Memoria institucional del III simposio de ciencia para el desarrollo sostenible. *Ecología y Desarrollo Sostenible*, 3(3), 1-61.
- Herrera, L., Velázquez, R., y Pérez Campaña, M. (2019). La gestión económica financiera en las universidades. Impacto en la calidad de los procesos universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(1), 56-66.
- Hersh, D., Azul, D., Carroll, C., Lyons, R., Mc, R. y Skeat, J. (2022) New perspectives, theory, method, and practice: Qualitative research and innovation in speech-language pathology. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 24 (5), 449-459. <https://10.1080/17549507.2022.2029942>.
- Herz, J. M. (2020). Reportes integrados y teoría de la legitimidad. *Review of Global Management*, 4(2), 18-19. <https://doi.org/10.19083>
- Hirsch, A. C., y Pérez, J. (Coords.). (2019). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales*. IISUE Educación.
- Hirsh, A. (2015). Funciones sociales y desafíos para las universidades según profesores en México y en España. En Aldeanueva, I. et al. (Coords.), *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad Social Universitaria* (pp: 224-247). Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Holloway, I., y Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3 (3), 345-358.
- Howaldt, J y Schwarz, M. (2010). *Social Innovation: Concepts, research fields and international trends*. Dortmund: IMO.
- Husserl, E. (1969). *Formal and transcendental logic*. Springer Science & Business Media.

- Ibaibarriaga, Á y Tejero, C. (2019). ¿Qué opina el profesorado cuando recibe formación en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social? Un estudio basado en un grupo de discusión. *Retos*, 37(37), 115-122.
- Ibáñez, J., y Álvarez, F. (1992). *Sociología (Vol. 1)*. Editorial Complutense.
- Ibarra, L. M., Fonseca, C. D., y Santiago, R. (2020). La Responsabilidad Social Universitaria. Misión e impactos sociales. *Sinéctica*, (54), 1008.
- IESALC. (2017). Educación superior, investigación, ciencia y tecnología: una discusión en América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 25 (27), 17-179.
- Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. *Revista de Escuelas Normales*, 21, 262-263.
- Insaurrealde-Alviso, A. (2022). La cuarta misión de la universidad: La Transferencia Tecnológica. *Memorias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud*, 20(1), 3-5.
- Isea-Argüelles, J. J., Aldana-Zavala, J. J., Ianni-Gómez, C. E., y Castro, M. (2018). Significantes sobre la responsabilidad social en el contexto universitario. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento De La investigación Y publicación En Ciencias Administrativas, Económicas Y Contables). Polo De Capacitación, Investigación Y Publicación (POCAIP)*, 3(7), 36-51.
- Ishikawa K, (1976). *Guide to quality control*. Asian Productivity Organization.
- Itxaso, M. E. (2010). El libro verde de la RSC de la Comisión Europea y la teoría de los stakeholders desde la perspectiva de género. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, (21), 1-38. <https://eari.uv.es/index.php/CEFD/article/view/268/288>.
- Ivashova, V. A., Goncharov, V. N., Erokhin, A. M., Kolosova, O. U., Tronina, L. A. y Kamalova, O. N. (2019). Values-based orientations as a formation factor of the social responsibility of the professional community. *International Journal of Management*, 10(2), 135-144.

- Jaramillo, L. G. (2021). Currículo, Formación y Universidad: Retos y asimetrías en inclusión social y pedagógica. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 244-249. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.12>
- Jarvenpaa, S. L., y Välikangas, L. (2022). Toward temporally complex collaboration in an interorganizational research network. *Strategic Organization*, 20(1), 110-134.
- Jerez, E. D. M., y Donadei, M. (2018). La extensión universitaria como dinamizadora de la función social compleja de la universidad. Estoa. *Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca*, 7, 202-228.
- Jiménez Hernández, AS, Cáceres-Muñoz, J., y Martín-Sánchez, M. (2021). Justicia Social, Participación y Escuela durante el COVID-19-El Proyecto Internacional Gira por la Infancia. *Sostenibilidad*, 13 (5), 2704.
- Jiménez, D. J., y Ortiz, D. M. (2020). Análisis de las políticas de responsabilidad social universitaria desde el stakeholders: cliente externo en la ciudad de Santa Marta. *Revista Espacios*, 41 (22), 154-171.
- Jiménez, M., y Galeano, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44(1), 490-508.
- Jiménez-Fontana, R., García-González, R. E., Azcárate, P., y Navarrete, A. (2015). Dimensión ética de la sostenibilidad curricular en el sistema de evaluación de las aulas universitarias. El caso de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 12(3), 536-549.
- Johnson, H.L. (1971). *Business in contemporary society: Framework and issues*. Wadsworth.
- Jorrín, I., Fontana, M. y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.
- Kaltenbrunner, W. (2020) Managing budgetary uncertainty, interpreting policy. How researchers integrate “grand challenges” funding programs into their research agendas. *Journal of Responsible Innovation*, 7 (3), 320-34. <https://10.1080/23299460.2020.174440>.

- Kamiya, A., Muniz, S., Hernandez, J. M., Agne, S. y Ramos, D. (2018). A importância do apego à marca para o engajamento em causas de responsabilidade social corporativa. *Revista de Administração de Empresas*, 58(6), 564-575. <https://dx.doi.org/10.1590/s0034-759020180605>.
- Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Alianza Editorial.
- Kaushik, V., y Walsh, C. A. (2019). Pragmatism as a research paradigm and its implications for social work research. *Social sciences*, 8(9), 255.
- Kehm, B. (2018). La Gobernanza de los sistemas universitarios. *Política. Globalidad y Ciudadanía*, 4 (8), 14-19.
- Keyson, D., Guerra-Santin, O., y Lockton, D. (2017). *Living Labs. Design and Assessment of Sustainable Living*. Springer.
- Khatri, K. K. (2020). Research paradigm: A philosophy of educational research. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 5(5), 1435-1440.
- Kuhn, T. S. (1962). Historical Structure of Scientific Discovery: To the historian discovery is seldom a unit event attributable to some particular man, time, and place. *Science*, 136 (3518), 760-764. <https://10.1126/science.136.3518.760>.
- Kuhn, TS (1982). *Commensurabilidad, comparabilidad, comunicabilidad*. Ediciones Paidós.
- Landis, L. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/843571/>.
- Lares, L. y Henríquez, A. (2021). Diseño Regenerativo y Economía Circular. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 134, 19-34. <https://10.18682/cdc.vi134.5011>.
- Larrán J., M., Andrades, F. J., y Herrera, J. (2019). An analysis of university sustainability reports from the GRI database: an examination of influential variables. *Journal of Environmental Planning and Management*, 62(6), 1019-1044.

- Larrán, J. (2011). *La comunidad Universitaria Andaluza ante la Responsabilidad Social: un estudio de opinión*. Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas Andaluzas.
- Larrán, M. (Coord.). (2014). *Análisis del nivel de implantación de políticas de responsabilidad social en las universidades españolas*. Colección Experiencias y Resultados.
- Larran, M., y Andrades, F. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15 (VI), 91-107.
- Larrán-Jorge, M., y Andrades-Peña, F. J. (2015). Análise da responsabilidade social universitária desde diferentes enfoques teóricos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(15), 91-107.
- Latif, K. F. (2018). The development and validation of stakeholder-based scale for measuring university social responsibility (USR). *Social Indicators Research*, 140 (2), 511-547. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1794-y>.
- Leal-Filho, W., Azeitero, U., Alves, F., y Molthan, P. (eds.). (2017) *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education*. Springer.
- Leal-Filho, W., Ozuyar, P. G., Dinis, M. A. P., Azul, A. M., Alvarez, M. G., da Silva Neiva, S., y Vasconcelos, C. R. (2022). Living labs in the context of the UN sustainable development goals: state of the art. *Sustainability Science*, s/n 1-17. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01240-w>
- Lee, E., Subramaniam, K. y Castro, D.C. (2022). *Early Childhood Pre-service Teachers' Descriptions of Equity in Science Education: A Thematic Analysis*. *Early Childhood Educ.* Springer. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01318-1>
- Lee, S. Y., Lee, J. Y., y Cho, Y. S. (2018). Framing corporate social responsibility for a controversial product. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 35(8), 988-999.

