

Camargo Mayorga, D. A., Villarreal, J. L., & Reyes Bastidas, C. (2026, septiembre-diciembre). Percepciones estudiantiles sobre la relación entre proyección social y educación socialmente responsable en un programa de pregrado: caso de estudio. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (79), 175-201. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n79a8>

**Percepciones estudiantiles sobre la relación entre proyección social y
educación socialmente responsable en un programa de pregrado: caso de
estudio**

*Student perceptions on the relationship between social outreach and socially responsible
education in an undergraduate program: a case study*

David Andrés Camargo Mayorga

Magíster en Economía y en Educación

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Militar Nueva Granada

Bogotá, Colombia

david.camargo@unimilitar.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5290-8251>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001120468

José Luis Villarreal

Magister en Gestión Empresarial

Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas, Universidad Mariana

Pasto, Colombia

jvillareal@umariana.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7106-8657>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000523801

Carolina Reyes Bastidas

Magister en Administración con énfasis en negocios

Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas, Universidad Mariana

Pasto, Colombia

carolreyes@umariana.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3903-8597>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001728070

Recibido: 10 de noviembre de 2025

Evaluado: 23 de junio de 2026



Aprobado: 3 de agosto de 2026

Tipo de artículo: Investigación

Resumen

La responsabilidad social universitaria (RSU) ha sido adoptada por las universidades mediante prácticas de proyección social y de educación que han sido percibidas de forma diferencial por parte de sus grupos de interés. Para ampliar esa comprensión, el presente artículo tiene como objetivo analizar las percepciones estudiantiles sobre la relación entre proyección social y educación socialmente responsable en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana (Pasto, Colombia). Desde un enfoque cuantitativo y mediante un diseño exploratorio, se aplicó una encuesta a 121 estudiantes, obteniendo datos que fueron procesados mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Los hallazgos evidencian que los estudiantes perciben una alta integración de la RSU en el programa, destacándose dos constructos teóricos: educación socialmente responsable y proyección social. El estudio sugiere que la implementación sistemática de la RSU fortalece no solo las competencias técnicas del contador público, sino también su compromiso ético y su capacidad de incidir en la transformación social. Se concluye que, de acuerdo con las percepciones de los estudiantes, las acciones de proyección social y de educación socialmente responsable están vinculadas estrechamente, lo que refleja coherencia entre el discurso institucional sobre RSU y las experiencias académicas, investigativas y sociales de los estudiantes.

Palabras clave: Contaduría Pública; Desarrollo sostenible; Educación contable; Estudiantes universitarios; Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

Abstract

University Social Responsibility (USR) has been adopted by universities through outreach and educational practices that have been perceived differently by their stakeholders. To broaden this understanding, this article aims to analyze student perceptions of the relationship between outreach and socially responsible education in the Public Accounting program at Mariana University (Pasto, Colombia). From a quantitative approach and through an exploratory design, a survey was applied to 121 students, obtaining data that were processed through exploratory and confirmatory factor

analysis. The findings show that students perceive a high level of integration of USR in the program, highlighting two theoretical constructs: socially responsible education and outreach. The study suggests that the systematic implementation of USR strengthens not only the technical skills of public accountants but also their ethical commitment and their capacity to influence social transformation. The conclusions are that, according to the students' perceptions, social projection and socially responsible education actions are closely linked, reflecting coherence between the institutional discourse on CSR and the academic, research and social experiences of the students.

Keywords: Public Accounting; Sustainable development; Accounting education; University students; University Social Responsibility (USR).

Introducción

En atención de las necesidades de sus grupos de interés internos y externos, las universidades han incorporado en su gestión la responsabilidad social universitaria (RSU), a pesar de los obstáculos que se generan por la ambigüedad del concepto y su operacionalización (Rodríguez-Izquierdo, 2025). Lo anterior, deja entrever lo importante que es la RSU para decidir sobre la estrategia, por lo cual se hace necesario indagar sobre los impactos de esta en el compromiso educativo, las necesidades de los grupos de interés y, en general, el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Pactwa et al., 2024).

Siendo así, para enfrentar los retos y desafíos en materia formativa desde lo profesional, lo político, lo económico, lo socio-ambiental y lo tecnológico en escenarios complejos, marcados por tensiones y transformaciones, se requiere comprender las expectativas que conlleva la RSU y las percepciones sobre su aplicación (Villamizar-Gómez et al., 2025).

Las bondades de la aplicación de la RSU son diversas, permitiendo mejoras en la planeación, ejecución y rendición de cuentas de las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social. Siendo en esta última, en donde han centrado su accionar las universidades para generar y evaluar el impacto social que tienen (Cabanzo et al., 2025).

Por su parte, los procesos formativos enmarcados en la función sustantiva de docencia, han sido influidos por la RSU mediante el refuerzo de los valores democráticos, el respeto de las

diferencias y demás aspectos relacionados con los retos y oportunidades del desarrollo sostenible, al tiempo que se ha involucrado a los estudiantes en proyectos para el desarrollo de las comunidades, mediante pedagogías activas enfocadas en una responsabilidad social comunitaria (Atencio-González et al., 2025).

En este escenario, la RSU tiene implicaciones en la educación contable, si se tiene en cuenta que la profesión tiene una función social y compromiso con el desarrollo empresarial, al incluir en los currículos la sostenibilidad y al buscar la enseñanza combinada de los saberes contable aplicado (saber-saber y saber-hacer) y humanístico (saber-ser) (Gomes et al., 2026; Villarreal et al., 2022a).

Así, se espera que el estudiante de contaduría se forme en habilidades duras (técnico-contables, regulativas y uso intensivo de la tecnología) y blandas (liderazgo, trabajo en equipo, sensibilidad social), que le permitan darle un uso social y ético a las cifras que prepara en la contabilidad (Bedoya-Parra et al., 2021; Elo et al., 2024).

Al reconocer que el contador público participa en el entorno socio-empresarial y contribuye en la toma de decisiones de carácter estratégico en las organizaciones, con informes financieros y no financieros, se confirma que su formación debe incluir la RSU para asegurar que su quehacer profesional se oriente hacia la sostenibilidad y la generación de valor (Broccardo et al., 2025).

Ahora, si las universidades adoptan acciones de RSU, esto tiene una clara incidencia sobre sus estudiantes en lo cognitivo, pero también para formar en ellos una imagen sobre cómo se es sostenible (Harrison et al., 2024), produciendo unas percepciones que son diferentes a las de otros de los grupos de interés (Higuera Ojito et al., 2023).

Para ampliar esta comprensión, el presente artículo tiene como objetivo analizar las percepciones estudiantiles sobre la relación entre proyección social y educación socialmente responsable en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana (Pasto, Colombia), a partir de las acciones de RSU emprendidas por la institución educativa. Esto a partir de la reinterpretación de cuatro constructos teóricos (funcionamiento organizacional, educación, proyección social e investigación) de la RSU propuestos por Vallaes et al. (2009).

