



Fondo Editorial "Exponencial"
Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNIDX)

Gestión del aprendizaje mediante la responsabilidad social en una universidad altoandina del Perú

- Rolando Fuentes Llave
- Luis Denis Fuentes Llave
- Alvaro Gustavo Amaya
- Laura Katherin Salazar Gamboa
- Zoila Tomaza Gamboa Zavaleta
- Cecilia Marietta Lezama Sánchez
- Anais Gabriela Vasquez Salazar



UNID
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA
PARA EL DESARROLLO

Gestión del aprendizaje mediante la responsabilidad social en una universidad altoandina del Perú

AUTORES:

© Rolando Fuentes Llave
rolando.fuentes@uprit.edu.pe

Luis Denis Fuentes Llave
lfuentes@undc.edu.pe

Alvaro Gustavo Amaya
alvaro.amaya@uprit.edu.pe

Laura Katherin Salazar Gamboa
laura.salazar@uprit.edu.pe

Zoila Tomaza Gamboa Zavaleta
zgamboa@unca.edu.pe

Cecilia Marietta Lezama Sánchez
marietta.lezama@uprit.edu.pe

Anais Gabriela Vasquez Salazar
anais.vasquez@unat.edu.pe

EDITADA POR:

© UNIVERSIDAD INTERAMERICANA PARA EL DESARROLLO (UNIDX) - FONDO EDITORIAL “EXPONENCIAL”

DIRECCIÓN: AV. BOLIVIA NRO. 626 (A 2 CDRAS DE AV. ALFONSO UGARTE) BREÑA, LIMA, LIMA, PERÚ.

ISNI: 0000 0004 6101 3964

<https://isni.org/isni/0000000461013964>

Name: Inter-American Development University
Universidad Interamericana para el Desarrollo

Location / Nationality: Peru Bolivar

Correo: fondoeditorial@unidx.edu.pe

Portal Web: <https://unidx.edu.pe>

PRIMERA EDICIÓN DIGITAL: MAYO DEL 2026

LIBRO DIGITAL DISPONIBLE EN: <https://fondoeditorial.unidx.edu.pe>

Hecho el depósito legal en La Biblioteca Nacional Del Perú N°.

ISBN:

DOI: <https://doi.org/>

REVISIÓN POR PARES CIEGOS APROBADO POR EL CONSEJO EDITORIAL DEL FONDO EDITORIAL “EXPONENCIAL”.

LIBRO RESULTADO DE INVESTIGACIÓN Y CON REVISIÓN POR PARES CIEGOS.

SELLO EDITORIAL: FONDO EDITORIAL (978-612-99120)

LIMA - PERÚ
2026

Introducción

La educación superior en el siglo XXI se enfrenta a desafíos complejos derivados de transformaciones sociales, económicas, culturales y ambientales que exigen replantear el rol tradicional de las universidades. En este contexto, la gestión del aprendizaje ha dejado de concebirse como un proceso meramente académico centrado en la transmisión de conocimientos, para asumirse como un fenómeno integral orientado al desarrollo de competencias éticas, sociales y ambientales en los estudiantes. Particularmente en escenarios como las universidades altoandinas del Perú, donde convergen realidades de diversidad cultural, desigualdad social y limitaciones estructurales, la necesidad de una formación pertinente y contextualizada adquiere una relevancia aún mayor. En este marco, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) emerge como un enfoque estratégico que permite articular la gestión del aprendizaje con el compromiso social, promoviendo una educación que no solo forme profesionales competentes, sino también ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo sostenible de sus comunidades (Armada Pacheco, 2023).

La RSU ha evolucionado en América Latina como un paradigma que trasciende la visión asistencialista o filantrópica, para consolidarse como una política de gestión institucional basada en la ética y en la responsabilidad por los impactos que genera la universidad en su entorno. Según (Vallaey, 2014), la RSU implica una transformación profunda del quehacer universitario, al considerar que las instituciones de educación superior deben gestionar de manera justa y sostenible los impactos organizacionales, educativos, cognitivos y sociales que producen. Esta concepción rompe con la idea de que la responsabilidad social se limita a actividades de extensión o proyección comunitaria, proponiendo en su lugar una integración transversal en las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación, gestión y vinculación con la sociedad. De este modo, la gestión del aprendizaje se convierte en un espacio clave para materializar la RSU, al permitir la incorporación de valores éticos, pensamiento crítico y compromiso social en la formación de los estudiantes (Clavijo & Balaguera, 2020).

En la misma línea, diversos estudios han señalado que la RSU constituye un eje fundamental para promover el desarrollo sostenible desde la educación superior. La integración de prácticas sostenibles en los procesos formativos no solo contribuye a reducir el impacto ambiental de las instituciones, sino que también fortalece el vínculo entre la universidad y su entorno social. Sin embargo, la implementación de la RSU en América Latina enfrenta importantes desafíos, tales como la falta de políticas institucionales claras, limitaciones de recursos y una comprensión fragmentada del concepto, lo que dificulta su consolidación como un modelo integral de gestión

educativa. Estas dificultades se acentúan en contextos como el peruano, donde, a pesar de existir un marco normativo que promueve la RSU, su aplicación suele ser parcial y más orientada al cumplimiento administrativo que a una transformación real de los procesos educativos (Vilder et al., 2026).

Desde una perspectiva institucional, la RSU implica asumir la educación como un proceso orientado a la formación integral del estudiante, en el cual el aprendizaje se vincula directamente con la realidad social. En este sentido, la gestión del aprendizaje mediante la responsabilidad social supone el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan la participación de los estudiantes en la solución de problemáticas sociales, fomentando el aprendizaje significativo y contextualizado. La literatura destaca que la RSU promueve la formación de profesionales comprometidos con la sociedad y el medioambiente, integrando valores éticos y prácticas sostenibles en la cultura organizacional universitaria. Asimismo, se ha evidenciado que existe una relación positiva entre la RSU y el desarrollo sostenible, lo que refuerza la necesidad de fortalecer su incorporación en los procesos formativos para lograr una educación más consciente y orientada a la acción social (Huerta et al., 2017).

