



RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: UN ACERCAMIENTO SOBRE LA OPINIÓN DE UNIVERSITARIOS

University students' view of University Social Responsibility

MAR LUGO-MUÑOZ, EMILIO LUCIO-VILLEGAS Y JOSÉ LUIS GÓMEZ-REYES
Universidad de Sevilla, España

KEYWORDS

*Social Responsibility
University Campus
Social participation
Competences
University extension
Sustainability
Volunteering*

ABSTRACT

University Social Responsibility has a very relevant role in higher education because it offers an integral vision in key processes in management, teaching, research and extension. This study was carried out at the University of Cadiz with the aim of finding out the opinion of university students onUSR. The methodology is non-experimental, quantitative, descriptive and a questionnaire was applied to 169 undergraduate students of Early Childhood and Primary Education. The results express a framework for improvement in the practice and implementation of the socially responsible model.

PALABRAS CLAVE

*Responsabilidad Social
Campus universitario
Participación social
Competencias
Extensión universitaria
Sostenibilidad
Voluntariado*

RESUMEN

La Responsabilidad Social Universitaria juega un papel relevante en la Educación Superior al ofrecer una visión integral de los impactos y puesta en marcha de procesos claves en la gestión, docencia, investigación y extensión. El presente estudio se realizó en la Universidad de Cádiz con el objetivo de conocer la opinión de los universitarios sobre la RSU. La metodología es de diseño no experimental, corte cuantitativo, tipo descriptivo y se aplicó un cuestionario a 169 estudiantes de Grado en Educación Infantil y Primaria. Los resultados expresan un marco de mejora en la práctica e implementación del modelo socialmente responsable.

Recibido: 07/ 08 / 2022

Aceptado: 14/ 10 / 2022

RETRACTED ARTICLE

1. Introducción

La Responsabilidad Social Universitaria (en adelante RSU) se concibe como el vehículo para la gestión integral y transversal de toda la organización de Educación Superior. Por una parte, podría establecer vínculos en todas las áreas organizativas y, por otra, crear conexiones con entidades gubernamentales y no gubernamentales que comparten intereses mutuos. El modelo propone una forma de gestionar los impactos negativos que se generan a nivel organizacional identificándose; el impacto educativo que articula la formación académica; el impacto cognitivo que se relaciona con el plano de la investigación; el impacto social que se refiere a la extensión, transferencia, así como la proyección social y el impacto laboral e impacto ambiental (Valderrama y Álvarez-Rodríguez, 2022; Canquiz y Valarezo 2020; Hernández-Cruz, 2021).

Actualmente no hay un consenso sobre el significado de la RSU, se identifica como una práctica plural, multidimensional y progresiva mediante acciones sociales y solidarias en la gestión de la institución (García y Sánchez, 2018). Ante las diferentes definiciones que se puedan atribuir ampliamente el concepto es indispensable aclarar que la esencia de la práctica socialmente responsable en el ámbito universitario se inspira en diferentes atributos; compromiso social, alianzas estratégicas, transversalidad, proactividad, participación, coherencia y transparencia (Schwalb *et al.*, 2019). El conjunto de estas características podría formar parte de la cultura organizativa, la formación, las líneas estratégicas de la institución, en el ámbito sociocultural y en la comunidad (Rojas *et al.*, 2020).

En relación con lo anterior, para Martínez-Usarralde *et al.* (2019) la institución de educación superior (en adelante IES) debe emprender una práctica socialmente responsable bajo los valores cívicos y democráticos. De este modo, el valor social y el bien común debe identificar a la IES como una institución transformadora y dadora de un servicio de calidad educativa. En esta perspectiva se adoptan los valores fundamentales afines a desarrollar procesos del aprendizaje organizacional, trabajo en red con otras IES, fomentar la adquisición de conocimientos con la acción y compartir la práctica investigadora y conocimientos con expertos de otras áreas y/o temáticas (GUNI, 2022). De acuerdo con Rubio *et al.* (2020), el cumplimiento de la RSU debe ser más visible para reconocer si realmente se trasmite con claridad y cómo se pone en práctica en el contexto universitario. Otro aspecto fundamental es cómo se atienden las necesidades del territorio desde la gestión universitaria para construir un espacio inclusivo en responsabilidad social para los universitarios.

2. El papel de la Responsabilidad Social Universitaria

Uno de los roles socialmente responsables que se le atribuye a la IES es el de velar por el bienestar de las personas, aunque realiza otras funciones desde su perfil polisémico (Miotto y Rom, 2018). Por su parte, Hirsh y Pérez (2018) destacan la importancia de otorgar un significado diferente a las funciones y al papel que adopta actualmente la IES. En opinión de los autores, debe transformar la forma y nivel de participación con la sociedad contando con estudiantes universitarios, profesores, personal administrativo y directivos con el objeto de promover la responsabilidad social (en adelante RS). En este sentido, GUNI (2017) acuña que es primordial la colaboración de los grupos de interés internos y externos, así como en fomentar una cultura institucional para el logro de la Agenda 2030 y el desarrollo sostenible. Este tipo de iniciativas podría garantizar la minimización de los impactos que genera la institución y adoptar una posición como universidad comprometida a nivel local y global. Una forma efectiva para promover los impactos positivos es adoptar una posición transformadora ante las necesidades sociales mediante la gestión ética en todos los procesos establecidos y creando alianzas con otras organizaciones en el territorio (Schwalb *et al.*, 2019).

Desde la perspectiva de colaboración en red es esencial que se tome conciencia en democratizar el conocimiento y apostar por una ciencia abierta. La RSU constituye una herramienta clave para la producción del conocimiento, en la investigación y en la educación de personas porque podría establecer acciones de alcance social. Sin embargo, estas consideraciones no son suficientes si no se orienta la transdisciplinariedad en el trabajo docente y se incluye en la práctica académica experiencias reales, actividades novedosas, transversales, relacionadas con el humanismo, así como el desarrollo ético (Unesco, 2022). De acuerdo con Coelho y Menezes (2021), es de vital importancia integrar la dimensión social en el escenario universitario introduciendo metodologías novedosas para que el alumnado desarrolle notablemente capacidades con sentido de RS para ser promotores de cambio.

En el marco de la Comunidad Europea se destacan programas que permanecen abiertos para promover la RSU. Actualmente se desarrolla un programa con la participación de universidades finlandesas, polacas y españolas para promover la sostenibilidad económica, medioambiental y social junto con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (además de ODS) en el marco de la RS (Krüger, 2021). Con el objeto de promover la participación comunitaria en las IES, algunos programas ofrecen herramientas para favorecer el desarrollo de competencias del alumnado universitario y colaborar en comunidad de forma multidimensional. En la misma línea, se ofrecen programas formativos para el profesorado relacionados con la innovación e investigación responsable basados en metodologías innovadoras y participativas (Farnell y Benneworth, 2019). Cabe resaltar, los programas de fondo solidario enmarcados en la RSU del contexto latinoamericano para atender a estudiantes de zonas rurales y reducir

las desigualdades mediante dotaciones económicas para el transporte, residencia y alimentación (Albuquerque *et al.*, 2021).

En definitiva, el papel de RSU es una puerta al compromiso e implicación indeleble para afrontar los problemas sociales, económicos, ambientales (Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016; CRUE, 2015) y requiere que esté en permanente movimiento para atender los cambios y requerimientos actuales que se plantean a nivel local y global. La Comisión CRUE- Universidades españolas para la Agenda 2030, establece la necesidad de una transformación en el quehacer universitario para asegurar el cumplimiento de los ODS mediante un proceso de concienciación dentro y fuera de la comunidad universitaria (CRUE, 2019). Dentro de este orden de ideas, es conveniente aclarar que la gestión universitaria en materia de RS se detecta como una labor compleja y las acciones establecidas por las IES difieren por la naturaleza y cultura de las instituciones (Sanabria y Longueira, 2019). En este sentido, Ramos y Llinàs (2018) adoptan una postura crítica en la implementación de la RSU por la baja implicación y compromiso de la IES con las necesidades de la comunidad y sociedad en general. Por ello, es conveniente que el marco institucional universitario practique la autorreflexión para construir e incentivar un alto compromiso con el territorio, crear alianzas con otras instituciones (Albuquerque, *et al.*, 2021) y contar con la participación de los grupos de interés internos para una implicación real (Figueras y Ayuso, 2018).