- León, I., Espín, L. H., y Gallegos, S. B. (2021). Método general de solución de problemas y Diagrama de Ishikawa en el análisis de los efectos de los femicidios en el entorno familiar. *Conrado*, 17(79), 252-260.
- Lepore, W., Tandon, R y Hall, B. (2016). *The Next Gen Project: A Global Study on Training, Teaching and Learning Community-Based Research (CBR)* [Comunicación]. Annual Conference of CASAE/ACÉÉA: Proceedings of the 2016 Annual Conference of CASAE/ACÉÉA, Alberta, Canadá.
- Ley 11/2018, de 28 de diciembre, por la que se modifica el Código de Comercio, el texto refundido de la Ley de Sociedades de Capital aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2010, de 2 de julio, y la Ley 22/2015, de 20 de julio, de Auditoría de Cuentas, en materia de información no financiera y diversidad. *Boletín Oficial del estado*, 314, de 29 de diciembre de 2018, pp. 129833-129854. <https://www.boe.es/eli/es/l/2018/12/28/11>
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 13, de 2 de junio de 2011, pp. 54387.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, de 26 de diciembre de 2007, pp.2008-1184.
- Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. *Boletín Oficial del Estado*, 55, de 05 de marzo de 2011, pp.25033.
- Ley Orgánica 11/2018, de 28 de diciembre, por la que se modifica el Código de Comercio, el texto refundido de la Ley de Sociedades de Capital aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2010, de 2 de julio, y la Ley 22/2015, de 20 de julio, de Auditoría de Cuentas, en materia de información no financiera y diversidad. *Boletín Oficial del Estado*, 314, de 29n de dicembre, pp. 129833-129854.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2013, pp. 16241-16260. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>.

- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 20001-24515. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>.
- Ley Orgánica del Sistema Universitario (2022). Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario de 21 de diciembre de 2022. *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, 111-4, pp. 1. https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-111-4.PDF.
- Lidskog, R., Standring, A., y White, J. M. (2022). Environmental expertise for social transformation: roles and responsibilities for social science. *Environmental Sociology*, 8 (3), 1-12. <http://10.1080/23251042.2022.2048237>
- Litzner L. y Rieb, W. (2019). La Educación para el Desarrollo Sostenible en la universidad boliviana. Percepciones del profesorado. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 31(1), 149-173. <https://doi:10.14201/teri.19037>
- Lizcano-Prada, J., y Lombana, J. (2018). Responsabilidad Social Corporativa (RSC): reconsiderando conceptos y enfoques. *Civilizar Ciencias Sociales y humanas*, 18(34), 119-134.
- Londoño C. (2015). Modelo de Responsabilidad Social EAM ejemplar. En I. Aldeanueva Fernández et al, (Coords.), *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria* (pp.426-463). Funlam.
- Lopatta, K., y Jaeschke, R. (2014). Sustainability reporting at German and Austrian universities. *International Journal of Education Economics and Development*, 5(1), 66-90.
- López, A.L. (2016). Dentro de la configuración de la innovación social. Propuesta de modelo de evaluación de la Innovación Social Universitaria Responsable. *Estudios sobre educación*, 30, 71-93. <https://10.15581/004.30.71-93>.
- López, F. M. (2015). La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa. *Sociológica México*, 54, 77-123.

- López, L. (2018). Responsabilidad social universitaria: ventaja competitiva de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación Superior y Sociedad: nueva época*, 22, 73-95.
- López, M. (2020). La necesidad de un nuevo enfoque de desarrollo más socialmente responsable. En L. Miranda y M.A. Santinelli (Coord.), *Responsabilidad Social y Sostenibilidad: Disrupción e Innovación ante el cambio de época* (pp.720-740). Red Nacional Altexto.
- Lozano, R., Merrill, M., Sammalisto., K., Ceulemans, K., y Lozano, F. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9 (10), 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>.
- Lozares, C., Pericàs, J. M., y Muntanyola-Saura, D. (2020). Análisis e interpretación de entornos situacionales mediante el Análisis Reticular del Discurso. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 20(2), 00015.
- Lucia, A. M., Morales, A. C., y Ariza, J. A. (2012). La implicación emocional en el puesto de trabajo: Un estudio empírico. *Intangible Capital*, 8(2), 364-405.
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La Educación como instrumento para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 9-20. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.1>
- Lugo-Muñoz, M. y Lucio-Villegas, E. (2021). Co-creación de conocimientos y responsabilidad social universitaria. En M. Bermúdez (Coord.), *Luces en el camino: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto* (pp. 3274-3299). Dykinson.
- Lupp, G., Zingraff-Hamed, A., Huang, J. J., Oen, A., y Pauleit, S. (2021). Living labs— a concept for co-designing nature-based solutions. *Sustainability*, 13(1), 188.
- Maaranen, K., Stenberg, K., Sintonen, S., Kynäslähti, H., Jyrhämä, R., y Byman, R. (2022). University faculty leaders' views of teacher educators' professional development. *Journal of Education for Teaching*, s/n. <https://10.1080/02607476.2022.2045865>.

- Macías, D., y Bastidas, C. (2019). Responsabilidad Social Universitaria: estudio de caso desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Ingeniería Industrial: Actualidad y Nuevas Tendencias*, 12 (23), 23-44. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/IngeIndustrial/vol6n23/art02.pdf>.
- Madero-Gómez, S. y García-Santos, J.J. (2016). La Evolución del Concepto de Responsabilidad Social Corporativa: Revisión literaria. *Conciencia tecnológica*, (51),38-46.
- Maigan, I y Ralston. D. (2002), Corporate Social Responsibility in Europe and the U.S: Insights from Businessess' Self-presentations. *Journal of International Business Studies*, 33 (3), 497-514.
- Maignan, I., y Ferrell, O.C. (2004). Corporate social responsibility and marketing: An integrative framework. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32, 3–19. <https://doi.org/10.1177/0092070303258971>
- Márquez, C. (Coord.). (2021). *Transformación universitaria: retos y oportunidades*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Marshall, K., Meglio, y Schriber, S. (2019). Building a global corporate social responsibility program via mergers and acquisitions: A managerial framework. *Business Horizons*, 62(3), 396-407. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2019.01.006>.
- Martínez Juárez, M. (2018). Aplicación de los Modelos de Gestión de Calidad a la Tutoría Universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3),33-50. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53541>.
- Martínez, B. (2008). Calidad. ¿Qué es el modelo EFQM (European Foundation forQuality Management)? *An Pediatr Contin*, 6(5), 313-18 31.
- Martínez, I. M., Casillas, M. F., Nuñez, C. M., González, A. D., Aguilera, A. E., y Portales, L. (2018). Influencia del marketing social y prácticas de RSE en la intención de compra de los millennials. *Revista Universidad y Empresa*, 20(35), 251-280.