En el contexto peruano, la RSU se ha constituido como una obligación legal y un componente esencial de la gestión universitaria, definida como la gestión ética y eficaz de los impactos que la universidad genera en la sociedad a través de sus funciones académicas y administrativas. No obstante, diversos estudios señalan que su implementación aún presenta limitaciones significativas, especialmente en universidades públicas que enfrentan restricciones presupuestarias y dificultades para integrar la RSU de manera transversal. Esta situación pone en evidencia la necesidad de desarrollar modelos de gestión del aprendizaje que incorporen la responsabilidad social como un eje articulador, permitiendo superar la brecha entre el discurso institucional y la práctica educativa (Feixas, 2024).

La literatura especializada resalta que la RSU no puede entenderse sin considerar su relación con la sostenibilidad y el desarrollo territorial. Las universidades, especialmente aquellas ubicadas en regiones altoandinas, tienen la responsabilidad de contribuir al desarrollo local mediante la generación de conocimiento pertinente y la formación de profesionales capaces de responder a las necesidades de sus comunidades. En este sentido, la gestión del aprendizaje mediante la RSU debe orientarse hacia la construcción de conocimientos que permitan enfrentar problemáticas como la pobreza, la desigualdad y la degradación ambiental, promoviendo soluciones innovadoras y sostenibles. Asimismo, la participación de los estudiantes en proyectos sociales y

comunitarios se convierte en un elemento clave para fortalecer su compromiso social y su sentido de pertenencia, contribuyendo al desarrollo de una ciudadanía crítica y responsable (Rodríguez, 2024).

La integración de la RSU en la gestión del aprendizaje también implica repensar las metodologías educativas, promoviendo enfoques pedagógicos que favorezcan el aprendizaje experiencial, el trabajo colaborativo y la vinculación con la comunidad. En este sentido, la extensión universitaria adquiere un papel fundamental como espacio de interacción entre la universidad y la sociedad, permitiendo la transferencia de conocimientos y la generación de aprendizajes significativos. La extensión, entendida como práctica social, contribuye a la formación de ciudadanos capaces de intervenir en la realidad y generar cambios positivos en su entorno. Sin embargo, es importante destacar que la RSU no se limita a la extensión, sino que debe integrarse en todos los procesos universitarios, garantizando la coherencia entre el discurso institucional y las prácticas educativas (Condor et al., 2025).

La gestión del aprendizaje mediante la responsabilidad social en una universidad altoandina del Perú representa una oportunidad para transformar la educación superior, orientándola hacia un modelo más inclusivo, pertinente y sostenible. Este enfoque permite no solo mejorar la calidad de la formación académica, sino también fortalecer el compromiso de la universidad con su entorno, contribuyendo al desarrollo social y al bienestar de las comunidades. Asimismo, la RSU se configura como un elemento clave para enfrentar los desafíos actuales de la educación superior, promoviendo una formación integral que articule el conocimiento con la ética, la sostenibilidad y la responsabilidad social (Cuba et al., 2023).

La presente obra se enmarca en la necesidad de analizar y comprender cómo la gestión del aprendizaje puede ser fortalecida mediante la incorporación de la responsabilidad social en el contexto de una universidad altoandina del Perú. A partir de la revisión de la literatura y del análisis de experiencias relevantes, se busca aportar a la construcción de un modelo educativo que integre la RSU como eje central de la formación universitaria, contribuyendo al desarrollo de profesionales comprometidos con la transformación social y el desarrollo sostenible. De esta manera, se pretende generar un aporte significativo al debate académico y a la práctica educativa, promoviendo una educación superior más humana, ética y orientada al bien común (Cárdenas, 2022).

Índice

Introducción	3
Índice	6
Resumen	7
Abstract	8
Capítulo I: Problemática.....	9
Capítulo II: Marco teórico	13
1. Responsabilidad social universitaria (RSU).....	13
2. Gestión del aprendizaje en la educación superior	16
3. Integración de la responsabilidad social en la gestión del aprendizaje	19
4. Educación superior en el Perú y contexto altoandino	22
5. Calidad educativa y responsabilidad social en la gestión del aprendizaje	25
Capítulo III: Metodología.....	29
3.1. Enfoque de la investigación.....	29
3.2. Tipo y diseño de investigación.....	29
3.3. Método de investigación.....	30
3.3.1. Método etnográfico (cualitativo).....	30
3.3.2. Método cuantitativo	30
3.4. Población y muestra	31
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	31
3.5.1. Observación etnográfica.....	31
3.5.2. Entrevistas	31
3.5.3. Cuestionario estructurado.....	31
3.6. Validez y confiabilidad	32
3.7. Técnicas de análisis de datos.....	32
3.8. Consideraciones éticas	32
Capítulo IV: Aplicación	33
Capítulo V: Resultados	36
Discusión	42
Conclusiones	47
Referencias bibliográficas	49
Anexos	51