2.1 Una aproximación a la formación en Responsabilidad Social

Tradicionalmente se ha identificado el contexto académico en la universidad como un lugar de organización disciplinar en programas formativos que hacen hincapié en la teoría e investigación. Además, se ha verificado que, de forma paralela, se desarrolla una formación específica para la adquisición de competencias profesionales hacia la empleabilidad. Igualmente, se crean otro tipo de acciones formativas más especializadas para complementarse con el perfil académico. Este diseño segmentado fomenta un enfoque estético para el desarrollo vital y humano. La educación de las personas adultas en los entornos universitarios debe atender en una realidad cambiante en la que se promueva hábitos y prácticas responsables (Unesco, 2022). No cabe duda, que la IES debe apostar por una transformación ofreciendo acciones formativas para que se consolide la RSU (Comoli *et al.*, 2021).

En este sentido, se considera que el desarrollo de seminarios, simposios y foros académicos son positivos, centrándose en las buenas prácticas para acercar a los estudiantes a las necesidades locales de la comunidad (Cosme, 2018). Es una buena forma de manifestar el compromiso institucional en aspectos globales y locales, así como un determinante potencial para enriquecer la enseñanza, la investigación y el servicio a la sociedad (Jones *et al.*, 2021). El impacto positivo de la formación en ética y en valores humanitarios como los que produce la formación relacionada con el voluntariado y en responsabilidad personal y social desarrolla una serie de competencias para la vida y la profesión (Martínez- Peralta *et al.*, 2020).

2.2. La adquisición de competencias transversales en el aprendizaje social

Como se anotó en el apartado anterior, el aprendizaje de competencias transversales se enfoca para un aprendizaje en procedimientos y actitudes para el mundo del trabajo. Un estudio aportado por González y Santana (2020) destacan la importancia de la empleabilidad de los futuros profesionales y proponen un plan de formación con la implicación de la docencia, investigación, gestión y administración.

Del mismo modo que existen planteamientos ante una formación integral (Kliksberg, 2009) para la transición al mundo laboral no existe incompatibilidad para que se complemente y haya una transformación en las herramientas formativas asociando las competencias del ámbito de la RSU.

Los espacios de aprendizaje deben contribuir a promover la inclusión de competencias que favorezcan el desarrollo profesional y comunitario. La generación de conocimiento debe asociarse con la responsabilidad ciudadana, el desarrollo sostenible, capacidad de comprometerse por la acción social puesto que son valores exigibles en el desempeño laboral (Cabeldo *et al.*, 2018).

2.3. Un lugar en los planes de estudio

El debate generado para la inclusión de la RSU en los Planes de estudio es algo manifiesto entre la comunidad científica. Para Llorente (2015) y Vallaeys *et al* (2022) es indefectible que debe integrarse un modelo responsable para dar una nueva orientación al aprendizaje académico tradicional con un diseño que incluya los desafíos de la problemática social. Por ello, proponen una forma metodológica mediante proyectos de intervención que ofrezca prácticas reales a los estudiantes universitarios. Desde este enfoque, una práctica cada vez más considerada por el profesorado universitario es el Aprendizaje-Servicio (en adelante APS) que combina una necesidad social con los contenidos académicos (Calvo, 2020) y fortalece las habilidades del alumnado universitario (Fonseca *et al.*, 2019). Con otros matices, más centrados en el compromiso social, Arroyave *et al* (2022) consideran que es imprescindible integrar en las asignaturas universitarias una formación ética y ciudadana para formar a personas socialmente responsables y comprometidas con los problemas económicos, políticos y sociales. En consecuencia,

estos nuevos planteamientos transformadores deben alinearse con el currículo y mantenerse de forma explícita (Vázquez *et al.*, 2016).

Dentro de este marco curricular, un aspecto imprescindible para ir transformando el planteamiento académico es que la IES proporcione un enfoque más amplio en la formación del profesorado. Además, es pertinente que ofrezca los recursos necesarios para que los enseñantes introduzcan nuevas metodologías de trabajo que permitan concienciar y transformar la comunidad (Céspedes, 2019; Olvera *et al.*, 2022).

2.4. La Participación como eje de la RSU

Los modos de participación en el espacio universitario son restringidos, en muchos casos, a las políticas de calidad universitaria y gobernanza. En cambio, se fomenta la participación representativa a través del asociacionismo, actividades culturales y de otra índole para fomentar el sentimiento de pertenencia con la IES (Canduch *et al.*, 2020). Un estudio realizado por Arroyave *et al.* (2022) pone de manifiesto que los estudiantes universitarios son esenciales para tomar una dirección estratégica organizativa que aborde iniciativas solidarias, de índole ambiental, sostenibilidad y para mitigar conflictos sociales. Este tipo de acciones no solo crea conciencia, sino que predispone a la comunidad universitaria a tener actitudes favorables hacia la RSU. Para ello, es necesario que se establezcan de forma permanente canales de comunicación más abiertos e informativos para proyectar lo que la IES pretende, lo que se hace, lo que se consigue y hacia donde se dirige (Curieta *et al.*, 2018). Otro hallazgo aportado por Lugo-Muñoz y De Juanas (2020) revela que la participación de estudiantes universitarios se centra principalmente en actividades de voluntariado y relacionadas con el AEE. Este tipo de participación comunitaria genera empatía, compromiso y conciencia que da lugar a crear proyectos idóneos en el marco de la RSU (Rojo-Carlón *et al.*, 2020). Además, las experiencias son muy significativas para dar sentido al lugar que ocupan dentro del ámbito universitario, en la comunidad y como futuros profesionales (Salamanca y Perales, 2021).

3. Objetivos

El propósito de este estudio es conocer la percepción que tienen los estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria sobre la proyección y alcance que ofrece la institución en materia de RSU. Para el cumplimiento del objeto de estudio consideramos las siguientes preguntas de investigación.

1. ¿Se identifica el modelo de RS en las asignaturas que se cursan?
2. ¿Los estudiantes universitarios participan en la actividad universitaria relacionada con la RS?
3. ¿La formación en RS se oferta a los estudiantes de Grado?
4. ¿El estudiante universitario identifica las competencias transversales adquiridas y relacionadas con la RS en su proceso de aprendizaje?

4. Metodología

La metodología empleada en este trabajo de investigación responde a un estudio de diseño no experimental, de corte cuantitativo y tipo descriptivo. Este planteamiento posibilita especificar características y rasgos importantes del estudio (Gay, 1996; Hernández, Hernández y Baptista, 2014). La información nos permitió construir las apreciaciones y opiniones de los principales grupos de interés internos de la universidad.

4.1. Muestra

La muestra del estudio está compuesta por estudiantes universitarios de Grado de Educación Infantil y Primaria $n = 169$ de estudiantes de la Universidad de Cádiz matriculados ($N = 203$) en el curso 2021-2022. Se empleó un muestreo no probabilístico e intencional (Schragoff y Reyes, 2001; Otzen y Manterola, 2017), se aplicó una fórmula para una muestra de población finita con un nivel de confianza del 95% y error de estimación del 5%. Según Reinoso (2015), una de las recomendaciones para que la muestra sea representativa debe alcanzar más del 30%. Por tanto, podemos afirmar que la muestra es muy favorable superando el 50% de los casos. La distribución de los datos sociodemográficos se caracteriza por el 74% de mujeres y el 26% de hombres con rangos de edad: entre 20 -25 años (88%); entre 26 -31 años (7%); entre 32 -36 años (3%) y 37 años en adelante (2%). El 28% del alumnado que ha participado en el estudio cursa tercero de Grado en Educación Infantil y el 72% tercero de Grado en Educación Primaria.