- Martínez, M. F. C., José, R., Lema, L. E. C., y Andrade, L. C. V. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), s.p.
- Martínez, M. J., Lloret, C., y Mas, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(75), 1-25.
- Martínez, Z. P. S., y Atrizco, V. H. G. (2022). La vinculación social universitaria: un camino hacia la pertinencia social. *Emerging Trends in Education*, 4(8), 121-142.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva* 17(3), 613-619.
- Martín-González, M., Ortiz, S., y Jano, M. D. (2020). ¿ Afectan las metodologías docentes y de aprendizaje en las competencias adquiridas por los estudiantes de máster? Evidencia en universidades españolas. *Education in the Knowledge Society*, 22, 1-28. <https://doi.org/10.14201/eks.23586>.
- Martí-Noguera, J. J., Licandro, Ó., y Gaete-Quezada, R. (2018). La Responsabilidad Social de la Educación Superior como Bien Común. Concepto y desafíos. *Revista de la educación superior*, 47(186), 1-22.
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (19), 71-80.
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- McNiff, J. (2015). *Writing up your action research project*. Routledge.
- Mead, G. H. (1991). La génesis del self y el control social. *Reis*, 55, 165–186. <https://doi.org/10.2307/40183545>.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

- Meléndez, M. Á., Solís, P. C., y Gómez, J. G. I. (2010). Gobernanza y gestión de la universidad pública. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 210-225.
- Melgarejo, G. G. (2022). Rol de las universidades en la responsabilidad social y la extensión universitaria: caso UNMSM. *Gestión En El Tercer Milenio*, 25(49), 55–63. <https://doi.org/10.15381/gtm.v25i49.23049>.
- Mendoza, D. L., Jaramillo, M. C., y López, D. (2020). Responsabilidad social de la Universidad de La Guajira respecto a las comunidades indígenas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI (2), 95-106. <https://dx.doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32426>.
- Mendoza, D. L., Salas, E., y López, D. D. (2015). Responsabilidad social en universidades públicas autónomas: Esencia académica con visión transformadora. *Clío América*, 9(18), 135-142.
- Mendoza-Cavazos, Y. (2019). *Social Welfare and Sustainability. Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Springer.
- Menéndez, E., Ballester, L., y Oliver, J. L. (2018). Formación como elemento de cohesión social en Europa: análisis comparativo de sinergias y recursos ejecutados, empleando una muestra de medidas operativas (programas) en el marco de las políticas europeas de promoción de la formación profesional y vocacional (VET), lucha contra el abandono formativo y académico temprano (ELET) y recualificación. *Revista española de educación comparada*, 32, 107-150.
- Menezes, I., Coelho, M y Amorim J.P. (2018). Social and Public Responsibility, Universities. En P. Teixeira y J. Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_361-1.
- Merchán, C., y Valmaseda, O. (2018). La comunidad científica ante los usos de la ciencia: un análisis de la orientación de la actividad investigadora en el CSIC. *Revista Española de Documentación Científica*, 41(4), e215.

- Meyer et al (2022). Pre-clerkship EPA assessments: a thematic analysis of rater cognition. *BMC Med Educ*, 22 (347), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03402-x>.
- Meyer, M., y Schachermayer, B. (2018). Leaving the ivory tower: universities' third mission and the search for legitimacy. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2), 41-60.
- Michavila, F., Martínez, J.M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F.J., Cruz-Benito, J., y Vázquez-Ingelmo, A. (2018). *Barómetro de empleabilidad y empleo universitario*. Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Mieles, M. D., Tonon, G., y Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, 74, 195-225.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational researcher*, 13(5), 20-30.
- Millan, M. J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Miller, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med*, 65 (9), 63. <https://10.1097/00001888-199009000-00045>.
- Millican, J y Hart, A. (2011). Community university partnership research in practice at the University of Brighton, England: Processes and Pitfalls. *Rizoma freirano*, 9, 1-15. <https://research.brighton.ac.uk/en/publications/community-university-partnership-research-in-practice-at-the-univ>.
- Ministerio de Educación (2011). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015). *Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida*. Secretaría General técnica.
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. (2014). *Estrategia 2014-2020 para empresas, administraciones públicas y el resto de organizaciones para avanzar hacia una sociedad y una economía más competitiva, productiva, sostenible e integradora*. Administración general del estado.

- Ministerio de Universidades. (2021). *PLAN ESTRATÉGICO DE SUBVENCIONES 2021-2023*. Ministerio de Universidades.
- Miñano, R., y García, M. (Eds.). (2020). *Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores*. Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS).
- Miranda- Beltrán, S., y Ortiz- Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), s-p.
- Miranda, L., y Santinelli, M.A. (2021). *Responsabilidad social y Sostenibilidad: disrupción e innovación ante el cambio de época*. Red Nacional Altexto.
- Molina, A. A. S., y Garza, A. M. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la Historia*, 9(2), 147-181.
- Monje, A. (2011). *Metodología de las investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Montecinos, M. V., y Contreras, F. G. (2021). Gobernanza universitaria: Aproximaciones teóricas de los grupos de interés en Instituciones de Educación Superior. *Revista de ciencias sociales*, 27(3), 441-459.
- Montes-de-Oca, A. (2019). Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 105-125.
- Morales, A., Rebolledo, D. y Cabré, S. (2013). La entrada al campo en la investigación cualitativa a propósito de una experiencia en el estudio de la obesidad en adolescentes. *Revista de Enfermería y otras Ciencias de la Salud*, 6 (1), 13-28.
- Morales, I. y Taborda, M.T. (2021). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, (53), 171-182.

- Moreno, M. C. (2021). Los nuevos entornos tecnológicos y su impacto en la garantía del derecho humano al acceso a la justicia: Un enfoque en época de covid-19. *Revista chilena de derecho y tecnología*, 10(1), 309-327.
- Moreno-Pino, F. M., Jiménez-Fontana, R., Cardeñoso Domingo, J. M., y Azcárate, P. (2021). Study of the presence of sustainability competencies in teacher training in mathematics education. *Sustainability*, 13(10), 5629.
- Moriña, A. y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22, 87-95. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018053>
- Murcia, A. R. S. (2022). Evaluación de la Responsabilidad Social Universitaria: una revisión sistemática de literatura. *Emerging Trends in Education*, 4(8), 25-50.
- Naciones Unidas. (2012). *El futuro que queremos. El documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/764Future-We-Want-SPANISH-for-Web.pdf>.
- Naciones Unidas. (2014). *Estrategia de las Naciones Unidas para juventud*. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2017). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas Nueva York.
- Naval, C y Ruiz, M. (2012). Aproximación a la Responsabilidad Social Universitaria: La respuesta de la Universidad a la Sociedad. *Bordón*, 64 (3), 103-115.
- Navarro, I.J., Yepes, V., y Martí, J.V. (2021). Comparación pareada como método de evaluación de competencias transversales en materia de sostenibilidad. En E. Vendrell y V. Vega (Eds.), *VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 670-679). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2020.2020.12000>.
- Navarro, M y Santinelli, M. (Coords.). (2021). *Responsabilidad Social y Sostenibilidad: disrupción e innovación ante el cambio de época*. Investigaciones y Estudios Superiores SC.

- Ninahuaman, H. J. (2023). Seis escalas de medición de Responsabilidad Social Universitaria y Formación de Profesionales. *Horizonte de la Ciencia*, 13(24), 26–37. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2023.24.1674>.
- Novella-García, C., y Cloquell-Lozano, A. (2021). The ethical dimension of digital competence in teacher training. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3529-3541.
- Novo, M., García, A., Calso, N y Valdés, L. (2016). *Guía para la aplicación de UNE-EN ISO 14001:2015*. AENOR Internacional.
- Nurfaradilla, N y Mohamad A. (2022) The unsung role of assessment and feedback in self-directed learning (SDL), *Journal of Further and Higher Education*, 46(2), 185-197. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1900552>.
- OCDE (2013). *Líneas Directrices de la OCDE para Empresas Multinacionales*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202436-es>
- OCDE (2020, 18 de marzo). *Legal Instruments*. Recuperado el 17 de septiembre de 2021. <https://www.oecd.org/gov/recomendacion-del-consejo-sobre-gobierno-abierto-141217.pdf>
- Ojalvo, V., y Curiel, L. (2015). Integral formation of student and continuous formation of professors in cuban higher education: A role for university social responsibility (USR). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 257-282.
- Olarte, D.V. y Ríos, L.A. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior: una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años. *Revista de a educación superior*, 44 (175), 19-40.
- ONU. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf.