Resumen

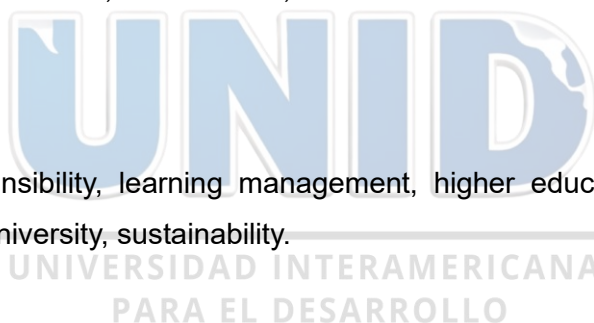
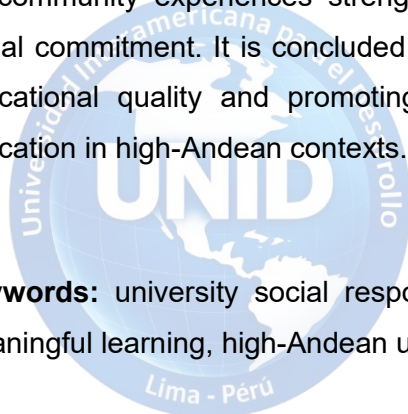
La presente investigación analizó la gestión del aprendizaje mediante la responsabilidad social universitaria (RSU) en una universidad altoandina del Perú, considerando su influencia en la formación integral de los estudiantes y en el fortalecimiento de competencias académicas, sociales y ambientales. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, con diseño no experimental y alcance descriptivo-explicativo. Se aplicó el instrumento ELCA-21 y una escala de satisfacción a 100 estudiantes, complementando la información con observaciones etnográficas y entrevistas. Los resultados evidenciaron niveles medios en las dimensiones evaluadas: gestión y planificación, trabajo en equipo y comunicación, proactividad y compromiso ambiental, y resolución de problemas y visión. Asimismo, se identificó una correlación muy fuerte y significativa entre la responsabilidad social universitaria y la satisfacción estudiantil ($\rho = 0.987$; $p = 0.000$), demostrando que las estrategias pedagógicas basadas en experiencias comunitarias fortalecen el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo y el compromiso social. Se concluye que la RSU constituye un eje estratégico para mejorar la calidad educativa y promover una formación universitaria ética, intercultural y orientada al desarrollo sostenible en contextos altoandinos.

Palabras clave: responsabilidad social universitaria, gestión del aprendizaje, educación superior, aprendizaje significativo, universidad altoandina, sostenibilidad.

Abstract

This research analyzed learning management through university social responsibility (USR) in a high-Andean university in Peru, considering its influence on students' comprehensive education and the strengthening of academic, social, and environmental competencies. The study was conducted using a mixed-method approach with a non-experimental and descriptive-explanatory design. The ELCA-21 instrument and a satisfaction scale were applied to 100 students, complemented by ethnographic observations and interviews. The results showed medium levels in the evaluated dimensions: management and planning, teamwork and communication, proactivity and environmental commitment, and problem-solving and vision. Likewise, a very strong and significant correlation was identified between university social responsibility and student satisfaction ($\rho = 0.987$; $p = 0.000$), demonstrating that pedagogical strategies based on community experiences strengthen meaningful learning, collaborative work, and social commitment. It is concluded that USR constitutes a strategic axis for improving educational quality and promoting ethical, intercultural, and sustainable university education in high-Andean contexts.

Keywords: university social responsibility, learning management, higher education, meaningful learning, high-Andean university, sustainability.



Capítulo I: Problemática

En la actualidad, la educación superior atraviesa un escenario de profundas transformaciones impulsadas por los cambios sociales, tecnológicos, económicos y culturales que caracterizan al siglo XXI. Este contexto ha generado una serie de desafíos estructurales que impactan directamente en la calidad de la formación universitaria, evidenciando múltiples problemáticas relacionadas con la docencia, la gestión educativa, la evaluación, la innovación pedagógica y la pertinencia de los procesos formativos. En este sentido, las instituciones de educación superior se ven obligadas a replantear sus modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento.

Uno de los principales problemas radica en la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales centrados en la transmisión de información, donde el docente asume un rol protagónico como emisor de conocimientos y el estudiante permanece como receptor pasivo. Este enfoque limita el desarrollo de competencias críticas, analíticas y reflexivas en los estudiantes, lo cual resulta insuficiente frente a las demandas actuales del entorno profesional y social. De acuerdo con (Bell Rodríguez et al., 2024), el aprendizaje activo constituye una alternativa necesaria para superar estos enfoques pasivos, promoviendo la participación del estudiante en su propio proceso formativo y fomentando habilidades cognitivas y sociales; sin embargo, su implementación aún enfrenta múltiples dificultades en el ámbito universitario.

Se evidencia que la transición hacia metodologías activas no se ha consolidado plenamente debido a la resistencia al cambio por parte de algunos docentes y a la falta de formación pedagógica especializada. La docencia universitaria continúa, en muchos casos, anclada en prácticas tradicionales que priorizan la memorización y la repetición de contenidos, dejando de lado la aplicación práctica del conocimiento. Esto contrasta con las exigencias contemporáneas que demandan un aprendizaje significativo, contextualizado y orientado a la resolución de problemas reales. Según Armada (Armada Pacheco, 2023), la educación 4.0 exige un cambio en el rol del docente, quien debe convertirse en facilitador del aprendizaje, diseñador de experiencias educativas y guía del desarrollo de competencias, lo cual aún no se logra plenamente en muchas instituciones.

A pesar de los avances en políticas de calidad, muchas instituciones no logran articular de manera efectiva la planificación, organización y ejecución de los procesos formativos. La gestión educativa y didáctica requiere enfoques innovadores que permitan optimizar el desarrollo integral de los estudiantes; no obstante, en la práctica, se observan

deficiencias en la implementación de estrategias que promuevan la participación activa, la autonomía y el pensamiento crítico. (Cubela et al., 2024) señalan que existe una necesidad urgente de transformar las formas de gestión educativa, incorporando modelos innovadores que respondan a la complejidad del contexto actual y contribuyan a mejorar la calidad de la formación universitaria.