4.2. Instrumento

El instrumento empleado es una escala Likert de 7 puntos para abordar un modelo teórico en RSU. Esta escala es diseñada por Gallardo-Vázquez (2019) y validada a través de la técnica estadística del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) (Anderson y Gerbing, 1988) a través del test KMO cuya medida de adecuación muestral es $KMO \geq 0.8$ que confirma la aplicabilidad del análisis factorial, así como el porcentaje de varianza explicada, matrices policórica y componentes de factores principales (Costello y Osborne, 2005; Cronbach y Shavelson, 2004). El análisis confirmatorio mostró una reformulación de la estructura inicial 32 ítems organizados por tres dimensiones. La primera dimensión enunciada como 'Competencias transversales'.

La segunda dimensión titulada como ‘Formación en Responsabilidad Social’ y la tercera dimensión ‘Participación en algunas actividades’. Aunque el instrumento originario ofrece de forma satisfactoria la fiabilidad y validez, consideramos comprobarlo con una cuarta dimensión para ajustar el instrumento a los grados educativos. Finalmente, la escala se presentó con un total de 22 ítems distribuidos en cuatro dimensiones y con 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’.

Antes de mencionar el nuevo AFE destacamos algunas consideraciones estadísticas de las técnicas descriptivas multivariantes. El análisis factorial tiene como objeto informar sobre las evidencias de validez de un instrumento de medida, desarrollo de teorías sobre constructos y contribuir a reducir variables de una investigación (Thompson, 2004). Aunque Vallejo (2013) mantiene que hacer un análisis factorial no prueba la validez de un constructo, pero si nos permite comprobar que estamos midiendo adecuadamente lo que decimos, clarificar aspectos de las variables y qué variables definen cada factor. Por ello, se realiza un AFE tras las modificaciones realizadas con el objeto de corroborar los criterios. A partir del primer AFE, la bondad de la solución factorial indicaba comunidades con un valor < 0,60, concretamente en 5 ítems. Este indicador no sugirió que lo más prudente era retirarlos y procedimos a eliminarlos (Acito y Anderson, 1980; Frías-Navarro y Pascual, 2012; Hair *et al.*, 2004).

En el nuevo análisis se aplicó los principios estadísticos del test de esfericidad de Bartlett y el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). El test de Bartlett contrasta la hipótesis nula con una significación de $p = 0,000$ ($p < 0,05$) y el índice KMO mostró un valor de KMO: 0,928. Este valor se encuentra dentro del baremo aportado por Kaiser (1974) como un valor muy bueno ($1 \geq KMO > 0,9$).

Por otro lado, los valores de la diagonal principal de la matriz de correlaciones de anti-imagen son igualmente altos, pero la variable F13 ‘No he recibido formación en Responsabilidad Social’ muestra un valor de ,406. Por tanto, procedemos a eliminar la variable del estudio y el nuevo análisis nos ofrece en el del test de esfericidad de Bartlett una significación de $p = 0,000$ ($p < 0,05$) y el índice KMO: 0,907 siendo un valor muy bueno. En cuanto a la matriz de correlaciones de anti-imagen, presenta unos valores en el intervalo 0,70-1. Ante estos resultados podemos decir que es pertinente realizar el análisis factorial (López-Tobón y Hernández, 2019).

Como método de extracción de factores hemos considerado el ‘Método de componentes principales’ con el objeto de extraer la máxima varianza posible del total de la varianza contenido en la matriz original de correlaciones (R). Con respecto al número de factores a extraer el criterio más utilizado es el de ‘raíz latente’. Esto significa que únicamente se extraen los factores cuyo auto-valor sea superior a 1. Tal y como se indica en la tabla 1 puede observarse que, bajo dicho criterio, el número de factores son 4. El factor 1 explica el 43,6% de la varianza; el factor 2 explica el 14,6%; el factor 3 el 8,5% y el factor 4 el 5,8%. Los 4 factores extraídos logran explicar el 72,7% de la varianza total.

Tabla 1. Varianza total explicada

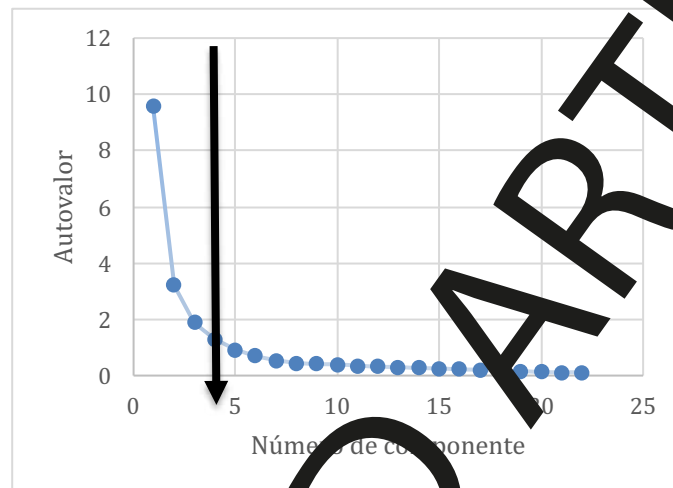
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9,600	43,637	43,637	9,600	43,637	43,637	6,974	31,701	31,701
2	3,217	14,623	58,260	3,217	14,623	58,260	4,385	19,934	51,635
3	1,886	8,574	66,835	1,886	8,574	66,835	2,543	11,557	63,192
4	1,296	5,892	72,726	1,296	5,892	72,726	2,097	9,534	72,726
5	,907	4,124	76,850						
6	,709	3,222	80,072						
7	,530	2,400	82,480						
8	,448	2,037	84,517						
9		1,919	86,436						
10	,387	1,760	88,196						
11	,355	1,612	89,808						
12	,222	1,466	91,274						
13	,183	1,332	92,606						
14	,273	1,239	93,845						
15	,251	1,142	94,988						
16	,230	1,044	96,031						

17	,194	,882	96,913
18	,175	,794	97,707
19	,163	,741	98,448
20	,129	,586	99,034
21	,112	,509	99,542
22	,101	,458	100,000

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se refleja el 'gráfico de sedimentación' y siguiendo el contraste de caída se observa como la 'caída' se estabiliza a partir del factor 4.

Figura 1. Gráfico de sedimentación



Fuente: Elaboración propia.

Otro indicador importante que nos sugiere la bondad de nuestra solución factorial es que todas las comunalidades sean superiores a 0,60, concretamente, los valores oscilan entre ,690 y ,865. Nuestra solución factorial ha extraído suficiente proporción de varianza de cada una de las variables en el AFE.

Para comprobar cómo han quedado repartidos los indicadores en cada uno de los factores extraídos se aplica la matriz de cargas factoriales que indica los coeficientes de correlación parcial. En este caso, la solución factorial no llega a ser parsimoniosa y se aplica el Método de rotación ortogonal Varimax con el objeto de minimizar el número de variables que tienen alta carga en un factor y, por tanto, tiende a simplificar la interpretación de los factores y los mantiene correlados.