- Orden HFP/134/2018, de 15 de febrero, por la que se crea el Foro de Gobierno Abierto. *Boletín Oficial del Estado*, 45, de 20 de febrero de 2018, pp. 19391-19394. <https://www.boe.es/eli/es/o/2018/02/15/hfp134>
- Orellana-Méndez, G. J. (2021). Responsabilidad Social Universitaria en Educación Mediada por Tecnologías en Contexto de Pandemia COVID-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(2), 28-39.
- Organización Internacional de Normalización. (2014). *Guía de responsabilidad social ISO 26.000:2010*. AENOR.
- Ortega-Rodríguez, PJ (2022). La influencia de los factores personales del alumnado sobre el rendimiento en ciencias en educación primaria. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28 (2), 1-16. <http://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.24444>.
- Osina, D. L. (2018). Las prácticas de responsabilidad social: un espacio para la innovación. *Revista Aletheia*, 10(1), 30-43.
- Otero, E., y Celis, D. M. (2018). El consumo socialmente responsable como estilo de vida de los colombianos y su aplicación al marketing. *Revista Espacios*, 39 (34), s.p.
- Otzen T. y Manterola C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232.
- Ovalles, L., Carvajal, P., Chaustre, D., Espinosa, S., Sepúlveda, Y. y González, J. (2018). Contribución de la ética ambiental y empresarial a las organizaciones. *Mundo Fesc*, 15 (1), 62-72.
- Oviedo, C.M., Valverde, J y Bermúdez, J.C. (2014). *Gestión de la Responsabilidad social en la Universidad Nacional de Costa Rica*. UNIA.
- Owen, R., y Pansera, M. (2019). *Responsible innovation: process and politics*. In *International Handbook on Responsible Innovation*. Edward Elgar Publishing.
- Padayachee, K., Lortan, D.y Maistry, S. (2021). Rethinking higher education for social responsibility in South Africa: Considering synergies between gandhian

- principles and ubuntu. En B. Hall y R. Tandon (Eds.), *Socially Responsible Higher Education* (pp. 31-41). Brill.
- Padilla-Hernández, A. L., Gámiz-Sánchez, V. M., y Romero-López, M. A. (2019). Validación del contenido de un guion de entrevista sobre la competencia digital docente en Educación Superior. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías Informaçãõ*, (32), 1-16.
- Palacio, A. K. (2020). Responsabilidad social empresarial: evolución e importancia dentro de las organizaciones. *Revista Colombiana De Contabilidad - ASFACOP*, 8(15), 75-85. <https://doi.org/10.56241/asf.v8n15.172>
- Palacios-Sanabria, L., Pernía, J. C., y Trasfi-Mosqueda, M. (2022). Consolidación de las políticas de responsabilidad social universitaria para el desarrollo sostenible.: Un análisis aproximado en la gestión de la Universidad Pública Venezolana. *Ágora de Heterodoxias*, 8(1), 66-84.
- Pantoja, M., y Salazar, J. (2020). Etapas de la administración: hacia un enfoque sistémico. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 87, 139-154. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/2412/1973>.
- Páramo, P., y Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (25), 1-7.
- Parlamento Europeo. (2021). *Resolución del Parlamento Europeo, de 10 de marzo de 2021, con recomendaciones destinadas a la Comisión sobre diligencia debida de las empresas y responsabilidad corporativa (2020/2129(INL))*. Diario Oficial de la Unión Europea.
- Parmar, B., Freeman, R., Harrison, J., Wicks, A., Purnell, L., y Colle, S. (2010). Stakeholder Theory: The state of the Art. *Academy of Management Annals*, 4(1), 403-445.

- Partalidou, X., Zafeiriou, E., Giannarakis, G., y Sariannidis, N. (2020). The effect of corporate social responsibility performance on financial performance: the case of food industry. *Benchmarking: An International Journal*, 10 (27), 2701-2720.
- Pascale, P. (2018). Laboratorios de Innovación Ciudadana: nueva institucionalidad para un futuro sostenible. *Pensamiento iberoamericano*, (6), 63-72.
- Passow, H. J., y Passow, C. H. (2017). What Competencies Should Undergraduate Engineering Programs Emphasize? A Systematic Review. *Journal of Engineering Education*, 106(3), 475–526. <https://doi.org/10.1002/jee.2017>
- Paula, I. A. N., y Reyes, E. B. (2019). Valores, Responsabilidad Social Universitaria (RSU), Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y Gestión de la Comunicación Organizacional. *GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, 7(1), 104-115.
- Paz, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82.
- Pazmiño, L. A., Guncay, C. A., Salcedo-Muñoz, V. E., y Bejarano, H. (2021). La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con el sector privado en la recuperación post pandemia en la ciudad de Machala, Ecuador. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 1-28.
- Pérez Esparrells, M. D. C. (2004). La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad. *Revista de educación*, 335, 305-316.
- Pérez, J. J., Nieto, J. A., y Santamaría, J. E. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 21-30.
- Pinto, J. E. M. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Piontek, F., Kalkuhl, M., Kriegler, E., Schultes, A., Leimbach, M., Edenhofer, O., y Bauer, N. (2019). Economic growth effects of alternative climate change impact

channels in economic modeling. *Environmental and Resource Economics*, 73(4), 1357-1385.

Piovani, J. I. (2011). La escuela de Chicago y los enfoques cualitativos: términos y conceptos metodológicos. *Papers: revista de sociologia*, 96 (1), 245-58, <https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/229243>.

Piza, D., Amaiquema, F. y Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459.

PNUD. (2019, 10 de enero). *Desarrollo sostenible, gobernanza democrática y consolidación de la paz, y resiliencia climática y ante desastres*. Recuperado el 8 de febrero de 2019, de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.htm>.

PNUMA. (2013). *Programme of work for the biennium 2014–2015 and the Environment Fund and other budgetary matters* (Publicación No. UNEP/GC.27/9/Add.1). Naciones Unidas. <https://undocs.org/pdf?symbol=en/UNEP/GC.27/9>.

Pogranyivá, A. H., y Matanza, C. N. (2016). Introducción a la investigación sociosanitaria: Diseño de estudios cualitativos características generales y conceptos básicos de la investigación cualitativa (1.ª parte). *Enfermería en cardiología: revista científica e informativa de la Asociación Española de Enfermería en Cardiología*, (67), 50-57.

Posada, L. M., González, J., y Blandón, A. (2018). Trabajo emocional: conceptos y características Revisión de literatura. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(35), 103-114.

PRIA. (2019). *Measuring Development: Participatory Monitoring, Evaluation and Impact Assessment*. International Academy (PIA). <https://pria.org/pia-courses.php>.

PRIA. (2019, 8 de febrero). *Formación con enfoques participativos*. Recuperado el 20 de septiembre, de 2019. <https://pria.org/pia-courses.php>.

- Pujol-Cols, L. J., y Foutel, M. (2018). Cultura, identidad e imagen organizacional: desarrollo de una metodología para su estudio en la Universidad. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(26), 64-86.
- Purcell, W. M., Henriksen, H., y Spengler, J. D. (2019). Universities as the engine of transformational sustainability toward delivering the sustainable development goals: "Living labs" for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20 (8), 1343-1357.
- Pyollim, H. y Crowther, J. (2016). Learning citizenship in the community. Young Adults, Participation and Democracy. En R. Evans y E. Lucio- Villegas (Eds.), *Reseraching and Transforming adult Learning and Communities. The Local/ Global context* (pp. 63-82). Sense Publisher.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.), *Psicología tópicos de actualidad*, (pp. 65-73). UNMSM.
- Ramírez, J. L. R. (2017). Etnografía concéntrica y didáctica. Notas para no-antropólogos. *Nóesis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 26(52), 76-89.
- Ramírez, R. I., Alemán, L. S., Herrera, B. A., y Antequera, R. R. (2022). Dimensiones de la responsabilidad social corporativa: análisis en las cámaras de comercio. *Información tecnológica*, 33(4), 93-100.
- Ramos, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista española de educación comparada*, 37, 89-110.
- Ramos, M. (2014). Investigación retrospectiva para dar respuesta al origen de una enfermedad ocupacional músculo-esquelética. *Revista Salud de los Trabajadores*, 22 (1), 68.
- Ramos-Enríquez, V., Duque, P., y Vieira, J. A. (2021). Responsabilidad Social Corporativa y Emprendimiento: evolución y tendencias de investigación. *Desarrollo gerencial*, 13(1), 1-34. <https://doi.org/10.17081/dege.13.1.4210>.