La problemática de la calidad educativa constituye uno de los mayores desafíos en la educación superior. Aunque se han incrementado los niveles de acceso y cobertura, esto no siempre se ha traducido en una mejora de la calidad de los procesos formativos. En muchos casos, la expansión del sistema educativo ha generado una heterogeneidad significativa entre instituciones, donde coexisten universidades de alta calidad con otras que presentan deficiencias en sus programas académicos. Clavijo y Balaguera (2020) advierten que la calidad en la educación superior no solo depende del acceso, sino también de la pertinencia de los programas, la capacidad docente y la implementación de estrategias pedagógicas efectivas.

Se identifican múltiples problemáticas que limitan su efectividad como herramienta de mejora educativa. En muchas instituciones, la evaluación se percibe como un proceso burocrático orientado a la rendición de cuentas o a la sanción, en lugar de ser un mecanismo formativo que contribuya al perfeccionamiento de la práctica docente. Ochoa Sierra y Moya Pardo (2019) señalan que existe un malestar generalizado tanto en docentes como en estudiantes respecto a los procesos de evaluación, lo cual se refleja en bajos niveles de participación, desmotivación y escasa utilización de los resultados para la mejora continua. Esta situación evidencia la necesidad de replantear los modelos de evaluación, incorporando enfoques más integrales que incluyan la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación constante.

La transformación digital representa otro desafío significativo para la educación superior. La pandemia de COVID-19 aceleró la incorporación de tecnologías en los procesos educativos, evidenciando tanto avances como limitaciones en el uso de herramientas digitales. Si bien se logró garantizar la continuidad de la educación mediante modalidades virtuales, también se puso de manifiesto la falta de competencias digitales en muchos docentes y estudiantes. Cárdenas-Contreras (2022) destaca que la educación contemporánea exige el desarrollo de habilidades digitales como elemento clave para la innovación pedagógica; sin embargo, aún persisten brechas tecnológicas y limitaciones en la formación docente en este ámbito.

La educación superior también enfrenta desafíos relacionados con la adaptación a la sociedad del conocimiento y la globalización. Las universidades deben formar

profesionales capaces de responder a problemas complejos, trabajar en entornos colaborativos y adaptarse a cambios constantes. No obstante, muchos programas académicos no logran integrar de manera efectiva estas competencias, manteniendo estructuras curriculares rígidas y poco flexibles. Según Feixas (2024), la educación superior se encuentra en un punto crítico de transformación, donde la innovación y la investigación en docencia se convierten en elementos fundamentales para garantizar la pertinencia y calidad educativa .

(Rivas et al., 2025) Se evidencia una desconexión entre la formación universitaria y las necesidades del entorno laboral y social. En muchos casos, los egresados no cuentan con las competencias requeridas por el mercado laboral, lo que genera dificultades en su inserción profesional. Esta problemática está relacionada con la falta de actualización curricular, la escasa vinculación con el sector productivo y la limitada incorporación de metodologías innovadoras. Armada Pacheco (2023) señala que es necesario ajustar los programas educativos para abordar las tecnologías emergentes y fomentar la colaboración con la industria, lo cual aún no se ha logrado plenamente en muchas instituciones.

La limitada investigación en docencia universitaria orientada a la mejora de la práctica educativa. Aunque existe un crecimiento en la producción científica en este campo, aún se identifican limitaciones en la colaboración internacional, la inclusión de temáticas emergentes y la aplicación de los resultados en la práctica docente. Rivas-Huaman et al. (2025) destacan que, si bien la docencia universitaria ha evolucionado hacia enfoques más centrados en el estudiante, todavía existen brechas en la implementación de estrategias innovadoras y en la integración de la investigación con la enseñanza.

Es importante señalar que la educación superior enfrenta desafíos estructurales relacionados con la desigualdad social y el acceso a una educación de calidad. Aunque se han realizado esfuerzos para ampliar la cobertura, aún existen sectores de la población que no acceden a una formación universitaria de calidad, lo que perpetúa las brechas sociales y económicas. En este sentido, la educación superior debe asumir un rol transformador, contribuyendo al desarrollo sostenible y a la construcción de sociedades más equitativas (Mejía, 2018).

Es por ello que la realidad problemática de la educación superior se caracteriza por la coexistencia de múltiples desafíos interrelacionados, entre los que destacan: la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales, las limitaciones en la implementación de metodologías activas, las deficiencias en la gestión educativa, la problemática de la calidad formativa, las debilidades en los procesos de evaluación

docente, la falta de competencias digitales, la desconexión con el entorno laboral, la limitada innovación pedagógica y las desigualdades en el acceso a la educación. Estos factores evidencian la necesidad de impulsar procesos de transformación integral en las universidades, orientados a fortalecer la calidad educativa, promover la innovación y garantizar una formación pertinente y de alto nivel (Coronel & Li, 2025).

El caso específico de la educación universitaria en las regiones altoandinas del centro del Perú, la problemática adquiere características aún más complejas debido a las condiciones geográficas, socioeconómicas y culturales que configuran estos territorios. Estas regiones, marcadas por la ruralidad, la dispersión poblacional y limitaciones en infraestructura educativa y tecnológica, enfrentan grandes dificultades para garantizar una formación universitaria de calidad. La brecha digital es uno de los principales obstáculos, ya que el acceso limitado a internet y a recursos tecnológicos restringe la implementación de metodologías innovadoras y el desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes. Esta situación se agrava por las desigualdades estructurales que afectan a las comunidades altoandinas, donde muchos estudiantes provienen de contextos de vulnerabilidad económica y con trayectorias educativas previas deficientes, lo que repercute en su desempeño académico y permanencia en la educación superior (Severino et al., 2025).