En la tabla 2 se contempla que en el factor 1 se agrupan los ítems, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P20, P21, P22 y han aumentado ligeramente las cargas factoriales siendo una de las saturaciones más altas el ítem P22 'programa de otras causas sociales' (,896). El ítem P17 'Recogida de alimentos' ha disminuido ligeramente. En cuanto al factor 2, los indicadores que se han agrupados son CT1, CT2, CT3, CT4, CT5, CT6 y CT7 aumentando las cargas factoriales en cada uno de ellos. Los ítems que saturan el factor 3, han incrementado su carga levemente en el F10 de ,765 a ,775; el F12 de ,803 a ,833 y el F11 no ha sufrido variación. En el factor 4 incrementan su carga los ítems F8 (,782) y F9 (,777). En cuanto al factor 2, los indicadores que se han agrupados son CT1, CT2, CT3, CT4, CT5, CT6 y CT7 aumentando las cargas factoriales en cada uno de ellos. Los ítems que saturan el factor 3, han incrementado su carga levemente en el F10 de ,765 a ,775; el F12 de ,803 a ,833 y el F11 no ha sufrido variación. En el factor 4 incrementan su carga los ítems F8 (,782) y F9 (,777).

RETRACTED ARTICLE

Tabla 2. Matriz de componente rotado^a

	1	2	3	4
22. Programa de otras causas sociales	,896	,138	,119	,088
20. Programa de voluntariado y participación social	,863	,034	,078	,073
21. Programa de cooperación internacional	,844	,139	,208	,150
15. Iniciativas relacionadas con ONGs, asociaciones...	,842	,117	,115	-,161
16. Programas de diversidad e interculturalidad	,817	,191	,117	-,066
17. Recogida de alimentos	,815	,248	,077	,297
23. Programa de banco del tiempo	,776	,142	,084	,253
19. Mercadillo solidario	,758	,187	,049	,002
18. Carrera benéfica	,756	,174	,221	,289
14. Iniciativas relacionadas con el medioambiente	,693	,155	,041	-,158
7. Respeto y promoción de los valores democráticos y de la coeducación	,168	,876	,021	-,145
4. Capacidad de adaptación a situaciones novedosas	,102	,777	,080	,235
3. Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales	,200	,757	,101	,120
5. Iniciativa y espíritu emprendedor	,063	,719	,113	,348
2. Capacidad para trabajar en equipo interdisciplinaria	,033	,741	,216	,152
1. Motivación y compromiso por la calidad	,110	,715	,169	,260
6. Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales	,263	,703	,051	-,273
11. De un curso de verano organizado por la Universidad	,283	,163	,864	,106
12. De un curso de formación continua organizado por la Universidad	,040	,210	,833	,086
10. De un seminario organizado por la facultad	,078	,138	,775	,262
9. De una asignatura específica	,140	,104	,242	,782
8. Un tema de mi asignatura	,170	,288	,109	,777

Fuente: Elaboración propia

Se ha comprobado con el AFE que el conjunto de los 23 ítems-variables observables son reducibles a 4 factores-variables no observables (latentes) que son independiente entre sí. Estos factores constituyen las dimensiones de la participación en actividades, las competencias transversales, la formación en RS, tal y como indica Gallardo-Vázquez (2019), pero ampliando un factor más correspondiente a la dimensión plan de estudios. En la tabla 3 se muestra el instrumento final.

Tabla 3. Instrumento final

	Ítems
Competencias transversales	1.Motivación y compromiso por la calidad
	2.Capacidad para trabajar en equipo interdisciplinar
	3.Capacidad para trabajar en entornos diversos y multicultural
	4.Capacidad de adaptación a situaciones novedosas
	5.Iniciativa y espíritu emprendedor
	6.Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales
	7.Respeto y promoción de los valores democráticos y de la coeducación
Plan de estudios	8.Un tema de mi asignatura
	9.De una asignatura específica
Formación	10.De un seminario organizado por la universidad
	11.De un curso de verano organizado por la universidad
	12.De un curso de formación continua organizado por la Universidad
Participación	13.Programa de otras causas sociales
	14.Iniciativas relacionadas con ONGs, asociaciones...
	15.Programas de diversidad e interculturalidad
	16.Recogida de alimentos
	17.Mercado benéfico
	18.Mercado de alimentos solidario
	19.Programa de voluntariado y participación social
	20.Programa de cooperación internacional
	21.Programa de otras causas sociales
	22.Programa de banco del tiempo

Fuente: Elaboración propia

4.3. Procedimiento

El cuestionario fue cumplimentado durante el primer trimestre del curso 2021-2022 mediante la aplicación Google Forms. Antes de cumplimentar el cuestionario se informa a los participantes sobre el objetivo de la investigación, forma de cumplimentarlo y el carácter confidencial y anónimo de los datos recogidos.

4.4. Análisis de los datos

El análisis estadístico se realizó mediante el software SPSS versión 25 para Windows. Se aplicó el coeficiente de Alfa para conocer la fiabilidad de la escala obteniendo un valor de α : 0,928. Según George y Mallery (2003) este coeficiente nos indica que la fiabilidad es excelente ($\alpha \geq .90$ excelente). La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (KS) afirmó que la muestra siguió una distribución normal, obteniendo valores superiores $p \leq 0,05$ y con una media de 0 y desviación típica 1 (escalas tipificadas). La información recopilada se analiza mediante estadísticos descriptivos e bivariantes.

5. Resultados

5.1. Dimensión Competencias transversales

Como puede observarse en la tabla 4, los valores más frecuentes para el ítem 1 'Motivación y compromiso por la calidad' son los dos mayores (6 y 7), lo que indicaría que los estudiantes no tienen ninguna duda en haber adquirido la capacidad de compromiso y motivación en el contexto universitario. De hecho, si acumulamos los porcentajes correspondientes a las valoraciones positivas, podemos afirmar que el 70,9% de los encuestados opinan que la ponen en práctica en su desempeño académico. Del mismo modo, la capacidad de trabajar en equipo y de forma interdisciplinar (ítem 2) en entornos diversos (ítem 3) son competencias que se desarrollan en un 69% y 62% respectivamente de los encuestados. Con respecto a la capacidad de adaptación en situaciones novedosas (ítem 4) los valores más frecuentes son los 5, 6 y 7. Así, más de 40 encuestados (25%) consideran que están algo de acuerdo en haber adquirido esta competencia y 90 encuestados (53%) de acuerdo y totalmente de acuerdo. Podemos afirmar que los estudiantes tienen una alta certeza que son capaces de adaptarse a nuevos cambios en

el plano de la RSU. En cuanto al ítem 5, el 21% (36 sujetos) consideran que no tienen una alta convicción de tener adquirida la competencia de emprendimiento, aunque hay una buena parte de los encuestados que afirman tenerla adquirida (33% y 21% respectivamente). El ítem 6 ‘Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales’ toma mucho peso en el marco de la RS. En cambio, el 15%, muestran indecisión en afirmar que tienen predisposición y son sensibles en la problemática ambiental y social. Por el contrario, el 31% (54 sujetos) muestran una alta sensibilidad ante los temas enunciados. El ítem 7 está muy relacionado al grado cursado y conectado con un comportamiento socialmente en la comunidad. El valor más frecuente para ‘Respeto y promoción de los valores democráticos y de la coeducación’ es el 7 con un 40%. Es decir, 69 personas afirman tener adquiridos los valores afines a un comportamiento de respeto e igualitarios.