Para tal fin, se trabajó metodológicamente en dos fases: una exploratoria y otra confirmatoria, con la aplicación del método estadístico de análisis factorial y el apoyo del software Stata 16.0. La forma en que se ordena el presente artículo para el cumplimiento del objetivo

propuesto es: primero, la presente introducción; segundo, el marco teórico; tercero, la metodología; cuarto, los resultados; quinto, la discusión; y sexto, las conclusiones.

Marco teórico

El origen de la RSU se ubica principalmente en los discursos y prácticas de la responsabilidad social aplicados por las empresas, pero que en el campo universitario fueron adaptados en el siglo veintiuno para valorar los impactos producidos por el funcionamiento de las universidades sobre sus entornos de influencia (Naranjo & Benjumea, 2023).

Esto hizo que las universidades no solo fueran vistas como productoras y reproductoras del conocimiento, sino como promotores del cambio social (Harrison et al., 2024; Mera Ponce et al., 2025). En este sentido, la RSU se concibió como una herramienta para la transformación social, no basada únicamente en el altruismo, que articuló las funciones de docencia, investigación y extensión, y sumó la ética, la promoción de los principios democráticos y la sostenibilidad (Goi et al., 2026; Vallaey & Álvarez Rodríguez, 2018).

El concepto de RSU se relaciona estrechamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados por la Organización de las Naciones Unidas en el año 2015 (Pernía et al., 2022). De manera que, las universidades además de promover el ODS 4 (educación de calidad), también han fomentado el cumplimiento de los otros dieciséis ODS, formando ciudadanos comprometidos con la construcción una sociedad más incluyente, equitativa y sostenible (UNESCO, 2020).

Así, la RSU incorporada en el discurso académico no únicamente influyó en el accionar universitario en ámbitos tradicionales de la formación profesional y la investigación, sino que al agregar compromisos con la sostenibilidad (Carrillo-Durán et al., 2024; Vallaey et al., 2009), ha trascendido a la gestión estratégica de las universidades (George et al., 2023), generando efectos sobre la reputación de estas (Erazo-Coronado et al., 2020).

En cualquier caso, la RSU enfrenta diversos desafíos para su implementación. Estos se han documentado como de tipo legal, de falta de métricas para cuantificar sus beneficios, de presión social local, de complejidad en su adopción y de alcance (Do & Huang, 2023). A su vez, se encontró que hay desafíos con los estudiantes, más específicamente por lo que estos perciben sobre la forma en que se ha dado la integración de la RSU con el currículo y sobre la coherencia

institucional que tienen este tipo de acciones responsables en ciertos contextos universitarios (Clara-Zafra et al., 2019).

A nivel teórico, la RSU se sustenta en diferentes enfoques teóricos. El primero de estos es el funcionalista, en el que la RSU se entiende como una estrategia de legitimación institucional, en donde la universidad satisface a sus grupos de interés para mantener su reputación y mejorar su posicionamiento de imagen (Chan et al., 2025). El segundo es el enfoque crítico, que se basa en la transformación social, comprendiendo la RSU como una práctica libertadora que promueve la equidad, la ciudadanía y la justicia (Vallaey, 2014; Barrera-Rodríguez et al., 2023). En tercer lugar, está el enfoque sistémico, el cual plantea que la RSU debe ser transversal al funcionamiento de las universidades, integrándose en la misión, visión y políticas de calidad (Meza Osorio et al., 2023).

El enfoque funcionalista se suele encontrar priorizado en las acciones de RSU realizadas por parte de las universidades, si se tiene en cuenta que estas no solo satisfacen a sus grupos de interés internos y externos, sino que también mejoran la calidad e imagen percibidas (El-Kassar et al., 2023; Sousa et al., 2021). Mientras que, el enfoque crítico se refleja ante todo en lo que perciben los estudiantes sobre la RSU, por la presencia que demandan estos de las universidades en los contextos sociales de influencia, lo que se evidencia en estudios previos para Latinoamérica (Rivera Flores et al., 2022; Severino-González et al., 2023), Europa (Coelho & Menezes, 2022; Leko Šimić et al., 2022) y Asia (Agustina et al., 2023; Latif et al., 2024).

Ahora, el enfoque sistémico se termina derivando de la presión que ejercen los grupos de interés, ante lo cual se incorpora la RSU en la cultura organizacional, y se convierte en políticas universitarias, en currículos permeados por la sostenibilidad y en presencia de las universidades a nivel comunitario (Khan et al., 2026), tal como lo reclama el enfoque crítico. Así, se termina solidificando la RSU como parte de las funciones sustantivas.

A partir de dichos enfoques se han construido propuestas metodológicas para la implementación y análisis de la RSU. Una de las más citadas es la de Vallaey et al. (2009), que se enmarca en cuatro constructos teóricos: (i) funcionamiento organizacional, (ii) educación, (iii) proyección social e (iv) investigación. Esta esquematización ha sido adoptada por diversas universidades en América Latina y ha servido como base para la construcción de indicadores y sistemas de evaluación de la RSU (Borelli & Santos Cardoso, 2025).

Estudios previos, demuestran que estos cuatro constructos teóricos son aceptados por los grupos de interés internos y externos como ejes sobre los que orbita la RSU (Venero Vásquez & Puente de la Vega Aparicio, 2022); aunado a trabajos como el de Khan et al. (2026), que incorporan los ODS 3 y 4, revalidando que las acciones de RSU le apuntan a la proyección social y a la educación como constructos teóricos basados en los recursos psicológicos, el bienestar social y la calidad académica, lo cual justifica el relacionamiento de estos dos y la presencia de los enfoques funcionalista y crítico, por ser los más visibles desde la perspectiva estudiantil.

El primero de estos constructos teóricos es el de funcionamiento organizacional ético y sostenible. Este exige coherencia institucional, es decir, que debe haber concordancia entre los valores profesados y practicados por la universidad. Así que, dentro de los valores que se pueden enumerar en esta dimensión están la gestión democrática, la transparencia administrativa, la equidad e inclusión laboral y la sostenibilidad ambiental (Villarreal et al., 2022b). Para la Universidad Mariana este constructo se promueve mediante políticas de buen gobierno (Universidad Mariana, 2023).

El segundo constructo teórico es el de educación con compromiso social, el cual es uno de los ejes principales de la RSU. Este busca formar profesionales integralmente, que comprendan las problemáticas del entorno y que tengan la capacidad de actuar para cambiar la realidad (IFAC, 2019). En tal sentido, Weerts y Cabrera (2025) manifiestan que la educación universitaria promueve virtudes como la tolerancia y la humildad, contribuyendo al bien común desde el ejercicio profesional.

Para la Universidad Mariana, en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), este constructo supone un compromiso al declarar que educa “profesionales humana y académicamente competentes, con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social” (Universidad Mariana, 2023, p. 25).

El tercer constructo teórico es el de proyección social, que en sí es la dimensión más tangible del compromiso universitario. Este incluye proyectos desarrollados junto con la comunidad, prácticas sociales y convenios interinstitucionales, de manera que la universidad se vincula activamente con sectores vulnerables, promoviendo procesos en donde participan los diferentes grupos de interés (Villarreal et al., 2022b).