- Ramos-Monge, E. L., Llinàs-Audet, X., y Barrena-Martínez, J. (2019). Catalysts of university social responsibility into strategic planning by thematic analysis and deductive coding. *International journal of entrepreneurship and innovation management*, 23(4), 327-355.
- Ramos-Monge, E. L., y Martí-Noguera, J. J. (2021). Analysis of the actions of Ibero-American universities to achieve social responsibility by promoting responsible competences. *SN Social Sciences*, 1(8), 1-22.
- Ravn, S. (2023). Integrating qualitative research methodologies and phenomenology—using dancers’ and athletes’ experiences for phenomenological analysis. *Phenom Cogn Sci*, 22, 107–127. <https://doi.org/10.1007/s11097-021-09735-0>.
- Raworth, K. (2018). *Economía rosquilla: 7 maneras de pensar la economía del siglo XXI*. Paidós.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, pp.1-28 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Recasens, J. (2021). La cátedra Corteva de malherbología de la Universidad de Lleida. *Phytoma*, 334,85-86.
- REDS. (2020). *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en 100 ciudades españolas ¿Cómo está avanzando la Agenda 2030 a nivel local? Una mirada práctica*. Red Española para el Desarrollo Sostenible.
- Regina, T., Corti, F., Ferreira, D., Vanzuita, A., Zeni, M. (2019). La transición de los estudios de máster: motivaciones y expectativas de estudiantes de dos universidades brasileñas. *Educar*, 55 (2), 343-590. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/359299>.
- Rego, M. A. S. (2020). *La transferencia de conocimiento en educación: Un desafío estratégico*. Narcea Ediciones.

- Resa, A., y Rabazas, T. (2021). Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género. *Revista española de educación comparada*, 37, 281-298. <https://10.5944/reec.37.2021.27793>.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Reza, M., Govindan, K., Heidary, J., Mahvelati, S y Meidute, L. (2021). Designing a model to estimate the level of university social responsibility based on rough sets. *Journal of Cleaner Production*, 324, 129178. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129178>.
- Ribes, A. J. (2020). Goffman y las situaciones sociales: algunas enseñanzas teórico-metodológicas. *Revista Española de Sociología*, 29(2), 285-300.
- Richards, K. A. R., Jacobs, J. M., Ivy, V. N., y Lawson, M. A. (2020). Preservice teacher's perspectives and experiences teaching personal and social responsibility. *Physical education and sport pedagogy*, 25(2), 188-200.
- Rieckmann, M. (2015). Pedagogies of preparedness: Use of reflective journals in the operationalisation and development of anticipatory competence. *Sustainability*, 7(8), 10554-10575.
- Rincón, Y., Faria, C y Salazar, C. (2017). Responsabilidad social en universidades de gestión privada en Barranquilla. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 23 (3), 48-62.
- Rios-Campos, C., Garcés, N. A. H., Mazzini, A. J. M., Hubeck, J. A., Ynga, E. G. L., Vargas, D. J. C., Zaquinaula, I. R. A., y Aguirre, G. F. S. (2021). Responsabilidad social de las universidades latino-americanas: Social responsibility of Latin American universities. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 8171–8188. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-133>.
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*, 23(2), 286-304.
- Rivas-Flores, J. I. (2021). *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Octaedro.

- Rivera, E., Roger, E., Merino, P., Rojas, E., Cotrina, A., Piñero, M. y Callupe, S. (2021). La transdisciplinariedad desde el modelo educativo: una experiencia universitaria. *Revista Inclusiones*, 8 (1), 241-261.
- Rivero, B. M. (2020). La actividad del profesor universitario y su ideal de profesor. *Conrado*, 16(75), 291-298.
- Robles-Barrantes, Ariel, A., y Arguedas, R. (2020). Liderazgo pedagógico crítico: la docencia y la intelectualidad orgánica. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 196-207. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.3051>
- Rodríguez, A. y Alvarado, H. (2008). *Claves de la innovación social en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Rojas, A., Rovira, Y., González, M., y Miraba, Y. (2020). La formación de actores en función de la responsabilidad social universitaria. *Cooperativismo y Desarrollo*, 8(1), 147-159.
- Rojas, Á., y Bernasconi, A. (2009). El gobierno de las universidades en tiempo de cambio. En A. Aedo (Dir.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias* (pp. 183-214). Ediciones CNA-Chile.
- Rojas, N. N. (2018). Definición científica de competencia: visión multidisciplinar de Olinda Vigo. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista científica de la Facultad de Humanidades*, 6(1), 72-75.
- Rolland, M. J., y Gensollen, M. (2022). Ciencia ciudadana: pluralidad científica y pensamiento crítico. *CIENCIA ergo-sum*, 29(2), 1-9.
- Romero, L., Bedón, Y., y Franco, J.L. (2022). Meta-análisis de competencias transversales en la empleabilidad de los universitarios. *Revista gestión de las personas y tecnología*, 15(43), 20-42. <https://dx.doi.org/10.35588/gpt.v15i43.5464>.
- Röös, Elin and Garnett, Tara and Watz, Viktor and Sjörs, Camilla (2018). *The role of dairy and plant based dairy alternatives in sustainable diets*. SLU Future Food Reports.

- Ruano, O. M. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, 10 (29), s.p.
- Rueda, I., Acosta, B., Cueva, F., y Idrobo, P. (2019). Modelos de Responsabilidad Social Universitaria. Vinculación con la colectividad: una propuesta de gestión. En J.C. González, V. Yépez-Reyes, E. García (Eds.), *Vinculación con la colectividad: una propuesta de gestión* (pp.59-85). UNOS.
- Ruiz, A. (1999). Paradigmas o formas de concebir la ciencia y la investigación. En J.M. Jiménez, E. Lucio-Villegas y B. Mayo (Eds.), *Propuestas de investigación para profesionales de enfermería* (pp.9-14). Unidad de Formación Continuada e Investigación Enfermería.
- Ruiz, A. (2011). Estudio de las orientaciones epistemológicas del campo educativo. En E. Lucio-Villegas (Ed.), *Investigación y práctica en la educación de personas adultas* (pp.17-29). Nau L. libres.
- Ruiz, J., e Ispizúa, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz, M y Bautista, M.J. (2016). La responsabilidad social en la universidad española. *Teoría de la Educación*, 28 (1), 159-188.
- Ruiz, M y Harris, S. (2012). The university as community: recovering the idea of university in the 21th century landscape. *Bordón*, 64 (3), 9-11. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29680>.
- Ružica R., Svetislav, M., Dušan, A., Vukić, L., Branislav, H., y Ulewicz, R. (2021). Influence of different hard-facing procedures on quality of surfaces of regenerated gears. *Volumen & Edición*, 27, 257-264. <https://doi.org/10.30657/pea.2021.27.34>.
- Sacristán, J., Subirats, M., Carbonell, J., Rodríguez, C., Álvarez, J. y Adell, J. (2018). *Cambiar los contenidos, cambiar la educación. (Primera edición)*. Ediciones Morata.
- Saeger, A. (2020). *El diagrama de Ishikawa. Solucionar los problemas desde su raíz en 50 minutos*. Titivillus.

- Saiz, V. (2012). *Teoría de los Stakeholders. Una herramienta que facilita una gestión ética de la RSE*. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Salado, V., Moreno-Maldonado, C., Moreno, C., y Rivera, F. (2022). The Influence of Developmental Contexts in Adolescent's Expected Sociopolitical Participation through the Sense of Unity: An Analysis of the Mediation Model Invariance through Sex, Age, and Socioeconomic Status. *Child Indicators Research*, 15(1), 107-136.
- Salas, D.A (2020). Enseñanza remota y redes sociales: estrategias y desafíos para conformar comunidades de aprendizaje. *Revista Andina de Educación*, 4 (1), 36-42.
- Sansom, O. (2013). Corporate Social Responsibility in Higher Education Institutions in the Development of Communities and Society in Nigeria. En S. Idowu y R. Schmidpeter (Eds.), *Corporate Social Responsibility* (pp. 235-264). Springer.
- Sanahuja J. A. y Tezanos Vázquez S. (2017). "Del milenio a la sostenibilidad": retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. *Política y Sociedad*, 54(2), 521-543. <https://doi.org/10.5209/POSO.51926>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>.
- Sánchez, J., Fernández, M y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Sanguino, N. C. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (20), 7-18.
- Santos, ARP, Carreño, JD y Camargo, CA (2016). Modelo espiral de competencias docentes TICTACTEP aplicado al desarrollo de competencias digitales. *Hekademos: revista educativa digital*, 19, 39-48.