Tabla 4. Frecuencias para las competencias transversales

	1	2	3	4	5	6	7
1. Motivación y compromiso por la calidad	1 (0,59%)	8 (4,7%)	****	11 (6,5%)	22 (17%)	56 (33%)	70 (41,4%)
2. Capacidad para trabajar en equipo interdisciplinar	****	2 (1,1%)	10 (5,9%)	10 (5,9%)	29 (17%)	62 (36%)	56 (33%)
3. Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales	1 (0,59%)	3 (1,7%)	8 (4,7%)	11 (6,5%)	35 (20%)	55 (32%)	52 (30%)
4. Capacidad de adaptación a situaciones novedosas	1 (0,59%)	4 (2,3%)	16 (9,4%)	15 (8,9%)	43 (25%)	46 (27%)	44 (26%)
5. Iniciativa y espíritu emprendedor	7 (4,1%)	2 (1,1%)	8 (4,7%)	23 (13%)	36 (21%)	56 (33%)	37 (21%)
6. Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales	****	2 (1,1%)	9 (5,3%)	26 (15%)	35 (20%)	43 (25%)	54 (31%)
7. Respeto y promoción de los valores democráticos y de la coeducación	****	2 (1,1%)	5 (2,9%)	13 (7,6%)	27 (15%)	53 (31%)	69 (40%)

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al promedio de los valores registrados se obtienen para por encima del 5 para todos los ítems. Las valoraciones medias más bajas se concretan en el ítem 4 ‘Capacidad de adaptación a situaciones novedosas’ $\bar{x} = 5.4$ y el ítem 5 ‘Iniciativa y espíritu emprendedor’ $\bar{x} = 5.3$.

Tabla 5. Valoraciones medias

	1. Motivación y compromiso por la calidad	2. Capacidad para trabajar en equipo interdisciplinar	3. Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales	4. Capacidad de adaptación a situaciones novedosas	5. Iniciativa y espíritu emprendedor	6. Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales	7. Respeto y promoción de los valores democráticos y de la coeducación
Válido	169	169	169	169	169	169	169
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media	5,94	5,82	5,68	5,42	5,34	5,60	5,96

Fuente: Elaboración propia.

5.2. Dimensión Plan de estudios

En esta dimensión, los resultados muestran (ver tabla 5) que el estudiante tiene una tendencia favorable hacia tener la convicción que la RS está integrada en las asignaturas que cursa. El 29% (50 sujetos) tienen la convicción que en el momento de cursa alguna de sus asignaturas detecta que está integrada la RS. En cambio, no se debe perder de vista que 43 sujetos (25,1%) consideran que no está integrada y el 16,5% (28 sujetos) no lo tienen nada claro. Por otro lado, si se trata como un tema específico de la asignatura, las frecuencias se sitúan con mayor porcentaje en el 6 (33%), en menor media en el 7 (19%) y 5 (18,9%). Podemos afirmar que en la asignatura cursada del área de las CCSS identifican la RS como parte del contenido.

Tabla6. Frecuencias para el Plan de estudios

	1	2	3	4	5	6	7
8. Un tema de mi asignatura	15 (8,8%)	7 (4,1%)	5 (2,9%)	20 (11%)	32 (19%)	57 (33%)	33 (19%)
9. De una asignatura específica	24 (14%)	13 (7,6%)	6 (3,5%)	28 (16,5%)	29 (17%)	50 (29%)	19 (11%)

Fuente: Elaboración propia.

Las valoraciones medias obtenidas el ítem 8 'Un tema de mi asignatura' ofrece una $x \bar{m} = 5.07$ y para el ítem 9 'De una asignatura específica' $x \bar{m} = 4.4$.

5.3. Dimensión Formación

En la tabla 6 se muestra las frecuencias obtenidas en la dimensión Formación. La opinión que tienen los encuestados sobre la oferta formativa que ofrece la IES en materia de RS mediante cursos específicos, de formación continua y seminarios se sitúa en una frecuencia de 4 (24%). Podríamos afirmar que existe una falta de conocimiento sobre los servicios formativos que ofrece el centro. Si nos detenemos en el ítem 11 'De un curso de verano organizado por la universidad' obtiene mayor frecuencia con los valores menores de la escala (1 y 2). El 38% tiene un desconocimiento total de la organización de cursos en verano relacionados con la RS y en menor media (26,6%) con los cursos de formación continua.

Tabla7. Frecuencias para la Formación

	1	2	3	4	5	6	7
10. De un seminario organizado por la facultad.	28 (16%)	15 (8,8%)	15 (8,8%)	41 (24%)	38 (22%)	20 (11%)	12 (7%)
11. De un curso de verano organizado por la Universidad.	42 (24%)	24 (14%)	18 (10%)	41 (24%)	23 (13,6%)	15 (8,9%)	6 (3,6%)
12. De un curso de formación continua organizado por la Universidad.	33 (19%)	11 (7,6%)	15 (8,8%)	41 (24,2%)	31 (18%)	25 (14,7%)	11 (6,5%)

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems para la dimensión 'Formación' ofrecen unas puntuaciones medias más bajas que las dimensiones anteriores. Para el ítem 10 ($x \bar{m} = 4.91$) ítem 11 ($x \bar{m} = 3.28$) y para el ítem 12 ($x \bar{m} = 3.85$).

5.4. Dimensión Participación

La participación en actividades relacionadas con iniciativas solidarias (ítem 16, 17 y 22) alcanza una mayor frecuencia negativa (1) en el programa de banco del tiempo (28%), Carrera benéfica (26,6%) y Mercadillo Solidario (21,8%). El alumnado manifiesta que su participación es nula en este tipo de actividades destinadas para ayudar a personas en situación de riesgo social. En cambio, el ítem 16 'Recogida de alimentos' presenta tendencia (5,6 $x \bar{m}$) a una alta participación 27,1% en campañas de recogida para combatir la pobreza, y en el lado opuesto, el 18,3% (31 sujetos) no se involucran en este tipo de actividades.

La participación en programas de diversidad cultural: la igualdad de derechos y equidad, diálogo intercultural y sensibilidad para promover un enfoque intercultural es una iniciativa que la practica el 43,7%, de forma menos así como el 21,8% expresa indiferencia y el 26,5% es casi nula. El medio ambiente (Ítem 13) es una temática que despierta interés a más del 50% del alumnado para cuidar el entorno y minimizar los impactos. En cambio, el 19% no están involucrados en actividades de este tipo. Con respecto a la participación universitaria en el programa de voluntariado y participación social (ítem 19), de cooperación internacional (ítem 20) y otras causas

sociales (ítem 21). El voluntariado precisa de una formación previa para desempeñar una labor se encamina a cubrir las necesidades reales del entorno. La participación del alumnado es frecuente (6 y 7) en un 30,6%, no es interesante para colaborar (1 y 2) en el 22,3%, realiza algún tipo de actividad o no conoce el programa el 18,3% respectivamente. Cabe destacar, que guarda cierta similitud con las frecuencias negativas ofrecidas en la formación continua. En cuanto a la cooperación internacional (ítem 20) se relaciona con La cooperación al desarrollo y acción comunitaria, desarrollo humano sostenible, así como proyectos conjuntos con ONGs. Este ítem está relacionado con 'Iniciativas relacionadas con ONGs' (ítem 14), pero los tipos de acciones son más amplias y a nivel local. Los encuestados participa de forma activa prácticamente de forma similar en actividades de cooperación internacional (22,2%) que en actividades organizadas por las ONGs (23,5%). Con respecto a la inactividad de los encuestados (1 y 2) en el programa de cooperación alcanza un 28,3% porcentaje muy similar al recogido en iniciativas organizadas por organizaciones y/o asociaciones (27,1%). Es decir, las iniciativas a nivel local e internacional es igual de interesante para el alumnado. Si nos situamos en una frecuencia de 4, el 19,5% del alumnado muestra el mismo desinterés y/o desconocimiento por participar en actividades cooperantes y de asociacionismo.