Para Valencia-Arias et al. (2024), esta dimensión propende por el aprendizaje-servicio, el cual es una metodología pedagógica para vincular la educación y el compromiso social. Para la Universidad Mariana la extensión se define como “la transformación del medio social mediante la apropiación social y transferencia del conocimiento” (Universidad Mariana, 2023, p. 27).

El cuarto constructo teórico es el de investigación con impacto social. Este se basa en la problematización de la realidad para tener una investigación con rigor y pertinencia social, para la comprensión de las dinámicas sociales y ofrecer soluciones a los grupos de interés (Villarreal et al., 2022b). Para la Universidad Mariana, “la investigación es una apuesta institucional para la solución de las necesidades y problemáticas de los territorios con sentido ético y compromiso social” (Universidad Mariana, 2023, p. 39).

Metodología

Este estudio tiene un diseño exploratorio y se realizó bajo un enfoque metodológico cuantitativo. Para el procesamiento de los datos se usó la técnica estadística de análisis factorial, la cual consiste en la identificación de factores o constructos teóricos en que se agrupan un conjunto de variables (Akgül, 2026). Esta se aplicó en dos fases: una exploratoria (AFE) y otra confirmatoria (AFC). La AFE se realizó mediante el método de componentes principales y la AFC por ecuaciones estructurales estimadas por el método de máxima verosimilitud para comprobar la hipótesis *H1: La proyección social de la Universidad Mariana está correlacionada con la educación socialmente responsable que ofrece*. Las dos fases se efectuaron con apoyo del software Stata 16.0.

La encuesta como técnica de recolección de información fue aplicada a una muestra intencional (muestreo no probabilístico) de 121 estudiantes del programa de pregrado de Contaduría Pública de la Universidad Mariana de la ciudad de Pasto (Colombia), de una población total de 450 estudiantes. Esta muestra fue seleccionada teniendo en cuenta los siguientes criterios: i) que el estudiante estuviera matriculado entre quinto y décimo semestre, ii) que este hubiera mantenido la condición de estudiante regular sin suspensiones académicas, y iii) que aceptara el consentimiento informado para responder el instrumento.

La encuesta se observa en la Tabla 1 y se aplicó en línea mediante el uso de un formulario de *Google Forms* que fue autogestionado por los mismos estudiantes. Los constructos teóricos de la RSU se tomaron de Vallaes et al. (2009) y las afirmaciones de Villarreal et al. (2022b) . Las valoraciones para cada afirmación se plantearon así dentro de la encuesta: Cumple = 2, Cumple parcialmente = 1 y No cumple = 0.

La validación previa de la encuesta se hizo, en cuanto a contenido, con dos expertos (dos docentes investigadores del área de contabilidad), y en cuanto funcionamiento práctico, con la aplicación de una prueba piloto a 15 estudiantes. Luego de la validación se realizaron los ajustes al instrumento y se aplicó este obteniendo los datos correspondientes a las 11 variables, a las cuales se les calculó el Alfa de Cronbach como medida de confiabilidad (Tabla 2). Este arrojó un valor global de 0.9104, que según Taber (2018) supera 0.8, lo cual aseguró la consistencia interna del instrumento, haciéndolo confiable para ser analizado usando AFE y AFC.

Es de aclarar que los constructos teóricos de la encuesta, contenían previo a este estudio 16 afirmaciones para funcionamiento organizacional (fo1 a fo16), 5 para educación (e1 a e5), 6 para proyección social (ps1 a ps6) y 4 para investigación (inv1 a inv4). Después de las validaciones, las afirmaciones aplicables a estudiantes se limitaron a 2 para funcionamiento organizacional (fo12 y fo14), 4 educación (e1, e3, e4 y e5), 4 para proyección social (ps2, ps3, ps5 y ps6), y 1 para investigación (inv2).

Tabla 1

Encuesta aplicada a estudiantes de la Universidad Mariana

Constructos teóricos	Afirmación	Variable
Funcionamiento organizacional	Apoyo a grupos de interés de la universidad	fo12
	Políticas de apoyo a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad	fo14
Educación	Docentes encargados de promover cursos de responsabilidad social o afines.	e1
	Desarrollo de espíritu crítico y libertad de pensamiento en estudiantes	e3
	Competencias en egresados para un desempeño socialmente responsable	e4
	Proceso de enseñanza aprendizaje articulado con actividades/proyectos de investigación, innovación y RS	e5
Proyección social	Reuniones con actores sociales	ps2
	Eventos académicos accesibles-gratuitos para empresarios y comunidad	ps3
	Participación en redes de desarrollo con otras instituciones para la solución de problemas sociales	ps5
	Reconocimientos externos por programas sociales	ps6

Investigación	Líneas de investigación orientadas a la solución de problemas en el ámbito social	inv2
---------------	---	------

Nota. Tomado de Villarreal et al. (2022b, p. 59 - 63).

Resultados

Las estadísticas descriptivas que se observan en la Tabla 2, muestran que la media de las variables estuvo por encima de 1.49, lo que deja ver que las respuestas de los estudiantes se aglutinaron, en términos generales, entre el cumplimiento parcial y el cumplimiento. Por su parte, las desviaciones estándar muestran que la dispersión de las respuestas fue más baja para las variables de educación y de investigación, y fue comparativamente más elevada para las de funcionamiento organizacional y proyección social.

En particular, las variables de educación arrojaron medias más altas y una menor dispersión que el resto, por lo que este patrón sugiere que hubo una valoración favorable y relativamente homogénea del componente formativo asociado con la RSU. En contraste, las variables de proyección social presentaron medias más bajas y mayor dispersión, mostrando que las percepciones a este respecto fueron más heterogéneas. De ahí que, estas prácticas hayan sido para los estudiantes menos visibles o que les hubieran generado experiencias menos satisfactorias.

También es de resaltar que en las variables de funcionamiento organizacional fo12 y fo14, se obtuvieron medias de 1.70 y 1.57, y desviaciones estándar de 0.49 y 0.61, respectivamente. De donde se interpreta que el apoyo a los grupos de interés internos fue valorado más favorablemente y de manera más homogénea que las políticas de apoyo a la comunidad estudiantil que está en condiciones de vulnerabilidad.

Tabla 2

Estadísticas descriptivas

Variable	Observ.	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach
fo12	121	1.7024	0.4940	0.9053
fo14	121	1.5785	0.6157	0.9061
e1	121	1.8677	0.3401	0.9060
e3	121	1.7768	0.4562	0.9020
e4	121	1.8264	0.3803	0.9069
e5	121	1.7933	0.4265	0.9036

Variable	Observ.	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach
ps2	121	1.5454	0.6582	0.9042
ps3	121	1.5123	0.6469	0.9061
ps5	121	1.5289	0.6334	0.9040
ps6	121	1.4958	0.6341	0.9045
inv2	121	1.7685	0.4788	0.9036

Nota. Elaboración propia.