- Santos, G., Justino, E., Marques, C. S., y Taylor, M. D. L. M. (2019, April). *Students' Perceptions and Expectations of University Social Responsibility and Service Quality: A Gender Perspective* [Ponencia]. International Conference on Gender Research Academic Conferences International Limited, Irlanda. Gran bretaña
- Santos, M.A., Sotelino A., y Lorenzo MDM (2016). El aprendizaje-servicio en la educación superior: una vía de innovación y de compromiso social. *Rev.Educ. Diversos*. 10, 17–24.
- Sanz, A., y Alfaro, M. M. (2020). Innovación Social en las universidades al servicio de la sostenibilidad. Circular Society Lab como estudio de caso. *European Public & Social Innovation Review*, 5(1), 22-36.
- Sarabia, B. (2008). El campesino polaco en Europa y América. William I. Thomas y Florian Znaniecki. Edición a cargo de Juan Zarco. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Boletín Oficial del Estado, 2004. *Revista Española de Sociología*, 4 (4).
- Satorre, R. (Ed.). (2021). *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*. Octaedro.
- Schaffers, H., y Turkama, P. (2012). Living labs for cross-border systemic innovation. *Technology Innovation Management Review*, 2(9), 25-30.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo Social. Introducción a la Sociología Comprensiva*. Paidós.
- Schwalb, M., Prialé, M.A y Vallaey, F. (2019). *Guía de Responsabilidad Social Universitaria*. Universidad del Pacífico. <http://dx.doi.org/10.21678/978-9972-57-420-7>
- Schwald, M. (2004). *Responsabilidad social: Fundamentos para la competitividad empresarial y el desarrollo sostenible*. Universidad Pacífico.
- Secretariado de Innovación Educativa. (s.f). *Programa de formación e innovación docente del profesorado*. Recuperado el 4 de noviembre, de 2022. <https://institucional.us.es/fidopus/>

- Segalàs, J., y Sánchez, F. (2019). El proyecto EDINSOST. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1204-1.
- Segalàs, J., y Sánchez, F. (2019). El proyecto EDINSOST. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1 (1), 1204-1.
- Serrano, M. G., Castillo, M. T., y Hernández, E. (2022). Variables psicosociales predictoras de la responsabilidad social en estudiantes universitarios (as). *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(93), 455-481.
- Shahzad, M., Qu, Y., Zafar, A. U., Rehman, S. U., y Islam, T. (2020). Exploring the influence of knowledge management process on corporate sustainable performance through green innovation. *Journal of Knowledge Management*, 24, 2079-2106.
- Shek, D. T., Yuen-Tsang, A. W., y Ng, E. C. (2017). USR network: A platform to promote niversity social responsibility. En D. Shek, A. Yuen-Tsang y E. Ng (Coords.), *University social responsibility and quality of life* (pp. 11-21). Springer.
- Sheldon, O. (1924). *The social responsibility of management the philosophy. Economics bibliographies*. Isaac Pitman and Sons Ltd.
- Smith, L. M., Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). *Biographical method*. The SAGE.
- Smith, N. M., Smith, J. M., Battalora, L. A., y Teschner, B. A. (2018). Industry–university partnerships: Engineering education and corporate social responsibility. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 144(3), 04018002.
- Sniadou, S. V. (2013). Conceptual change in learning and instruction: The framework theory approach. En S, Sniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 23-42). Routledge.

- Soares, D. (2022). Territorio, género y derechos: el agua y el saneamiento en debate. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 30(59), 1-24.
- Solvason, C., Elliott, G., y Cunliffe, H. (2022). Preparing university students for the moral responsibility of early years education. *Journal of Education for Teaching*, 48(1), 102-114.
- Sonetti, G., Lombardi, P., y Chelleri, L. (2016). True green and sustainable university campuses? Toward a clusters approach. *Sustainability*, 8(1), 83.
- Sordini, M. V. (2019). La entrevista en profundidad en el ámbito de la gestión pública. *Revista Reflexiones*, 98(1), 75-88. <https://dx.doi.org/10.15517/rr.v98i1.33083>
- Soto, N. H. S., Barrera, V. C. S., y Pérez, S. C. A. (2018). Análisis comparativo de los métodos de evaluación de impacto ambiental aplicados en el subsector vial en Colombia. *Revista de investigación agraria y ambiental*, 9(2), 281-294.
- Souza, L. K. D. (2019). Investigación con análisis cualitativo de datos: conociendo el Análisis Temático. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 51-67.
- Stojnic Chávez, L. (2022). Responsabilidad Social Universitaria y ciudadanía democrática: la apuesta de formación para el compromiso público con las diversidades. *Emerging Trends in Education*, 4(8), 32-47. <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8.4757>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Suárez, D. (2016). Ciencia y emociones: ¿responde la exclusión de la emotividad en la investigación científica a un prejuicio androcéntrico? *Tábano*, 12, 71-90. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/179395>.
- Tapinos., R.G. Dyson y Meadows, M. (2005) The impact of the performance measurement systems in setting the 'direction' in the University of Warwick. *Production Planning & Control*, 16 (2) 189-198. <http://10.1080/09537280512331333084>.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). Cuestiones y dilemas en la enseñanza de cursos de métodos de investigación en ciencias sociales y del comportamiento:

- perspectiva estadounidense. *Revista internacional de metodología de la investigación social*, 6 (1), 61-77.
- Taylor, S. (1986.). *Introducción. Ir hacia la gente. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1)*. Paidós.
- Tello, C., y Rodríguez, M. (2014). Categorías conceptuales para el estudio de la responsabilidad organizacional. *Hallazgos*, 22, 119-135.
- Torra, I., Márquez, M.D., Pagés, T., Solá, P., García, R., Molina, F., González, Á., y Sangrá, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 285-309.
- Torres, M y Trápaga, M. (2018). Educació per al desenvolupament sostenible una via per enfortiment de la responsabilitat social universitària. *Monogràfic: Responsabilitat Social Universitària*, 19 (2), 31-53. <https://10.7203/anuari.psicologia.19.2.31>.
- Torres, S., Cuesta, A., Piñero, Y., y Lugo, J. A. (2018). Evaluación de competencias laborales a partir de evidencias. *Ingeniería Industrial*, 39(2), 124-134.
- Tran, L. T., y Vu, T. T. P. (2017). 'Responsibility in mobility': International students and social responsibility. *Globalisation, Societies and Education*, 15(5), 561-575.
- UNESCO (1984). *El Servicio social universitario: un instrumento de innovación superior*. Cuadernos de la educación superior.
- UNESCO (1998). Autonomía, responsabilidad social y libertad académica. *En VII Conferencia Mundial de Educación Superior en el siglo XXI*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001135/113549so.pdf>.
- UNESCO (2003). *Actas de la Conferencia General, 32a reunión, París, 29 de septiembre-17 de octubre de 2003*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- UNESCO (2016). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. UNESCO.
- UNESCO (2016). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. UNESCO.
- UNESCO (5-7 de julio de 2010) *World Conference on Higher Education: final report* [Discurso principal]. Conference United Nations Educational, Scientific and Cultural, París, Francia.
- UNESCO. (2009, 5 de octubre). *La nueva dinámica de a educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* [Comunicación]. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009, París, Francia http://pep.unc.edu.ar/wpcontent/uploads/sites/46/2017/04/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. UNESCO. https://web.unican.es/unidades/igualdad/SiteAssets/guiaderecursos/responsabilidad-social-universitaria/EdS_ODS.pdf.
- UNESCO. (2018). *Re-pensar las políticas culturales: creatividad para el desarrollo, Convención de 2005: informe mundial*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113.
- UNEV. (2018). *Ecologizar la educación y formación técnica y profesional. Guía práctica para centros e instituciones*. UNESCO.
- Universidad de Sevilla. (2021). *Memoria del Curso Académico 2020 – 2021*. Secretaria Técnica.
- Universidad de Sevilla. (s.f). *Cátedra de Responsabilidad Social*. Recuperado el 9 de marzo, de 2019. http://institucional.us.es/catedrarsus/quienes_somos.htm.
- Universidad de Sevilla. (s.f). *Comunicaciones oficiales*. Recuperado el 15 de septiembre, de 2021. <https://www.us.es/laUS/equipo-de-gobierno/rector>.