Tabla8. Frecuencias para la Participación

	1	2	3	4	5	6	7
13. Iniciativas relacionadas con el medioambiente	16(9,4%)	11 (6,5%)	19 (11%)	33 (19,5%)	39 (23%)	29 (17%)	22 (13%)
14. Iniciativas relacionadas con ONGs, asociaciones...	25 (14,7%)	21 (12,4%)	17 (10%)	33 (19,5%)	33 (19,5%)	19 (11,2%)	21 (12,4%)
15. Programas de diversidad e interculturalidad	19 (11,2%)	11 (6,5%)	15 (8,8%)	37 (21,8%)	28 (16,5%)	30 (17,7%)	29 (17%)
16. Recogida de alimentos	31 (18,34%)	16 (9,4%)	21 (12,4%)	30 (17,7%)	25 (14,7%)	19 (11,2%)	27 (15,9%)
17. Carrera benéfica	45 (26,6%)	16 (9,4%)	17 (10%)	30 (17,7%)	21 (12,4%)	19 (11,2%)	21 (12,4%)
18. Mercadillo solidario	37 (21,8%)	16 (9,4%)	17 (10%)	29 (17%)	23 (13,6%)	24 (14,2%)	23 (13,6%)
19. Programa de voluntariado y participación social	26 (15,3%)	12 (7%)	17 (10%)	31 (18,3%)	31 (18,3%)	27 (15,9%)	25 (14,7%)
20 Programa de cooperación internacional	31 (18,3%)	20 (12%)	20 (11,8%)	33 (19,5%)	31 (18,3%)	19 (11,2%)	17 (10%)
21. Programa de otras causas sociales	20 (11,8%)	11 (6,5%)	17 (10%)	45 (26,6%)	29 (17%)	21 (12,4%)	18 (10%)
22. Programa de banco del tiempo	49 (28,9%)	19 (11,2%)	17 (10%)	32 (18,9%)	22 (13%)	18 (10,6%)	12 (7%)

Fuente: Elaboración propia.

Las puntuaciones medias obtenidas para la dimensión 'Participación' ofrecen una media igual o inferior ≤ 4 el ítem 16 'Recogida de alimentos' ($x \bar{=} 3.99$), el ítem 17 'Carrera benéfica' ($x \bar{=} 3.63$), el ítem 18 'Mercadillo solidario' ($x \bar{=} 3.88$), el ítem 20 'Programa de cooperación' ($x \bar{=} 3.83$) y el ítem 22 'Programa de banco del tiempo' ($x \bar{=} 3.36$). Los ítems con una media igual o superior ≥ 4 son el ítem 13 'Iniciativas relacionadas con el medioambiente' ($x \bar{=} 4.14$), el ítem 14 'Iniciativas relacionadas con ONGs, asociaciones...' ($x \bar{=} 4$), el ítem 15 'Programas de diversidad e interculturalidad' ($x \bar{=} 4.48$), el ítem 19 'Programa de voluntariado y participación social' ($x \bar{=} 4.24$) y el ítem 21 'Programa de otras causas sociales' ($x \bar{=} 4.01$)

6. Discusión

Este estudio expresa que los estudiantes universitarios matriculados en los Grados de Educación Infantil y Primaria identifican positivamente (la cuestión 1 y Dimensión 1 'La adquisición de competencias transversales en RS'). Este hallazgo es muy significativo porque la motivación es un factor que estimula la iniciativa para emprender acciones de mejora en el entorno y el compromiso para persistir en los objetivos sociales. Además, promueve que se realice proyectos colectivos que se incluyen el servicio a la comunidad. Esta idea coincide con Zayas y Martínez-Barralde (2017) cuando plantean que la motivación y conciencia social permite participar activamente con la comunidad para mejorar la realidad y se conecta con el proceso de aprendizaje. Además, según Mayoral y Guillén (2021) las motivaciones que se encuentra en el trabajo comunitario dignifica valores éticos, el respeto mutuo, solidaridad, tolerancia y justicia social. Estos aspectos los comparte Lúquez *et al* (2014) porque ayudan a fortalecer la capacidad de diálogo, la expresión plural y crítica, así como la responsabilidad individual

ante el mundo y aceptación a la diversidad en todas sus formas. En este sentido, para Gómez *et al* (2021) tiene una alta relación con la RS porque crea puentes de implicación social y conecta con la interculturalidad mediante las prácticas locales. Es una forma de trabajar en clave intercultural e incluirse de forma definitiva en la forma de vida de las personas (García, 2020).

El compromiso medioambiental y la sostenibilidad están incorporadas en el modelo socialmente responsable y los estudiantes universitarios reconocen la labor de la Universidad de Cádiz manifestando estar sensibilizados con el medio ambiente y social. Las iniciativas para minimizar el impacto ambiental de la institución de educación para la sostenibilidad están logrando sensibilizar a los estudiantes, aunque tras ver los resultados, no es suficiente. Según Castro y Zanello (2022) incorporar la RSU en la IES implica un cambio de pensamiento y crear mecanismos para la transformación del entorno, pero dentro del modelo responsable debe integrarse los ODS no solo en las líneas estratégicas sino en las aulas universitarias.

Otro hallazgo importante en los planes de estudios (Cuestión 2-Dimensión 2) es que el alumnado universitario considera que está integrada la RS. Este es un descubrimiento que tiene dos vertientes; una es que por la idiosincrasia del grado que se cursa en Educación existen temáticas que están correlacionadas con aspectos de la RS como es la atención a la diversidad, enfoque de género, metodologías innovadoras, entre otras. Sobre esta base, De la Calle *et al* (2021) manifiestan que determinadas materias dentro de asignaturas que se cursan en la universidad está relacionadas con la RS, pero García-Nieto y Gil-Rodríguez (2020) realizaron un estudio sobre los grados que tenían integrados una asignatura de RS y predominaban los de Ingeniería y Economía enfocados a la empresa. Esto supone que debería haber un avance e integrar la Responsabilidad Social Educativa como una asignatura en Grados relacionados con la Educación.

Un dato sustancial extraído de la Formación en el ámbito universitario (Cuestión 3- Dimensión 3) es la baja participación que presenta el alumnado formándose sobre RS. La oferta formativa se presenta en forma de seminarios, talleres, cursos para programas específicos y otras acciones formativas relacionadas con temáticas que abordan aspectos fundamentales en el marco responsable. La acción formativa destacan Zamora *et al* (2017) como una herramienta indispensable para la adquisición de competencias, pero también como un elemento para crear puntos de encuentro que conecte con la cultura de la IES. Este planteamiento conlleva a la posibilidad de replantearse que los espacios de aprendizajes sean más abiertos, perdurables y que no se estipule como algo aislado y puntual. En relación a este enfoque Sarmiento *et al* (2021) propone modelos formativos integrales e inclusivos y no delimitados por perfiles académicos.

La participación estudiantil (Cuestión 4-Dimensión 4) en las diferentes iniciativas propuestas crea un marco alejado a tener una alta implicación de la vida académica en RS. Este hallazgo lo manifiestan Águila *et al* (2021) con un estudio comparativo realizado de diferentes universidades españolas. Uno de los aspectos que señalan es la baja participación de los estudiantes universitarios, pero consideran que están determinadas por estrategias y vías establecidas de información y comunicación que no funcionan adecuadamente por no llegar la difusión a toda la comunidad universitaria. El resultado obtenido en programas de voluntariado y participación social coincide con los expuestos por Saz *et al* (2021) que atribuyen la baja participación por una planificación articulada de actividades y programas que no llegan a adaptarse a la planificación académica que está estipulada para cursar los estudios de Grado. Esto último es concluyente para replantearse el funcionamiento a nivel organizativo entre las diferentes áreas de la institución.

7. Conclusiones

La Responsabilidad Social Universitaria requiere más visibilidad en todos los niveles de la institución. Esta afirmación la respalda Vallaeys y Álvarez-Rodríguez (2022) al plantear que para tener reconocimiento por los universitarios es preciso que se refine los procesos del modelo. De esta forma, la implicación de los grupos de interés será mayor.