Fase 1: AFE

En esta fase se preespecificaron los cuatro constructos teóricos de la Tabla 1. En el proceso el Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) arrojó un valor de 0.874 y el test de esfericidad de Bartlett mostró un p-valor inferior a 0.05 (Chi-cuadrado = 985.175 con 55 grados de libertad). Con estos dos test se comprobó la existencia de una correlación alta entre el conjunto de variables, confirmando que estos datos eran aptos para la reducción de dimensiones y la extracción de factores o constructos teóricos.

En seguida, con la regla de káiser se encontró que la cantidad de factores o constructos teóricos en que se agrupaban las 11 variables pasó de 4 a 2, teniendo en cuenta solo los factores cuyos *eigenvalues* estuvieron por encima de 1 (Goretzko, 2025). Con estos factores L1 y L2, se aplicó el método Varimax para identificar cómo cada una de las variables se ubicaba en estos, si su peso factorial era igual o superior a 0.5 (Mano et al., 2023).

Tabla 3

Resultados AFE

Variables	Factores (Constructos teóricos)	
	L1	L2
fo12	0.5462	
fo14	0.5592	
e1	0.5475	
e3	0.6939	
e4	0.5421	
e5	0.7356	
ps2		0.7700
ps3		0.6527
ps5		0.7347
ps6		0.6210
inv2	0.6865	

Nota. Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 3 muestran que L1 agrupó las variables de los constructos teóricos originales de funcionamiento organizacional (fo12 y fo14), educación (e1, e3, e4 y e5) e investigación (inv2). De manera que este constructo teórico se reinterpreta para efectos de este estudio como educación socialmente responsable. Esta reagrupación pudo deberse a que los estudiantes no distinguieron los constructos originales en ámbitos separados, sino que los asociaron a su experiencia educativa en la Universidad Mariana, percibiendo que el funcionamiento organizacional y la investigación hacían parte de esta.

Por su parte, L2 se reafirmó como un constructo teórico exclusivamente de proyección social (ps2, ps3, ps5 y ps6), evidenciado que, para los estudiantes, el relacionamiento de la Universidad Mariana con diferentes actores del ámbito social mediante reuniones y eventos, la participación de esta en redes y el reconocimiento externo que percibían tenía esta por sus programas sociales, resultaron ser las variables que mejor les representó a ellos la proyección social que hacía su universidad.

Fase 2: AFC

Los resultados de esta fase son los del modelo estructural y el análisis de covarianzas que se observan en la Figura 1. Con estos hallazgos, primero, se confirmó la existencia de los constructos teóricos L1 y L2 y de la correcta agrupación de variables en estos, en concordancia con los resultados del AFE, si se tiene en cuenta que las variables asociadas con cada constructo teórico fueron significativas ($p\text{-valor} < 0.05$) y se encontró que estas se movían en la misma dirección de los constructos, porque los coeficientes estimados fueron positivos ($\beta > 0$).

En este contexto, se probó que los constructos teóricos son confiables, dado que el indicador de consistencia interna medido con el Alfa de Cronbach fue para L1 de 0.849 y para L2 de 0.831, superando en ambos casos 0.7 como valor mínimo admisible (Cheah et al., 2023). Asimismo, la fiabilidad compuesta reafirmó este hallazgo, al arrojar valores robustos para el rho de Dillon-Goldstein (DG) de 0.886 para L1 y de 0.887 para L2.

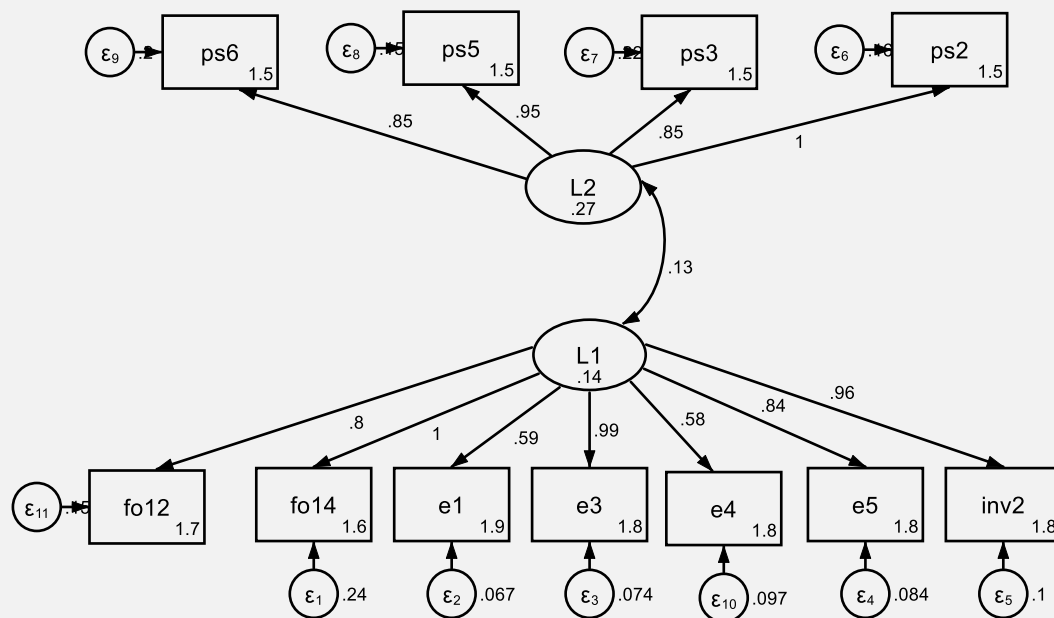
Segundo, se aceptó H1, porque la covarianza entre L1 y L2 fue de 0.126 ($p\text{-valor} < 0.05$), de donde se deduce que existe una asociación lineal positiva entre los dos constructos teóricos.

Ahora, si se considera que la escala de medida de las variables varió en un rango limitado, se puede interpretar que la covarianza obtenida es aceptable para considerar que la proyección social de la Universidad Mariana está correlacionada con la educación socialmente responsable que ofrece a sus estudiantes.

En esta misma línea, la correlación estandarizada entre L1 y L2 fue de 0.609, mostrando también que existe una relación lineal fuerte y positiva entre los dos constructos teóricos, probando que estos no son redundantes y que tienen independencia estadística sin la existencia colinealidad (Cheah et al., 2023). De donde se interpreta que las acciones de RSU de proyección social y de educación socialmente responsable están vinculadas estrechamente, mostrando coherencia entre lo que la Universidad Mariana influye en el contexto y las experiencias de sus estudiantes en los ámbitos académico y de investigación.

Figura 1

Resultados AFC



Nota. Elaboración propia.

Para terminar el AFC, se evaluó la bondad de ajuste del modelo estructural mediante dos indicadores, los cuales miden qué tan bien los datos reflejan el modelo estructural que se propuso con H1. El primero de estos fue el residual cuadrático medio estandarizado (SRMR), que arrojó un valor de 0.059, siendo aceptable porque fue inferior a 0.08 (Muiños, 2021). El segundo fue el ajuste comparativo (CFI), que dio como resultado un valor de 0.953, que es aceptable por ser mayor a 0.95 (Rogers, 2024). De esta manera ambos indicadores confirman que el modelo estructural tuvo un nivel de ajuste adecuado.