- Universidad de Sevilla. (s.f). *Información institucional*. Recuperado el 20 de septiembre, de 2021. <http://transparencia.us.es/informacion-institucional>.
- Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3), 1-3.
- Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., y Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de la Guajira.
- Vaca, R.M., Moreno. M.J., y Liquei, F. (2007) Análisis de la responsabilidad social corporativa desde tres enfoques: stakeholders, capital intelectual y teoría institucional. En J.C. Ayala (Coord.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro* (pp.3130- 3142). Universidad de La Rioja.
- Valdés, M y Ganga, F. (2021) Gobernanza universitaria: Aproximaciones teóricas de los grupos de interés en Instituciones de Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII (3), 441-459.
- Valdés-Morales, R., López, V., y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y educadores*, 22(2), 187-211.
- Valencia, J. B., Paniagua, C. F. O., y Esparza, A. F. (2021). Diseño Estructural de la Responsabilidad Social Universitaria Estudiantil. *Repositorio de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 15(15),1354- 1371.
- Valencia, W. A., Londoño, E. M. E., y Ramírez, C. M. Z. (2022, 13 de septiembre). *LIVING LAB UTP: del laboratorio tradicional a los laboratorios vivientes. Una experiencia global con efectos locales* [Ponencia]. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería. Nuevas realidades para la Educación en Ingeniería: Currículo, Tecnología, Medio Ambiente y Desarrollo, Cartagena de Indias. Colombia.
- Vallaey, F y Álvarez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI*, 22 (1), 93-116. <https://10.5944/educXX1.19442>.

- Vallaey, F y Sasia, M. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. McGraw-Hill Interamericana.
- Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética y manejo inteligente para las universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 209. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182170>
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12, 105-117.
- Vallaey, F. (2016). *Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria RSU*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Vallaey, F. (2018). As dez falácias da Responsabilidade Social Universitária. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 34-58. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.716>
- Vallaey, F. (2021). *Hacia una política pública latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria: Innovación social, calidad y pertinencia de la educación superior*. CAF. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1825>
- Vallaey, F., y Carrizo, L. (2006). *Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Vallance, S., Perkins, H. C., y Dixon, J. E. (2011). What is social sustainability? A clarification of concepts. *Geoforum*, 42(3), 342-348.
- Vallejo, P. M. (2012). Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? *Estadística aplicada*, 24(1), 22-39.
- Van, M. (2018). A framework for the evaluation of living labs as boundary spanners in innovation. *Environment and Planning C. Politics and Space*, 36(7), 1280–1298. <https://doi.org/10.1177/2399654417753623>
- Van't, H. y Herzog, F. (2017). *Higher Education paving the way to sustainable development: a global perspective: Report of the 2016 IAU Global Survey on*

Higher Education and Research for Sustainable Development. International Association of Universities. IAU.

- Vargas, N. P. R., y Gómez, S. M. M. (2018). La responsabilidad social corporativa: contexto histórico y relación con las teorías administrativas. *Conciencia tecnológica*, (55), 29-38.
- Vargas-Merino, J. A. (2021). Innovación social: ¿Nueva cara de la responsabilidad social? Conceptualización crítica desde la perspectiva universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII (2), 435-450.
- Vasilachis, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., y Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4177–4182.
- Vázquez, J. L., Aza, C. L., y Lanero, A. (2014). Are students aware of university social responsibility? Some insights from a survey in a Spanish university. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 11(3), 195-208. <https://doi.org/10.1007/s12208-014-0114-3>.
- Vázquez, J. y Ortiz, V. (2018). Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 133-144.
- Vega, A., Costamagna, D., Villareal, E., Reyes, S., Miranda, S., Hidalgo, J., y Gibeaux, S. (2020). *Think tank UNACHI-CIRN: investigación científica al servicio de la empresa y la sociedad*. Universidad Autónoma de Unachi.
- Vega, A., Rojas, M. J., y Salazar, G. (2018). Responsabilidad Social Universitaria: Aportes recientes al desarrollo de las empresas de menor tamaño en Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*, (1), 328-345.
- Vélez-Medina, B. (2018). Fines y estrategias de un modelo de universidad socialmente responsable. *Sophia*, 14(2), 127-143.

- Vera, M. A. M., Martínez, R., Vera, J. G. S., y Martínez, I. (2018). Percepción de la Responsabilidad Social Empresarial desde la Óptica del Grupo de interés interno (Trabajadores). *Revista Global de Negocios*, 6(5), 31-44.
- Vergara-Romero, A., Sánchez, F. M., Sorhegui-Ortega, R., y Olalla-Hernández, A. (2021). Capital humano: Actor central para la sostenibilidad organizacional. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 297-307.
- Vessuri, H., y Zarur, X. (2008). El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria. *Nueva Época*, 2, 1, s.p.
- Vicerrectorado de Ordenación académica. (2020). *Resolución de la Comisión Evaluadora por la que hace pública la adjudicación definitiva de las ayudas correspondientes a la convocatoria "Impulso de la formación presencial especializada y programada a petición de los centros, para la mejora y perfeccionamiento de las competencias profesionales del PDI"*. Universidad de Sevilla. https://planpropio.us.es/sites/default/files/3.1.3_resoluciondefin_2020.r_eport.pdf.
- Vicerrectorado de Ordenación académica. (2021). *Resolución de la Comisión Evaluadora por la que hace pública la adjudicación definitiva de las ayudas correspondientes a la convocatoria "Apoyo a la calidad de las enseñanzas de posgrado a través de la participación de colaboradores docentes externos"*. Universidad de Sevilla. https://planpropio.us.es/sites/default/files/resolucion_anexo_1.2.2._2021_firmada.pdf
- Villa, A. (2014) La innovación social en el ámbito universitario: una propuesta para su diagnóstico y desarrollo. *RAES*, 8, 188-218. <http://education.esp.macam.ac.il/article/1144>.
- Villafán-Vidales, K. B., Casillas-Meza, K. A., y Hernández-Téllez, R. R. (2022). Percepción de Sustentabilidad y Responsabilidad Social en estudiantes de licenciatura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México). *Emerging Trends in Education*, 4(8.1), 56-69.