Otro aspecto fundamental es el papel que juega el profesorado. La carga de docencia y otros aspectos relacionados con la práctica docente que se complica con un mayor compromiso e implicación con la Responsabilidad Social. Para consolidar un espacio socialmente responsable es necesario revisar aquellas líneas creadas para establecer la conexión universidad-comunidad. En este sentido Hall (2009) propone que, para afrontar los retos de la sociedad, la inversión pública y los recursos que se disponen se gestionen adecuadamente para que estén disponibles para el profesorado, así como la comunidad en general.

En cuanto a la participación del alumnado universitario es fundamental que se construya una comunidad socialmente responsable y sostenible donde el alumnado pueda compartir experiencias mediante acciones formativas y otra más. Una forma eficaz es la de crear una plataforma que conecte con todas las propuestas formativas y de participación que se realizan en las diferentes unidades del IES. Esta propuesta la comparte Wing-Hung (2017) pero propone un protocolo de buenas prácticas que se fomente la sostenibilidad y la integración de la agenda 2030, así como financiación y apoyo a iniciativas innovadoras con la comunidad.

8. Agradecimientos

Este estudio no recibió financiación. Los autores desean agradecer al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz que ha contribuido a realizar este estudio y con su participación ha permitido desarrollar este manuscrito.

RETRACTED ARTICLE

Referencias

- Acito, F., y Anderson, R.D. (1980). A Monté Carlo comparison of factor analytic methods. *Journal of Marketing Research*, 17, 228-236. <https://doi.org/10.1177/002224378001700207>
- Águila, J., Chiñas, C., Vargas-Salgado, C., y Martínez, F. (2021). *Competencias para la Responsabilidad Social Universitaria: una Comparativa de Perspectivas entre Universidades*. En IN-RED 2020 XVI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Editorial Universitat Politècnica de València. 919-923. <https://doi.org/10.4995/INRED2020.2020.11942>
- Alburquerque, A.M., Tejera, A., Lopes, M., y Shurmann, S. (2021). The University and the Tensions of Inclusion as Part of the Ethos of Social Responsibility. En B. Hall y R. Tandon (Eds.), *Socially Responsible Higher Education* (pp.21-30). Brill Sense.
- Anderson, J., y Gerbing, D. (1988). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Arrieta, G. A. R., Lara, E. D. C., y Romero, X. A. V. (2018). Responsabilidad social universitaria: un enfoque a la relación de la universidad pública con el estudiante. *ECA Sinergia*, 9(1), 2-36.
- Arroyave, F., Redondo, A., y Dasí, A. (2021). Student commitment to social responsibility: Systematic literature review, conceptual model, and instrument. *Intangible Capital*, 17(1), 52-72. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.1685>.
- Cabedo, L., Royo, M., Moliner, L., y Guraya, T. (2018). University social responsibility towards engineering undergraduates: The effect of methodology on a service-learning experience. *Sustainability*, 10(6), 1823. <https://doi.org/10.3390/su10061823>
- Calduch, I., Llanes, J., Montané, A., y Méndez, J. L. (2020). Gobernanza universidad: estudio iberoamericano sobre la participación estudiantil en las instituciones de Educación Superior. *Revista iberoamericana de educación*, 83 (1), 187-209. <https://doi.org/10.35362/rev.12839>
- Calvo, J. R. (2020). Aprendizaje Servicio como método de enseñanza para la formación ciudadana y profesional responsable. Una propuesta de Responsabilidad Social Universitaria en la UNICACH. *Revista de Educação e Humanidades*, 17, 75-94. <http://dx.doi.org/10.30827/dred.v0i17.9883>
- Canquiz, L y Valarezo, J. (2020). *Formación Tecnológica y Responsabilidad Social universitaria*. UTMACH.
- Castro, A., Zanello, L., Lizcano, J., y Daza, A. (2022). CSR as a Tool for Meeting the SDGs: A Systematic Review in IEEE. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17 (1), 48-55. <https://doi.org/10.1109/RITA.2022.3149982>.
- Céspedes, L. L. (2019). Percepción de los grupos de interés de la Responsabilidad Social Universitaria en una universidad pública. *Revista Conrado*, 5(70), 81-89. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- 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>.
- Comoli, M., Gelmini, L., Minutiello, V., y Tettamanzi, P. (2021). University Social Responsibility: The Case of Italy. *Administrative Sciences*, 11 (4), 124. <https://doi.org/10.3390/admsci11040124>
- Cosme, J. (2018). The Objectives of Sustainable Development and the academy. *MEDISAN*, 22(8), 838-848.
- Costello, A.B. y Osborne, J.W. (2009). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://scirp.org/reference/references.php?ref=references.aspx?referenceid=2345920>.
- Cronbach, L.J. y Shavelson, R.J. (2009). My current thoughts on coefficient alpha and success or procedure. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 391-418. <https://doi.org/10.1177/0013164404266386>.
- CRUE (2019). *Propuesta de acciones de sensibilización para la implementación de la agenda 2030 e inquietudes de las universidades en relación con el cumplimiento de los ODS*. Comisión de Crue Universidades españolas para la Agenda 2030 CRUE universidades. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/01/Informe_Universidades_Crue-Agenda2030.pdf
- CRUE. (2015). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. CRUE-CADEP. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2.-aprobada-institucionalizacion-APs.pdf>.
- De la Calle, C., Moró, S., de Dios, T., y de la Rosa, D. (2021). Adaptación de la asignatura de Responsabilidad Social de Grado de periodismo a la docencia en línea, en tiempos de COVID-19. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(16), s.p. <https://doi.org/10.6018/red.449841>
- Farrrell, T., y Benneworth, P. (2019). *TEFCE Toolbox for Community Engagement in Higher Education: An Institutional Reflection Framework*. Instituto para el Desarrollo de la Educación.
- Fonseca, J., Bernate, J., Betancourt, M., Barón, B y Cobo, J. (octubre de 2019). *Developing Social Responsibility in University Students* [Ponencia]. ICETC 2019: Proceedings of the 2019 11th International Conference on Education Technology and Computers October. Amsterdam. Países Bajos (pp. 215-218) <https://doi.org/10.1109/ICETC48220.2019.9044441>