Discusión

Los resultados descritos anteriormente evidencian que los estudiantes del programa de Contaduría Pública analizado perciben una fuerte relación de la RSU con la estructura curricular, extracurricular y de proyección social, particularmente desde una educación socialmente responsable (L1) y proyección social (L2). Respecto al primero de estos constructos teóricos, es de notar que este agrupa las variables de lo que originalmente eran las dimensiones de funcionamiento organizacional, educación e investigación.

Este hallazgo coincide con Vallaey et al. (2009), que consideran a la RSU como un enfoque formativo transversal frente a las funciones sustantivas de las universidades; esto ocurre según Villarreal et al. (2022b) en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana, porque se implementan procesos de construcción participativa del currículo en la definición de los resultados de aprendizaje. Asimismo, los estudiantes tienen canales formales para expresar opiniones e incidir en las decisiones académicas, a través de los comités curriculares, evaluación docente y espacios de diálogo entre estudiantes, profesores y administrativos.

De la misma forma, en la rendición de cuentas sobre indicadores de calidad, resultados de autoevaluación y procesos de reacreditación de alta calidad, los estudiantes tienden a vincular los procesos académicos, de investigación y funcionamiento en una misma dimensión. Al mismo tiempo que se desarrollan competencias que trascienden los aspectos técnicos, promoviendo una actitud crítica frente a las problemáticas de la sociedad, el ambiente y las empresas (Romero Tenorio et al., 2022).

Asimismo, en la investigación de Castilla-Polo et al. (2020) se advierte que, en la mayoría de las instituciones, los estudiantes perciben una diferencia entre el discurso institucional y la práctica cotidiana, especialmente en áreas como la gestión ambiental y la participación estudiantil. Estas percepciones deben ser consideradas para fortalecer la cultura institucional de la RSU, y en el caso de no estar articuladas, los estudiantes pueden entender que las acciones responsables no están acopladas con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El constructo teórico obtenido en la presente investigación se ve reforzado por el modelo pedagógico institucional, el cual se basa en el caso de la Universidad Mariana en la pedagogía franciscana y del amor, que promueve la formación integral del ser humano y el respeto por la dignidad de todas las personas (Universidad Mariana, 2023). Esto se materializa en actividades curriculares y extracurriculares, que según Ballesteros Grijalva et al. (2019) son espacios académicos valorados por los estudiantes, en donde se desenvuelven estos en dos roles, uno como beneficiarios y otro como articuladores de la RSU.

En el programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana, esta formación integral implica desarrollar la capacidad de examinar y comprender el entorno económico, social y cultural en el que se desempeña el Contador, mediante el saber y hacer contable. Esto promueve el interés público, entendido este como el bienestar colectivo que guía las acciones del profesional contable (IFAC, 2018, 2019).

La dimensión de investigación que también hace parte del constructo teórico de educación socialmente responsable, según Reyes Bastidas et al. (2025) se evidencia en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana en cuatro líneas: (i) gestión empresarial, desarrollo económico y competitividad; (ii) gestión de la información financiera, aseguramiento y fiscalidad; (iii) finanzas; y (iv) educación y pedagogía. De acuerdo con Sojo Mora (2023), cuando los estudiantes participan en proyectos de investigación y acción comunitaria desarrollan conciencia crítica y compromiso con su entorno.

Por otro lado, el constructo teórico de proyección social conecta a la universidad con la sociedad, donde se promueve un intercambio de saberes y la co-construcción de soluciones (Camargo-Mayorga et al., 2025). En el programa de Contaduría Pública, la proyección social se concreta en actividades como la práctica profesional que realizan los estudiantes en el año académico de cierre de su formación, las asesorías contables a microempresas, el apoyo tributario

a comunidades a través del centro contable, la educación gratuita orientada a personas de bajos recursos, los seminarios de actualización y los proyectos investigativos con proyección social (Reyes Bastidas et al., 2025; Villarreal et al., 2022b).

En la misma línea del estudio desarrollado por Alsrehan (2025), el cual presenta resultados vinculados con el constructo teórico de proyección social, considerando este como un mecanismo fundamental para desde la universidad incidir en la sociedad. Asimismo, se asimila como un factor de intervención en la comunidad, que persigue convertir acciones de responsabilidad social comunitaria en acciones concretas que involucran los estudiantes (Atencio-González et al., 2025)

Ahora, si los estudiantes relacionan la educación socialmente responsable con la proyección social, este es un hallazgo coherente con Clara-Zafra et al. (2019), quienes manifiestan que los procesos de extensión mejoran lo que los estudiantes perciben respecto a la utilidad social de su profesión, lo cual transforma el currículo, configurando una educación basada en la sostenibilidad (Cruz-Acosta & Cassungo-Cruz, 2024; Reyes-Bastidas et al., 2024).

Con base en estos hallazgos, se refuerza la discusión teórica sobre el enfoque sistémico de la RSU, el cual va más allá del enfoque funcionalista de la RSU. Lo que implica que las percepciones sobre la educación contable refuerzan el constructo teórico de proyección social, es decir, reafirman el compromiso profesional con la confianza pública. Esto implica que la educación profesional aporta a la transformación social a partir de una formación integral mediante la promoción de competencias éticas, visión crítica y compromiso con la justicia social e interés público.

En cuanto a las implicaciones prácticas, los resultados del presente estudio sirven de referencia a los directivos de programas de Contaduría y sus comités curriculares para el rediseño de políticas educativas, que permitan visibilizar la RSU en los planes de estudio y metodologías de aprendizaje significativo como lo tiene establecido el modelo pedagógico de la Universidad Mariana. Esto supone acompañar el aprendizaje-servicio con las prácticas de proyección social aunado, además de dinamizar la investigación mediante metodologías para la identificación y propuestas de solución a las problemáticas del territorio y la nación.

Se debe reconocer que el valor agregado de este estudio radica en el análisis empírico de los estudiantes de Contaduría Pública y su aporte desde la visión pedagógica a su perfil profesional, a partir de una educación socialmente responsable. Con ello se reconfiguran los constructos

teóricos propuestos por Vallaey et al. (2009), lo cual tiene un valor teórico, y se fortalece su inclusión en el contexto educativo estudiado. Asimismo, se aporta al acervo de conocimiento sobre la percepción estudiantil de la RSU, y más específicamente, centrado en educación contable en Colombia y Latinoamérica.

Finalmente, la investigación presentó limitaciones por la representatividad de la muestra, lo cual limita la generalización de los hallazgos a otros contextos universitarios; por tanto, es conveniente incluir modelos longitudinales que permitan analizar las dinámicas de la percepción de RSU con otros grupos de interés que incluyen directivos, profesores, egresados, empresarios y comunidades beneficiarias; esto abre espacios para nuevas investigaciones con una visión holística y multifactor. También se recomienda agregar dimensiones desde la gestión universitaria, la rendición de cuentas y la contabilidad socioambiental, tal como lo sugieren otros estudios recientes en contextos globales.

Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio evidencian que los estudiantes del programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana perciben positivamente la incorporación de prácticas de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en su proceso formativo. Los constructos teóricos de educación socialmente responsable y proyección social, identificados mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio, revelan un alto grado de coherencia entre el discurso institucional y las experiencias académicas, investigativas y sociales de los estudiantes.

Esto confirma el enfoque estratégico de la RSU como un eje transversal en la formación contable, que no solo fortalece competencias profesionales, sino que también promueve un compromiso ético y ciudadano, lo cual se encuentra alineado con la misión institucional de la Universidad Mariana para la formación de profesionales competentes en lo humano y lo académico, que impulse su interacción con el entorno, a partir de su espíritu crítico y la búsqueda de la justicia, la participación ciudadana, el cuidado del ambiente y la sostenibilidad frente a modelos económicos que priorizan los beneficios financieros sobre el bien común.

Así que, la vinculación de la RSU con el currículo contable hace que se fortalezca la formación integral, con cercanía a las necesidades del entorno, particularmente en contextos con

coyunturas que requieran del accionar ético, transparente y sostenible. Así, se educa en competencias y/o problematización de la realidad, para ir más allá de los saberes técnicos, promoviendo una actitud crítica frente a las capacidades desarrolladas y/o los problemas estudiados.

Esta investigación también reafirma el papel del contador público como un agente de transformación social. Esta visión coincide con la necesidad de que los contadores públicos actúen con integridad, objetividad y compromiso con el interés público. En este sentido, la formación universitaria debe continuar desarrollando experiencias pedagógicas que articulen el saber contable con la comprensión crítica del contexto e integrar principios éticos y sociales en los perfiles profesionales de la Contaduría Pública.

En igual sentido, este estudio aporta a repensar en el campo de la educación contable los proyectos de investigación en los que participan estudiantes y que se vinculan con el entorno, de cara a que participen activamente en procesos de transformación social, principalmente con comunidades vulnerables o en sectores empresariales que requieren fortalecer su gestión contable, tributaria, de control y financiera. De manera que, se concluye que lo que perciben los estudiantes sirve para conocer el estado en que está la apropiación de la RSU y las formas en que se está dando.

Referencias

- Agustina, L., Meyliana, M., & Hanny, H. (2023). Constructing CSR student self-consciousness through university social responsibility implementation: evidence in Indonesia [Construcción de la autoconciencia de la RSE en los estudiantes a través de la implementación de la responsabilidad social universitaria: evidencia en Indonesia]. *Social Responsibility Journal*, 19(5), 885-905. <https://doi.org/10.1108/SRJ-05-2020-0170>
- Alsrehan, H. (2025). The Social Responsibility of Universities and Its Impact on Sustainable Development Towards a Future Vision [La responsabilidad social de las universidades y su impacto en el desarrollo sostenible: hacia una visión de futuro]. *Sustainable Development*, 33(5), 6495-6504. <https://doi.org/10.1002/sd.3465>
- Atencio-González, R. E., Echeverría Guzmán, Á. Y., Cajías Vanegas, M. X., & Pozo Estupiñán, C. A. (2025). Responsabilidad social universitaria frente a los objetivos de desarrollo

- sostenible. *Revista De Ciencias Sociales*, 31, 224-236.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v31i.43997>
- Akgül, A. (2026). *Statistical Analysis Techniques, Volume 2: Advanced Methods and Applied Research Tools* [Técnicas de análisis estadístico, volumen 2: métodos avanzados y herramientas de investigación aplicada]. Emerald Publishing Limited.
- Ballesteros Grijalva, M., De La Rosa Leal, M. E., & Gastélum Castro, I. M. (2019). Responsabilidad Social Universitaria en la Escuela de Contabilidad: Visión estudiantil. *Trascender, Contabilidad y Gestión*, 12, 76-93. <https://doi.org/10.36791/tcg.v11i4.72>
- Barrera-Rodríguez, A. M., Echeverri-Gutiérrez, P. A., Redondo-Ramírez, I., & Hernández-Ramírez, L. (2023). University social responsibility: bibliometric analysis and research trends [Responsabilidad social universitaria: análisis bibliométrico y tendencias de investigación]. *International Journal of Educational Management*, 37(4), 787-809. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2021-0467>
- Bedoya-Parra, L. A., Sánchez-Mayorga, X., & Sánchez-Cabrera, S. (2021). Ética y responsabilidad social como mecanismos de formación integral para el ejercicio profesional del Contador. *Entramado*, 17(02), 146-161. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7829>
- Borelli, E., & Santos Cardoso, L. H. (2025). The Dynamics of University Social Responsibility in Latin America [La dinámica de la responsabilidad social universitaria en América Latina]. *Educação & Realidade*, 50, 1-17. <https://doi.org/10.1590/2175-6236135129vs02>
- Broccardo, L., Giordino, D., Yaqub, M. Z., & Alshibani, S. M. (2025). Implementing sustainability: What role do knowledge management and management accounting play? Agenda for environmentally friendly businesses [Implementación de la sostenibilidad: ¿Qué papel desempeñan la gestión del conocimiento y la contabilidad de gestión? Agenda para empresas respetuosas con el medio ambiente]. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 32(1), 383-403. <https://doi.org/10.1002/csr.2936>
- Cabanzo, C., Cala Vitery, F., & Fonseca, I. (2025). University Social Responsibility: Perspectives from Discourses, Policies, and Management [Responsabilidad social universitaria: perspectivas desde los discursos, las políticas y la gestión]. *SAGE Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251339472>

- Camargo-Mayorga, D. A., Reyes-Bastidas, C., Villarreal, J. L., & Mucha-Paitán, Ángel J. (2025). Transferencia de conocimiento y responsabilidad social universitaria en programas de contaduría pública de Perú y Colombia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 19(2), 166-184. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2024v19n2.12009>
- Carrillo-Durán, M. V., Blanco Sánchez, T., & García, M. (2024). University social responsibility and sustainability. How they work on the SDGS and how they communicate them on their websites [Responsabilidad social y sostenibilidad universitaria. Cómo trabajan en los ODS y cómo los comunican en sus sitios web]. *Higher Education Quarterly*, 78, 586-607. <https://doi.org/10.1111/hequ.12470>
- Castilla-Polo, F., Ruiz-Rodríguez, M. C., Moreno, A., Licerán-Gutiérrez, A., Cámara De La Fuente, M., Chamorro Rufián, E., & Cano-Rodríguez, M. (2020). Classroom Learning and the Perception of Social Responsibility Amongst Graduate Students of Management Accounting [El aprendizaje en el aula y la percepción de la responsabilidad social entre los estudiantes de posgrado de contabilidad de gestión]. *Sustainability*, 12(17), 7093. <https://doi.org/10.3390/su12177093>
- Chan, T. J., Huam, H. T., Sade, A. B., Abdul Hamid, A. B., & Shamsudin, M. F. (2025). Does university social responsibility practices affect Malaysian private universities' reputation? The mediating roles of university image, student satisfaction, and social reporting & communication [¿Afectan las prácticas de responsabilidad social universitaria a la reputación de las universidades privadas de Malasia? Los roles mediadores de la imagen universitaria, la satisfacción estudiantil y la comunicación e informes sociales]. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1-30. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2024-0434>
- Cheah, J-H., Amaro, S., & Roldán, J. (2023). Multigroup analysis of more than two groups in PLS-SEM: a review, illustration, and recommendations [Análisis multigrupo de más de dos grupos en PLS-SEM: una revisión, ilustración y recomendaciones]. *Journal of Business Research*, 156, 113539. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113539>
- Clara-Zafra, M. Á., Sainz-Barajas, Ma. T., & Chiñas-Valencia, J. J. (2019). Percepción de RSU en Estudiantes de Contaduría Pública de una IES. *Vinculatégica EFAN*, 5(2), 1582-1595. <https://doi.org/10.29105/vtga5.2-767>