La educación universitaria en estas zonas enfrenta el desafío de responder a la diversidad cultural y lingüística de las comunidades andinas, donde predominan saberes ancestrales, cosmovisiones propias y lenguas originarias como el quechua. Sin embargo, los modelos educativos universitarios suelen ser homogéneos y centralistas, poco contextualizados a la realidad local, lo que genera una desconexión entre la formación académica y las necesidades del entorno. Esta falta de pertinencia limita la capacidad de la educación superior para contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades, ya que no integra adecuadamente los conocimientos locales ni promueve soluciones contextualizadas a problemáticas como la pobreza, el cambio climático, la migración y la exclusión social. En consecuencia, se evidencia la necesidad urgente de replantear los enfoques pedagógicos y de gestión universitaria en estas regiones, incorporando una educación intercultural, inclusiva y territorialmente pertinente que fortalezca el vínculo entre universidad y comunidad, y que permita formar profesionales comprometidos con el desarrollo de sus contextos locales.

Capítulo II: Marco teórico

1. Responsabilidad social universitaria (RSU)

La responsabilidad social universitaria (RSU) se ha consolidado en las últimas décadas como un enfoque teórico y práctico fundamental para comprender el rol de las instituciones de educación superior en la sociedad contemporánea. Este concepto surge como una evolución de la responsabilidad social empresarial, trasladándose al ámbito académico con el propósito de redefinir la función social de la universidad, no solo como generadora de conocimiento, sino también como agente activo en la transformación social, económica y cultural de su entorno. En este sentido, la RSU implica un compromiso ético integral que atraviesa todas las funciones sustantivas universitarias: docencia, investigación, gestión y vinculación con la sociedad (Silva de Jesus Hernández & De Jesus, 2022).

Desde una perspectiva conceptual, la RSU se entiende como la capacidad de la universidad para gestionar de manera ética y responsable los impactos que genera en su entorno. Dichos impactos no se limitan únicamente al ámbito académico, sino que abarcan dimensiones sociales, ambientales, económicas y culturales. Según Cuba-Sancho et al. (2023), la responsabilidad social universitaria comprende la gestión de impactos en cuatro grandes categorías: la gestión organizacional, la formación académica, la producción del conocimiento y la participación social. Esta clasificación permite comprender la RSU como un enfoque transversal, que no puede ser reducido a actividades aisladas de proyección social, sino que debe integrarse en la estructura misma de la institución (Obregón, 2026).

En América Latina, la RSU ha adquirido especial relevancia debido a las profundas desigualdades sociales y económicas que caracterizan a la región. Las universidades, en este contexto, están llamadas a desempeñar un papel activo en la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Sin embargo, diversos estudios señalan que, aunque la RSU está presente en el discurso académico, su implementación práctica aún enfrenta múltiples desafíos. En muchos casos, se confunde con acciones asistencialistas o programas de extensión, lo que limita su alcance transformador. Esta situación evidencia la necesidad de un cambio paradigmático que permita integrar la responsabilidad social en todos los niveles de la gestión universitaria (Hernández Alcaraz et al., 2024).

Desde el enfoque teórico desarrollado por François Vallaëys, la RSU se centra en la gestión de los impactos sociales de la universidad. Este autor plantea que la universidad debe asumir una postura ética frente a las consecuencias de sus decisiones y

actividades, promoviendo una cultura institucional orientada al bien común. En este sentido, la RSU no es solo una política institucional, sino una forma de entender la misión universitaria desde una perspectiva ética y política. Ibarra, Fonseca y Santiago (2020) destacan que este enfoque implica un posicionamiento ético-político que redefine la identidad de la universidad como una organización comprometida con la sociedad.

La evolución histórica del concepto de responsabilidad social permite comprender su incorporación al ámbito universitario. Inicialmente, la responsabilidad social surgió en el contexto empresarial, asociada a la necesidad de las organizaciones de responder a las demandas sociales y ambientales generadas por sus actividades. Con el tiempo, este concepto fue adoptado por las instituciones de educación superior, reconociendo que estas también generan impactos significativos en la sociedad. En el caso de América Latina, la RSU se institucionaliza a partir de iniciativas como la Red Chilena de Universidades, que en el año 2000 promovió la adopción de este enfoque en la región (Ibarra Uribe et al., 2020).

En el contexto peruano, la RSU ha sido incorporada en el marco normativo a través de la Ley Universitaria N.º 30220, la cual define la responsabilidad social como la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad. Este reconocimiento legal refuerza la importancia de la RSU como un eje fundamental en la gestión universitaria, orientando a las instituciones hacia el cumplimiento de estándares de calidad y pertinencia social. No obstante, la implementación de este enfoque aún enfrenta limitaciones relacionadas con la falta de claridad conceptual, la escasa articulación entre áreas institucionales y la limitada participación de los actores universitarios.

Uno de los elementos centrales de la RSU es su carácter transversal. Esto significa que no puede ser concebida como una función adicional, sino como un principio que orienta todas las actividades universitarias. En el ámbito de la docencia, por ejemplo, la RSU implica la formación de profesionales con conciencia social, capaces de comprender y enfrentar los problemas de su entorno. En la investigación, supone la generación de conocimiento pertinente, orientado a resolver necesidades sociales. En la gestión, implica la adopción de prácticas institucionales transparentes, equitativas y sostenibles. Finalmente, en la vinculación con la sociedad, se traduce en la construcción de relaciones horizontales y colaborativas con las comunidades.

La RSU también se relaciona estrechamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promovidos por las Naciones Unidas. Las universidades, como espacios de generación de conocimiento y formación de profesionales, tienen un papel clave en la

consecución de estos objetivos. En este sentido, la RSU se convierte en un instrumento estratégico para alinear las acciones universitarias con las metas globales de desarrollo sostenible, contribuyendo a la construcción de sociedades más equitativas y sostenibles.

La formación universitaria no solo debe centrarse en el desarrollo de competencias técnicas, sino también en la construcción de valores y actitudes que orienten el ejercicio profesional. Severino et al. (2025) señalan que la responsabilidad social profesional es un componente esencial en la formación de los estudiantes, ya que permite desarrollar una conciencia ética que influye en la toma de decisiones y en el comportamiento laboral. Esto implica que la RSU debe ser incorporada de manera transversal en el currículo, promoviendo la reflexión crítica y el compromiso social.