- org/10.1145/3369255.3369275.
- Frías-Navarro, D., y Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing exploratory factor analysis (efa) in consumer behavior and marketing research. *Suma Psicología*, 19 (1), 47-58. <https://www.uv.es/~friasnav/FriasNavarroMarcopsSoler.pdf>
- Gaete, R. (2015). La Responsabilidad Social Universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-29.
- García, J. (2020). Poder cultural y social: dimensión viral de la globalización. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar y Trabajo Social*, (14), 37-56. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0001>
- García, T y Sánchez, J. (2018) Estrategia transversal de Responsabilidad en la Universidad de Cádiz e indicadores de seguimiento. En A. Andrés, R. Sanahuja (Eds.), *Un diseño universitario para la Responsabilidad Social* (pp.27-39). UJI.
- García-Nieto, M. y Gil- Rodríguez, J. (2018), La responsabilidad social corporative en los estudios universitarios de comunicación, *Doxa Comunicación* 27, 387- 418. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n71.a19>
- Gay, L. (1996). *Educational Research New Jersey*. Prentice Hall Inc.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon
- Gómez, H. E. G., Arocutipá, J. P. F., Peralta, L. D. B., y Quispe, E. N. V. (2021). Responsabilidad Social y competencias transversales en discentes universitarios de la región moquegua. *Revista ciencia y tecnología-Para el Desarrollo-UJCM*, 6(11), 41-51.
- González, O., y Santana, L. (2020). Diseño del plan de acción para la empleabilidad de los estudiantes universitarios. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 28 (88), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4555>
- Guni. (2017). *Higher Education in the World 6. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. Global University Network for Innovation.
- Guni. (2022). *New Visions for Higher Education towards 2030. A Stepping Stone for the Guni International Call for Action (2022-2025): "Rethinking HEIs for Sustainable and Inclusive Societies"*. Global University Network for Innovation. <https://www.guninetwork.org/news/guni-world-report-special-issue-new-visions-higher-education-institutions-towards-2030>.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2004). *Análisis multivariante*. Pearson Prentice Hall.
- 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.
- Hernández-Cruz, N. (2021). Mapping the thematic evolution in Communication over the first two decades from the 21st century: A longitudinal approach. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 1(3), 1-10. <https://doi.org/10.47799/ijsmc.88>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo. En R. Hernández, C. Fernández y P. Baptista, *Metodología de la Investigación* (pp.88-101). McGraw-Hill.
- Hirsch, A., y Pérez, J. (Coord.). (2018). *Ética profesional y Responsabilidad Social Universitaria: experiencias institucionales*. Universidad Autónoma de México.
- Jones, E., Leask, B., Brandenburg, U., y Wit, H. (2021). Global Social Responsibility and the Internationalisation of Higher Education for Society. *Journal of Studies in International Education*, 25(4), 330-347. <https://doi.org/10.1177/10283153211031679>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02291575>.
- Kliksberg, B. (2009). Los desafíos e interdependientes en un mundo paradójico: El rol de la universidad. *Rev. CLAD Reforma Democr*, (43), 3-32.
- Krüger, K. (coord.). (2020). *Presentation of the Learning Program. Public Engagement, Gender Equality and Ethics in Responsible & Sustainable Innovation*. Dia-e-logos.
- López, E. L., Tobón, S. J., y Hernández, L. G. J. (2019). Escala para evaluar artículos científicos en ciencias sociales y humanas-EACCS-REICE: *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 111-117. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.006>.
- Lugo-Muñoz, M. y Llanas, A. (2020). Participación social y solidaria estudiantil en la universidad: el punto de vista del profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 24(3), 75-97. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.11560>
- Lúquez, R., Fernández, O., y Bustos, C. (2014). Formación ética del estudiante universitario socialmente responsable. *Omnibus*, 20(2), 120-134.
- Martínez-Isarrábal, M.J., Gil-Salom, D., y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 149-172.
- Martínez-Valdivia, E., Pegalajar-Palomino, M. D. C., y Burgos-García, A. (2020). Social responsibility and university teacher training: Keys to commitment and social justice into schools. *Sustainability*, 12(15), 6179.

<https://doi.org/10.3390/su12156179>

- Mayor, D y Guillén, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlaciones. *Aula abierta*, 50 (1), 515-524. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.515-524>.
- Miotto, G., y Rom, J. (2018). Responsabilidad Social Universitaria: Marco teórico de nueva forma de legitimación. En A. Andrés, R. Sanahuja (Eds.), *Un diseño universitario para la Responsabilidad Social* (pp.27-39). UJI.
- Olvera, G.D., Sánchez, O., Palacios, O.A., Medina, S.Y., Armendáriz, E. (2022). La Responsabilidad Social Universitaria y su implementación: Una revisión panorámica. *Emerging Trends in Education*, 4 (8), 163-180. <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8.4756>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Ramos-Monge, E., y Llinàs, F. J. (2018). *Accions de les universitats espanyoles per a impulsar la responsabilitat social universitària* [Ponencia]. Actes 3r Congrés d'Economia i Empresa de Catalunya, Barcelona, España (pp. 1-10). UPCommons. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/117824>
- Reinoso, M. A. (2015). El Análisis Matemático aplicado al cálculo de la muestra en el muestreo de la muestra es (in) finito. *Ciencia Unemi*, 2(3), 40-45. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737/v12iss3.2009>
- Rojas, A., Rovira, Y., González, M., y Mirabal, Y. (2020). La formación de actitudes en función de la responsabilidad social universitaria. *COODES*, 8 (1), 147-159. <https://coodes.upr.edu/en/index.php/coodes/article/view/300>
- Rojo-Carlón, J. M., Rivera-Iribarren, M., y Calderón-Soto, L. (2020). Formación de estudiantes universitarios en responsabilidad social: Hacia la construcción de una propuesta metodológica. *Educativa*, 4 (11), 13-35. <https://doi.org/10.35429/JET.2020.11.4.13.22>
- Rubio, G. A., Sánchez, J. M. E., y Vega, G. P. (2020). Responsabilidad social universitaria: Incidencia en diferentes grupos de interés en una universidad colombiana. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(4), 180-189. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i4.34656>
- Ruiz-Corbella, M. y Bautista-Cerro, M.J. (2016). La Responsabilidad Social en la Universidad Española. *Teoría de la Educación*, 28(1), 159-188. <https://doi.org/10.14201/teoredu.2016281159188>
- Salamanca, L. K. S., y Perales, I. A. (2021). *Transformación de estudiantes durante el proceso de práctica de responsabilidad social y voluntariado un ejercicio desde la sistematización de experiencias* [Ponencia]. VII Congreso Internacional Reliec 2021 Educación, Lengua, Cultura y Diversidad: Pedagogía, creatividad y sanación (pp. 113-142). REDIPE.
- Sanabria, S.M., Longueira, S. (2022). Educación para la ciudadanía global en las universidades. *Retos y oportunidades*.11(5):144-53. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i5.1822>,
- Sarmiento, G., Peralta, S., y Santander, J. (2011). Responsabilidad social: voluntariado universitario y comportamiento virtuoso. *Formación Universitaria*, 14(5), 19-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500019>
- Saz, G., Gil, A., y Gil, M. (2021). El voluntariado en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria. Estudio de un Campus, Universidad de Zaragoza. *Revista de Educación Superior*, 50 (197), 41-58. <https://doi.org/10.36857/RESU.2021.197.1578>
- Scharager, J., y Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. Pontificia Universidad Católica de Chile, *Escuela de Psicología*, 1, 1-3.
- Schwab, M. M., Prialé, M. A., y Vallaey, F. (2019). *Guía de responsabilidad social universitaria*. Universidad del Pacífico. <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/2465?show=full>.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10694-000>
- UNESCO. (2022) *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Documento de trabajo para la Comisión Mundial de Educación Superior. Unesco.
- Vallaey, F y Ávarez-Rodríguez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la Universidad. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, 34(2), 109-139. <https://doi.org/10.14201/teri.28599>.
- Vallaey, F., Silva, M., Crissien, T.J., Solano, D., y Suárez, A. (2022). State of the art of university social responsibility: a standardized model and compared self-diagnosis in Latin America. *International Journal of Educational Management*, 36(3), 1-28. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2020-0235>
- Vallejo, R.M. (2013). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia Comillas.
- Vázquez, L., Azar, G., y Lanero, A. (2016). University social responsibility as antecedent of students' satisfaction. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 13(2), 137-149. <https://doi.org/10.1007/s12208-016-0157-8>
- Wing-Hu, et al (2017). University Social Responsibility: Conceptualization and an Assessment Framework. En O. Shek y R. Hollister, *University Social Responsibility and Quality of Life* (pp.37-62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-98-1-10-5312-2_4

ps://10.1007/978-981-10-3877-8

Zamora, R. P. P., Acurio, E. D. C. M., Acurio, M. C. M., y Vega, W. M. F. (2017). Competencias para la educación superior en el Ecuador del siglo XXI: responsabilidad social y tecnologías. *In Crescendo*, 8(2), 309-320.

Zayas, B. y Martínez-Usarralde, M.J. (2017) Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: Conciencia de ciudadanía y APS. RIDAS. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 55-65. <https://doi.org/10.1344/RIDAS20173.5>

RETRACTED ARTICLE