- Coelho, M., & Menezes, I. (2022). Universitas: how do students perceive university social responsibility in three European higher education institutions? [Universidades: ¿cómo perciben los estudiantes la responsabilidad social universitaria en tres instituciones europeas de educación superior?]. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(4), 767-782. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2021-0130>
- Cruz-Acosta, R., & Cassungo-Cruz, R. B. C. (2024). Relación entre la investigación, la docencia, la extensión y el entorno empresarial de un Instituto Superior Politécnico de Angola. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 14(2), 63-80. <https://doi.org/10.19053/uptc.20278306.v14.n2.2024.17813>
- Do, M.-H., & Huang Y.-F (2023). Barriers to university social responsibility implementation in the Vietnamese higher education [Obstáculos para la implementación de la responsabilidad social universitaria en la educación superior vietnamita]. *International Journal of Educational Management*, 37(3), 647-661. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2021-0432>
- El-Kassar, A., Makki, D., Gonzalez-Perez, M. A., & Cathro, V. (2023). Doing well by doing good: why is investing in university social responsibility a good business for higher education institutions cross culturally? [Hacer el bien para obtener beneficios: ¿por qué invertir en la responsabilidad social universitaria es un buen negocio para las instituciones de educación superior interculturales?]. *Cross Cultural & Strategic Management*, 30(1), 142-165. <https://doi.org/10.1108/CCSM-12-2021-0233>
- Elo, T., Pätäri, S., Sjögrén, H., & Mättö, M. (2024). Transformation of skills in the accounting field: the expectation–performance gap perceived by accounting students [Transformación de las habilidades en el campo de la contabilidad: la brecha entre expectativas y desempeño percibida por los estudiantes de contabilidad]. *Accounting Education*, 33(3), 237-273. <https://doi.org/10.1080/09639284.2023.2191289>
- Erazo-Coronado, L., Llano-Aristizábal, S., Garcés-Prettel, M., & Erazo-Coronado, A.-M. (2020). Impacto de la comunicación de la responsabilidad social universitaria en la selección de universidad y efecto mediador de la reputación. *El Profesional de la información*, 29(4), 1-17. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.38>
- George, B., Worth, M. J., Pandey S., & Pandey, S. K. (2023). Strategic management of social responsibilities: A mixed methods study of US universities [Gestión estratégica de las

- responsabilidades sociales: Un estudio de métodos mixtos en universidades estadounidenses]. *Public Money & Management*, 44(1), 15-25. <https://doi.org/10.1080/09540962.2023.2197253>
- Goi, H. C., Hakeem, M. M., Frendy Han, S. (2026). Advancing university social responsibility through case development and pedagogy for sustainability – a longitudinal institutional case study in Japan [Fomentar la responsabilidad social universitaria mediante el desarrollo de casos prácticos y la pedagogía para la sostenibilidad: un estudio de caso institucional longitudinal en Japón]. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-11-2025-1349>
- Gomes, S., Jorge, S., & Eugénio, T. (2026). Future accounting professionals – how important is teaching for sustainability? [Futuros profesionales de la contabilidad: ¿qué importancia tiene la enseñanza para la sostenibilidad?]. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 18(1), 189-205. <https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2023-0486>
- Goretzko, D. (2025). How many factors to retain in exploratory factor analysis? A critical overview of factor retention methods [¿Cuántos factores retener en un análisis factorial exploratorio? Una visión crítica de los métodos de retención de factores]. *Psychological Methods*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/met0000733>
- Harrison, V., Morehouse, J., & Boatwright, B. (2024). The student as stakeholder: how the altruism of university social responsibility (USR) campaigns impacts student relationships [El estudiante como grupo de interés: cómo el altruismo de las campañas de responsabilidad social universitaria (RSU) impacta en las relaciones estudiantiles]. *Journal of Communication Management*, 28(3), 498–516. <https://doi.org/10.1108/JCOM-06-2023-0067>
- Higuera Ojito, V. H., Henríquez Fuentes, G. R., & Mejía Reatiga, C. A. (2023). Percepciones sobre acciones de responsabilidad social universitaria: ¿son iguales para todos los tipos de stakeholders? *Estudios Gerenciales*, 39(169), 502-515. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2023.167.6176>
- IFAC. (2018). *Código de Ética para Profesionales de la Contabilidad*. International Federation of Accountants. https://www.ifac.org/_flysystem/azure-private/publications/files/codigo-de-etica-para-profesionales-de-la-contabilidad.pdf

- IFAC. (2019). *Handbook of international education pronouncements [Manual de pronunciamientos sobre educación internacional]*. International Federation of Accountants. <https://www.ifac.org/flysystem/azure-private/publications/files/Handbook-of-International-Education-Standards-2019.pdf>
- Khan, A., Fang, S., & Zeb, I. (2026). Relationship between university social responsibility and sustainable development goals in higher education: the mediating role of psychological capital [Relación entre la responsabilidad social universitaria y los objetivos de desarrollo sostenible en la educación superior: el papel mediador del capital psicológico]. *International Journal of Sustainability in Higher Education, ahead-of-print*, 1-16. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2025-1234>
- Meza Osorio, H. A., Paz Montes, L. S., & Suárez, O. J. (2023). Responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible. Un análisis cuantitativo de la producción científica en Latinoamérica (2016-2021). *Revista Perspectivas*, 8(S1), 235-246. <https://doi.org/10.22463/25909215.4135>
- Latif, K. F., Tariq, R., Muneeb, D., Sahibzada, U. F., & Ahmad, S. (2024). University Social Responsibility and performance: the role of service quality, reputation, student satisfaction and trust [Responsabilidad social universitaria y desempeño: el papel de la calidad del servicio, la reputación, la satisfacción estudiantil y la confianza]. *Journal of Marketing for Higher Education*, 34(2), 967-991. <https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2139791>
- Leko Šimić, M., Sharma, E., & Kadlec, Ž. (2022). Students' Perceptions and Attitudes toward University Social Responsibility: Comparison between India and Croatia [Percepciones y actitudes de los estudiantes hacia la responsabilidad social universitaria: comparación entre India y Croacia]. *Sustainability*, 14(21), 13763. <https://doi.org/10.3390/su142113763>
- Mano, A. P., Gouvea da Costa, S. E., de Lima, E. P., & Mergulhão, R. C. (2023). Exploratory factor analysis of barriers to lean construction based on Brazilian managers' perceptions [Análisis factorial exploratorio de las barreras para la lean construction basado en las percepciones de los gerentes brasileños]. *International Journal of Lean Six Sigma*, 14 (1), 94-114. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-08-2021-0137>
- Mera Ponce, S. V., Macías Erazo, K. E., & Chiriboga Cevallos, A. A. (2025). La educación superior como promotora de cambio social mediante alianzas estratégicas en la formación