En el contexto de las universidades altoandinas del Perú, la RSU adquiere una dimensión particular, debido a las características socioculturales de estas regiones. La diversidad cultural, la presencia de comunidades indígenas y las condiciones de desigualdad social plantean desafíos específicos para la implementación de la RSU. En este sentido, las universidades deben adoptar enfoques interculturales que reconozcan y valoren los saberes locales, promoviendo una educación pertinente y contextualizada. Esto implica superar modelos educativos tradicionales y avanzar hacia propuestas que integren la diversidad cultural y promuevan el desarrollo local.

Asimismo, la RSU en contextos altoandinos debe orientarse a la reducción de brechas sociales, promoviendo el acceso a la educación superior y la permanencia de los estudiantes. Esto requiere la implementación de políticas inclusivas, así como el desarrollo de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, la RSU no solo se relaciona con la formación académica, sino también con la construcción de condiciones que permitan el ejercicio del derecho a la educación.

En síntesis, la responsabilidad social universitaria constituye un enfoque integral que redefine el papel de la universidad en la sociedad. Su implementación implica un cambio profundo en la cultura institucional, orientado a la gestión ética de los impactos y al compromiso con el desarrollo sostenible. En el contexto de las universidades altoandinas del Perú, la RSU se presenta como una oportunidad para fortalecer la pertinencia social de la educación superior, promoviendo la formación de profesionales comprometidos con su entorno y capaces de contribuir a la transformación social.

2. Gestión del aprendizaje en la educación superior

La gestión del aprendizaje en la educación superior constituye un eje fundamental para garantizar la calidad de la formación universitaria, especialmente en contextos donde las demandas sociales, económicas y culturales exigen profesionales altamente competentes y comprometidos con su entorno. Este concepto trasciende la idea tradicional de enseñanza como simple transmisión de conocimientos, para comprenderse como un proceso complejo, dinámico e integral que articula la planificación, organización, ejecución y evaluación de experiencias formativas orientadas al desarrollo de competencias cognitivas, sociales y éticas en los estudiantes.

La gestión del aprendizaje implica la articulación de múltiples dimensiones: pedagógica, didáctica, administrativa y tecnológica, las cuales deben integrarse de manera coherente para garantizar un proceso formativo efectivo. Cubela González et al. (2023) señalan que la gestión educativa en la educación superior comprende todas las acciones relacionadas con la planificación, proyección, ejecución y control de los procesos formativos, con el objetivo de lograr el desarrollo integral de los estudiantes. Esta visión permite entender la gestión del aprendizaje como un proceso sistémico en el que intervienen diversos actores, entre ellos docentes, estudiantes, autoridades universitarias y la comunidad en general.

La gestión del aprendizaje enfrenta importantes desafíos derivados de la globalización, la digitalización y la creciente complejidad de los problemas sociales. Las universidades ya no solo deben formar profesionales técnicamente competentes, sino también ciudadanos críticos, capaces de adaptarse a entornos cambiantes y de contribuir al desarrollo sostenible. En este sentido, la gestión del aprendizaje debe orientarse hacia la formación integral, promoviendo no solo el conocimiento disciplinar, sino también el desarrollo de habilidades blandas, valores éticos y compromiso social.

El cambio de paradigma pedagógico, que implica la transición de modelos centrados en el docente hacia enfoques centrados en el estudiante. Tradicionalmente, la educación superior ha estado basada en métodos expositivos, donde el docente transmite información y el estudiante asume un rol pasivo. Sin embargo, este enfoque ha demostrado ser insuficiente para responder a las demandas actuales. En contraste, el aprendizaje activo se presenta como una alternativa que promueve la participación del estudiante en su proceso formativo, fomentando la exploración, la resolución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento. Bell Rodríguez et al. (2023) destacan que el aprendizaje activo permite desarrollar habilidades cognitivas, sociales

y de pensamiento crítico, siendo un enfoque indispensable en la educación superior moderna.

La implementación de metodologías activas requiere una transformación en el rol del docente, quien pasa de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje. Este cambio implica que el docente debe diseñar experiencias educativas que promuevan la participación, la reflexión y la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Asimismo, debe desarrollar competencias pedagógicas que le permitan adaptar sus estrategias a las características y necesidades de los estudiantes, considerando la diversidad de estilos de aprendizaje y contextos socioculturales.

La gestión del aprendizaje es la evaluación, la cual debe concebirse como un proceso continuo y formativo orientado a mejorar el aprendizaje. Sin embargo, en muchas universidades, la evaluación sigue siendo percibida como un mecanismo de control o sanción, lo que limita su potencial como herramienta de mejora. Ochoa Sierra y Moya Pardo (2019) señalan que existe un malestar generalizado en torno a la evaluación docente, tanto por parte de estudiantes como de profesores, debido a su enfoque tradicional y a la falta de retroalimentación efectiva. En este sentido, es necesario promover modelos de evaluación más integrales, que incluyan la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación continua.

La gestión del aprendizaje también está estrechamente relacionada con la calidad de la docencia universitaria. Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez (2020) proponen que la docencia de calidad se compone de tres dimensiones fundamentales: disciplinar, pedagógica y humana. La dimensión disciplinar se refiere al dominio del conocimiento por parte del docente; la dimensión pedagógica implica la capacidad de enseñar de manera efectiva; y la dimensión humana se relaciona con la empatía, la comunicación y el compromiso con los estudiantes. Estas dimensiones deben integrarse para garantizar una formación de calidad.