- Villamandos, F., Gomera, A. y Antúnez, M. (2019) Conciencia ambiental y sostenibilización curricular, dos herramientas en el camino hacia la sostenibilidad de la Universidad de Córdoba. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1301. http://10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1301.
- Villarreal, J. L. Reyes, C., y Mucha, Á. J. (2022). Acercamiento teórico de la responsabilidad social universitaria (rsu) en programas de contaduría pública. *Tendencias*, 23(1), 341-371. <https://doi.org/10.22267/rtend.222301.193>.
- Villarreal, J. L., Reyes, C., y Mucha, Á. J. (2022). Acercamiento teórico de la responsabilidad social universitaria (RSU) en programas de contaduría pública. *Tendencias*, 23(1), 341-371.
- Wang, J., Veugelers, R., y Stephan, P. (2017). Bias against novelty in science: A cautionary tale for users of bibliometric indicators. *Research Policy*, 46(8), 1416-1436.
- Wartick, S.L y Cochran, P.L. (1985). The evolution of the corporate social performance model. *Academy of management review*, 10 (4), 758-769. <https://journals.aom.org/doi/full/10.5465/amr.1985.4279099>.
- Wiesenfeld, E. (1994). Paradigmas de la Psicología Social Comunitaria. En M. Montero (Coord.), *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (pp. 15-3). Paidós.
- Wing-Hung, C., Xue, R., Egri, C y Hon-Ying, P. (2017). University Social Responsibility: Conceptualization and an Assessment Framework. En D. Sheck y R. Hollister. (Eds), *University Social Responsibility and Quality of Life. A Global Survey of Concepts and Experiences* (pp.37-59). Springer.
- Wood, D. (1991). Corporate social performance revisited. *The Academy of Management Review*, 16 (4), 691-718.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

- Wynd, C. A., Schmidt, B., y Schaefer, M. A. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western journal of nursing research*, 25(5), 508-518.
- Xarur, X. (2005). La reflexión sobre la responsabilidad social universitaria y su sentido para la educación superior en la sociedad latinoamericana y caribeña. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 9-15.
- Yáñez, S., Uruburu, A., Moreno, A., y Lumbreras, J. (2019). The sustainability report as an essential tool for the holistic and strategic vision of higher education institutions. *Journal of Cleaner Production*, 207, 57-66. <http://10.1016/j.jclepro.2018.09.177>.
- Yevdokimova, M., Zamlynskyi, V., Minakova, S., Biriuk, O., y Ilina, O. (2019). Evolution of corporate social responsibility applied to the concept of sustainable development. *Journal of Security & Sustainability Issues*, 8(3), 472-480. [https://doi.org/10.9770/jssi.2019.8.3\(14\)](https://doi.org/10.9770/jssi.2019.8.3(14)).
- Youkanaa, E., Rojas-Robles., R., Avilés, D., Mora-Mottad, A., y Santander-Durán, J. (2021). Pensamiento Ambiental, Críticas al Desarrollo y Propuestas en Construcción para la Cooperación Sur-Sur-Norte. *Gestión y Ambiente*, 24 (1), 11-38. <https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl1.92944>
- Zamora-Sánchez, R., Rodríguez-Castellanos, A., y Barrutia-Güenaga, J. (2022). Universidades y desarrollo socioeconómico: una propuesta de evaluación de sus proyectos de vinculación con la sociedad. *Problemas del desarrollo*, 53(210), 181-205.
- Zapata, L. (2020). El plan estratégico de comunicación interna, herramienta para alinear al personal. En R. Puertas-Hidalgo, M. y C. Valdiviezo-Abad (Eds.), *Comunicar: de la táctica a la estrategia* (pp. 29-45). Cuadernos Artesanos de Comunicación.
- Zgaga P. (2019). European higher education reforms and the role of students. En W. Archer y H.G. Schuetze (Eds.), *Preparing Students for Life and Work*, (272-288). Brill/Sense.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1

Cuestionario virtual



Sección 1 de 8

CUESTIONARIO SOBRE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

La Responsabilidad Social Universitaria se define como la forma en que las universidades son socialmente responsables con la comunidad. Es un modelo de gestión que aspira al compromiso social y promueve el trabajo interdisciplinar entre diversos actores como profesores/as, académicos, decanos/as, personal, estudiantes y público externo.

Con este cuestionario nos gustaría conocer la proyección que tiene la Responsabilidad Social Universitaria en su Facultad y la formación que se ofrece sobre esta materia. Se trata de un cuestionario anónimo y no existen respuestas correctas o incorrectas. La información obtenida será tratada con total confidencialidad.

****MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN****

QR cuestionario





CUESTIONARIO SOBRE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

*Obligatorio

Datos sociodemográficos

Género *

- Mujer
- Hombre
- Otro: _____

Edad *

- Rango 25-35 años
- Rango 35-45 años
- 45 años en adelante

Categoría profesional *

- Asociado
- PSI
- Ayudante doctor
- Contratado doctor
- Titular
- Catedrático

Tiempo de docencia impartida *

- Rango de 0-5 años
- Rango de 5 -10 años
- 10 años en adelante

Docencia impartida en la titulación de *


- Grado en Educación Primaria
- Grado en Educación Infantil
- Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
- Grado en Pedagogía
- Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses
- Doble Grado en Legua y Literatura Alemanas y Educación Primaria
- Doble Grado en Fisioterapia y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
- Doble Grado en Educación Infantil y Educación en Primaria
- Máster


En el caso de impartir docencia en Máster, por favor, especifique la denominación

Tu respuesta _____

Atrás

Siguiente

 Página 2 de 8 Borrar formulario



CUESTIONARIO SOBRE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

La Responsabilidad Social:

Por favor, lea atentamente y, usando una escala de (1) "Totalmente en desacuerdo" (2) "En desacuerdo" (3) "Algo en desacuerdo" (4) "Indiferente" (5) "Algo de acuerdo" (6) "De acuerdo" (7) "Totalmente de acuerdo", señale el número que mejor proyecte a su grado de concordancia en función del uso de las siguientes temáticas.

1. Forma parte de un tema de mi asignatura *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

2. Forma parte de dos o más asignaturas del plan de estudios. *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

3. Es una asignatura específica *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

4. Es una actividad voluntaria realizada en la asignatura *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Atrás

Siguiente

Página 3 de 8 Borrar formulario

5. En un curso de verano organizado por la Universidad. *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

6. En un curso de formación continua organizado por la Universidad *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

7. En un seminario organizado por la facultad *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

8. No he recibido formación en Responsabilidad Social *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Atrás

Siguiente

Página 4 de 8 Borrar formulario

9. Cuento con líneas de investigación orientadas a la solución de problemas de desarrollo social. *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

10. Establezco alianzas y sinergias con otros actores sociales para elaborar líneas de investigación adecuadas a los requerimientos sociales. *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

11. Los problemas complejos son investigados de manera interdisciplinar. *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

12. Cuento con medios específicos de difusión y transferencia de conocimientos *
a la sociedad.

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

13. Requiero que los alumnos/as realicen investigaciones con impacto social. *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

14. Exijo consideraciones éticas en los proyectos de investigación, tesis o *
monografías.

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

13. Requiero que los alumnos/as realicen investigaciones con impacto social. *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

14. Exijo consideraciones éticas en los proyectos de investigación, tesis o *
monografías.

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Atrás

Siguiente

Página 5 de 8 Borrar formulario

15. Hay equidad de género en el acceso a los puestos directivos *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

16. Me siento escuchado/a como ciudadano/a, puedo participar en la vida institucional *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

17. La universidad busca utilizar sus campañas de marketing para promover valores y temas de responsabilidad social. *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

18. La universidad toma medidas para la protección del medio ambiente *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

19. He adquirido hábitos ecológicos desde que estoy en la universidad *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

20. Los procesos para elegir al equipo de gobierno son transparentes y democráticos *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

21. El equipo de gobierno toma las grandes decisiones de forma democrática y consensuada *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

22. Percibo coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus. *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

23. En la universidad reina la libertad de expresión y participación para todo el personal docente, no docente y estudiantes. *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

24. Se me informa de modo transparente acerca de todo lo que me concierne y *
afecta en la universidad.

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

25. Los mensajes publicitarios que difunde la universidad son elaborados con *
criterios éticos y de responsabilidad social.

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Atrás

Siguiente

Página 6 de 8 Borrar formulario

26. Colabora con empresas, servicios públicos u ONG en proyectos sociales para *
ayudar a los desfavorecidos

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

27. Organiza campañas de sensibilización y educación en responsabilidad social *
en zonas de influencia que están cerca de la universidad

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

28. Colabora con los servicios públicos y las ONG en iniciativas sostenibles *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

29. Organiza y patrocina actuaciones comprometidas con el desarrollo socioeconómico local *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

30. Organiza programas de voluntariado para estudiantes, profesores y personal *

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Atrás

Siguiente

 Página 7 de 8 Borrar formulario