- de docentes críticos en ciencias experimentales. *Magazín de las Ciencias*, 10(1), 134-148.
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.15676187>
- Muiños, F. M. J. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psocial*, 7(1), 1-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672371335005>
- Naranjo, C. A., & Benjumea Pérez, M. (2023). Tras las huellas del concepto de responsabilidad social universitaria: aportes para la disertación. *Hallazgos*, 20(39).
<https://doi.org/10.15332/2422409X.7536>
- Pactwa, K., Woźniak, J., Jach, K., & Brdulak, A. (2024). Including the social responsibility of universities and sustainable development goals in the strategic plans of universities in Europe [Incluir la responsabilidad social de las universidades y los objetivos de desarrollo sostenible en los planes estratégicos de las universidades en Europa]. *Sustainable Development*, 32(5), 4593-4605. <https://doi.org/10.1002/sd.2924>
- Pernía, J. C., Palacios Sanabria, L. G., Trasfi Mosqueda, M., & Sanabria Chópita, M. E. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social Universitaria: Alternativas para cambio climático y desplazados ambientales. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 367-385. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37699>
- Reyes-Bastidas, C., Villarreal, J. L., & Camargo-Mayorga, D. A. (2024). Nivel de apropiación de Stakeholders a la RSU en un programa de Contaduría Pública colombiano. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 14(1), 41-58.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v14.n1.2024.17282>
- Reyes Bastidas, C., Villarreal, J. L., & Camargo-Mayorga, D. A. (2025). Cumplimiento del ODS 5 en las acciones de RSU: un análisis para programas de contaduría de Colombia y Perú. *Revista Activos*, 23(2), 52-70. <https://doi.org/10.15332/25005278.11326>
- Rivera Flores, V. A., Rivera Flores, G. W., Turpo Gebera, O. W., & Cuadros Paz, L. E. (2022). Percepciones de los estudiantes de pregrado acerca de la responsabilidad social universitaria. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E53), 87-98.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9839206>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2025). University Social Responsibility: Unravelling the Perceptions of External Stakeholders [Responsabilidad social universitaria: Desentrañando las

- percepciones de los grupos de interés externos]. *Higher Education Quarterly*, 79(3), 1-11. <https://doi.org/10.1111/hequ.70035>
- Rogers, P. (2024). Best practices for your confirmatory factor analysis: A JASP and lavaan tutorial [Buenas prácticas para su análisis factorial confirmatorio: Un tutorial de JASP y lavaan]. *Behavior Research Methods*, 56(7), 6634-6654. <https://doi.org/10.3758/s13428-024-02375-7>
- Romero Tenorio, E. F., Cartagena Gonzales, B., & Velásquez Marreros, G. C. S. (2022). La Responsabilidad Social de la Contabilidad y su Importancia: Una Revisión Teórica y Sistemática. *Revista Hechos Contables*, 2(1), 32-44. <https://doi.org/10.52936/rhc.v2i1.88>
- Severino-González, P., Sarmiento-Peralta, G., Santivañez, S., & Morales-Mejías, Y. (2023). Service-learning and university social responsibility: perception of university students from Peru [Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: percepción de los estudiantes universitarios de Perú]. *Formación universitaria*, 16(4), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062023000400001>
- Sojo Mora, B. L. (2023). La responsabilidad social universitaria: Una mirada desde la percepción estudiantil en el Trabajo Comunal Universitario Empodero de la Sede del Atlántico. *InterSedes*, 24(50), 1-24. <https://doi.org/10.15517/isucr.v24i50.51353>
- Sousa, J. C. R. D., Siqueira, E. S., Binotto, E., & Nobre, L. H. N. (2021). University social responsibility: perceptions and advances [Responsabilidad social universitaria: percepciones y avances]. *Social Responsibility Journal*, 17(2), 263-281. <https://doi.org/10.1108/SRJ-10-2017-0199>
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education [El uso del alfa de Cronbach en el desarrollo y la presentación de informes sobre instrumentos de investigación en la enseñanza de las ciencias]. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all* [Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos significa todos]. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>

- Universidad Mariana. (2023). *Proyecto educativo PEI*. Unimar.
<https://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/proyecto-educativo-institucional.pdf>
- Valencia-Arias, A., Rodríguez-Correa, P. A., Marín-Carmona, A., Zuleta-Orrego, J. I., Palacios-Moyae, L., Pérez Baquedano, C. A., & Gallegos, A. (2024). University social responsibility strategy: a case study [Estrategia de responsabilidad social universitaria: un estudio de caso]. *Cogent Education*, 11(1), 2332854, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2332854>
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.112>
- Vallaey, F., Cruz, C. de la, & Sasía, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. McGraw-Hill.
- Vallaey, F., & Álvarez Rodríguez, J. (2018). Hacia una definición latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI*, 22(1), 93-116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19442>
- Venero Vásquez, A. M., & Puente de la Vega Aparicio, V. (2022). Stakeholders y responsabilidad social universitaria en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, 8(16), 195-212. <https://doi.org/10.29105/pgc8.16-10>
- Villamizar-Gómez, L., Rodríguez-González, N. S., & Restrepo-Guarnizo, M. C. (2025). Escalas sobre responsabilidad social universitaria en estudiantes universitarios: Una revisión de alcance. *Revista Española de Educación Médica*, 6(2), 1-17.
<https://doi.org/10.6018/edumed.642611>
- Villarreal, J. L., Reyes-Bastidas, C., & Mucha-Paitán, Á. J. (2022a). 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-Bastidas, C., & Mucha-Paitán, Á. J. (2022b). *Percepciones sobre responsabilidad social universitaria en programas de contaduría*. Editorial UNIMAR.
<https://doi.org/10.31948/editorialunimar.165>
- Weerts, D., & Cabrera, A. (2025). Civic Virtue and Educational Attainment: Is College Attendance Associated With More Tolerant and Humble Citizens? [Virtud cívica y nivel educativo:

¿Está la asistencia a la universidad relacionada con una ciudadanía más tolerante y humilde?]. *Journal of College and Character*, 26(2), 141-159.

<https://doi.org/10.1080/2194587X.2025.24567177>