La gestión del aprendizaje también debe incorporar el uso de tecnologías digitales como herramientas de apoyo pedagógico. La pandemia de COVID-19 evidenció la importancia de las competencias digitales en la educación superior, así como las brechas existentes en su implementación. Cárdenas-Contreras (2022) señala que la educación contemporánea exige el desarrollo de habilidades digitales en docentes y estudiantes, como parte de un proceso de alfabetización digital que permita mejorar los métodos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la integración de tecnologías debe ser planificada y orientada a potenciar el aprendizaje, evitando su uso superficial o desarticulado.

La gestión del aprendizaje es la innovación pedagógica. Feixas (2024) destaca que la innovación y la investigación en docencia universitaria son fundamentales para mejorar la calidad educativa y responder a los desafíos actuales. La innovación implica la adopción de nuevas metodologías, el uso de tecnologías y la incorporación de enfoques interdisciplinarios que permitan abordar problemas complejos. Asimismo, la investigación en docencia universitaria (SoTL) promueve la reflexión crítica sobre la práctica docente, contribuyendo a la mejora continua.

El contexto de las universidades altoandinas del Perú, la gestión del aprendizaje presenta desafíos particulares relacionados con las condiciones geográficas, socioeconómicas y culturales. Estas regiones se caracterizan por la diversidad cultural, la presencia de lenguas originarias y la existencia de desigualdades estructurales que afectan el acceso y la permanencia en la educación superior. En este sentido, la gestión del aprendizaje debe ser contextualizada, considerando las características del entorno y las necesidades de los estudiantes.

La pertinencia de la educación es un elemento clave en estos contextos, ya que la formación universitaria debe responder a las necesidades del entorno local. Esto implica la incorporación de saberes ancestrales, el desarrollo de proyectos comunitarios y la promoción de una educación intercultural que valore la diversidad. La gestión del aprendizaje, en este sentido, debe orientarse hacia la construcción de conocimientos contextualizados, que permitan a los estudiantes contribuir al desarrollo de sus comunidades.

La gestión del aprendizaje en contextos altoandinos debe enfrentar la brecha digital, que limita el acceso a recursos tecnológicos y a oportunidades de aprendizaje. Esta situación requiere la implementación de estrategias innovadoras que permitan superar estas limitaciones, como el uso de tecnologías apropiadas, la educación híbrida y el fortalecimiento de las competencias digitales.

Bajo los argumentos anteriores se denota a la gestión del aprendizaje en la educación superior es un proceso complejo que requiere la articulación de múltiples dimensiones y actores. Su implementación efectiva implica la adopción de enfoques pedagógicos innovadores, la integración de tecnologías, la mejora de los procesos de evaluación y la contextualización de la educación. En el marco de la responsabilidad social universitaria, la gestión del aprendizaje adquiere una dimensión ética y social, orientada a la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo sostenible y el bienestar de sus comunidades.

3. Integración de la responsabilidad social en la gestión del aprendizaje

La integración de la responsabilidad social universitaria (RSU) en la gestión del aprendizaje constituye uno de los desafíos más relevantes en la educación superior contemporánea, particularmente en contextos donde la universidad está llamada a responder de manera directa a problemáticas sociales, culturales y ambientales. Este enfoque implica superar la visión fragmentada de la formación académica, en la que los contenidos curriculares se desarrollan de manera aislada de la realidad, para dar paso a una concepción integral del aprendizaje, donde el conocimiento se construye en interacción con el entorno y en función de las necesidades sociales.

La articulación entre la gestión del aprendizaje y la responsabilidad social supone un cambio paradigmático en la manera de entender el proceso educativo. Tradicionalmente, la formación universitaria se ha centrado en el desarrollo de competencias técnicas y disciplinares, orientadas principalmente a la inserción laboral. Sin embargo, las demandas actuales exigen profesionales capaces de actuar con responsabilidad ética, sensibilidad social y compromiso con el desarrollo sostenible. Por ello, la integración de la RSU en la gestión del aprendizaje implica la incorporación de valores, actitudes y prácticas que promuevan una formación integral, donde el estudiante no solo adquiere conocimientos, sino también desarrolla una conciencia crítica sobre su rol en la sociedad.

Parte de los fundamentos teóricos de esta integración radica en la necesidad de formar profesionales socialmente responsables. Severino-González et al. (2025) sostienen que las instituciones de educación superior deben implementar políticas educativas que incluyan los valores de la responsabilidad social en coherencia con los perfiles profesionales y las demandas del entorno. Esto implica que la formación universitaria debe estar alineada con las necesidades de los grupos de interés (stakeholders), promoviendo la pertinencia social del aprendizaje. En este sentido, la gestión del aprendizaje no puede desvincularse del contexto en el que se desarrolla, sino que debe orientarse a la solución de problemas reales y a la generación de impacto social.

La incorporación y articulación de la responsabilidad social en el proceso formativo también implica una transformación curricular. Los planes de estudio deben ser diseñados de manera que integren contenidos relacionados con la ética, la sostenibilidad, la ciudadanía y el compromiso social. Esta integración no debe limitarse a asignaturas específicas, sino que debe ser transversal a todo el currículo, permitiendo que los estudiantes desarrollen una visión holística de su formación. En este contexto,

la responsabilidad social se convierte en un eje articulador del aprendizaje, orientando tanto los contenidos como las metodologías de enseñanza.

La integración de la RSU en la gestión del aprendizaje requiere la implementación de metodologías pedagógicas activas que promuevan la participación del estudiante en la solución de problemas sociales. El aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio y el aprendizaje experiencial son enfoques que permiten vincular la teoría con la práctica, facilitando la aplicación del conocimiento en contextos reales. Bell Rodríguez et al. (2023) destacan que el aprendizaje activo fomenta la implicación del estudiante en su proceso formativo, promoviendo habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la responsabilidad social. Estas metodologías permiten que los estudiantes se conviertan en agentes activos de cambio, contribuyendo al desarrollo de sus comunidades.

La integración de la RSU conlleva a la evaluación del aprendizaje. En este enfoque, la evaluación no solo debe medir el nivel de conocimiento adquirido, sino también el desarrollo de competencias sociales y éticas. Esto implica diseñar instrumentos de evaluación que consideren la participación en proyectos sociales, la reflexión crítica y el compromiso con el entorno. Sin embargo, como señalan Ochoa Sierra y Moya Pardo (2019), los procesos de evaluación en la educación superior aún presentan limitaciones, ya que en muchos casos se centran en aspectos cuantitativos y no consideran el desarrollo integral del estudiante. Por ello, es necesario replantear los modelos de evaluación, incorporando enfoques más integrales y formativos.

La gestión institucional también juega un papel clave en la integración de la responsabilidad social en el aprendizaje. Las universidades deben establecer políticas y estrategias que promuevan la RSU como un eje central de su funcionamiento. Esto implica la creación de espacios de participación, la promoción de proyectos comunitarios y la articulación con actores externos. La gestión debe garantizar la coherencia entre el discurso institucional y las prácticas educativas, evitando que la responsabilidad social se convierta en un elemento meramente declarativo.

En el contexto de las universidades altoandinas del Perú, la integración de la RSU en la gestión del aprendizaje adquiere una relevancia particular. Estas instituciones se encuentran ubicadas en territorios caracterizados por la diversidad cultural, la presencia de comunidades indígenas y la existencia de desigualdades estructurales. En este escenario, la universidad tiene la responsabilidad de contribuir al desarrollo local, promoviendo una educación pertinente y contextualizada. Esto implica la incorporación

de saberes ancestrales y la valoración de las cosmovisiones andinas en el proceso formativo.

Mejía (2018) señala que la educación superior en el Perú ha estado históricamente influenciada por modelos monoculturales que han invisibilizado los saberes indígenas. En este sentido, la integración de la RSU en la gestión del aprendizaje debe orientarse hacia la descolonización del conocimiento, promoviendo una educación intercultural que reconozca la diversidad epistemológica. Esto no solo contribuye a la pertinencia de la formación, sino también al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

Asimismo, la integración de la RSU en contextos altoandinos debe considerar las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Muchos de ellos provienen de comunidades rurales con limitaciones en el acceso a recursos educativos, lo que afecta su desempeño académico. En este sentido, la gestión del aprendizaje debe incluir estrategias de apoyo académico, programas de inclusión y políticas de equidad que garanticen la permanencia de los estudiantes en la educación superior. La responsabilidad social, en este caso, se traduce en el compromiso de la universidad con la reducción de brechas sociales y la promoción de oportunidades educativas.

La calidad educativa también está estrechamente relacionada con la integración de la responsabilidad social. Condor Campos et al. (2025) destacan que la educación superior enfrenta el desafío de implementar políticas y estrategias orientadas a la excelencia académica, la innovación y la mejora continua. En este contexto, la RSU se convierte en un elemento clave para garantizar una educación de calidad, ya que promueve la formación integral y el compromiso social de los estudiantes.

Por otro lado, la integración de la RSU en la gestión del aprendizaje también requiere el fortalecimiento de las competencias docentes. Los profesores deben estar preparados para incorporar la responsabilidad social en sus prácticas pedagógicas, lo que implica desarrollar habilidades en metodologías activas, evaluación formativa y uso de tecnologías. Cárdenas-Contreras (2022) señala que la educación contemporánea exige el desarrollo de competencias digitales en los docentes, lo que constituye un desafío adicional en la implementación de la RSU. En este sentido, la formación docente continua es fundamental para garantizar la calidad del proceso formativo.

Finalmente, la integración de la responsabilidad social en la gestión del aprendizaje contribuye a la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo sostenible. La educación superior debe orientarse hacia la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sostenible, promoviendo valores como la solidaridad, la justicia y el respeto por el medio ambiente. En este sentido, la RSU se convierte en un eje estratégico que

articula la formación académica con el compromiso social, permitiendo a las universidades cumplir con su misión de contribuir al desarrollo de la sociedad.

La integración de la responsabilidad social en la gestión del aprendizaje implica una transformación profunda de la educación superior, orientada hacia la formación integral de los estudiantes y el compromiso con el desarrollo sostenible. Este enfoque requiere cambios en el currículo, las metodologías pedagógicas, los procesos de evaluación y la gestión institucional, así como una mayor articulación con el entorno social. En el contexto de las universidades altoandinas del Perú, esta integración se presenta como una oportunidad para fortalecer la pertinencia de la educación y contribuir al desarrollo de las comunidades, promoviendo una formación basada en valores, identidad cultural y responsabilidad social.

4. Educación superior en el Perú y contexto altoandino

La educación superior en el Perú ha experimentado una evolución significativa a lo largo de su historia, marcada por transformaciones estructurales, reformas normativas y cambios en las dinámicas sociales y económicas del país. Sin embargo, a pesar de estos avances, persisten desafíos importantes relacionados con la calidad, la pertinencia y la equidad en el acceso a la educación universitaria. Estas problemáticas se acentúan particularmente en las regiones altoandinas del centro del Perú, donde las condiciones geográficas, culturales y socioeconómicas configuran un escenario complejo que exige enfoques educativos contextualizados y socialmente responsables.

Históricamente, la universidad peruana ha estado influenciada por modelos educativos de corte eurocéntrico, los cuales han privilegiado una visión homogénea del conocimiento, muchas veces desvinculada de la diversidad cultural del país. Mejía (2018) señala que la educación superior en el Perú se ha desarrollado bajo una lógica monocultural que ha invisibilizado los saberes ancestrales y las cosmovisiones indígenas, imponiendo una estructura de conocimiento basada en paradigmas occidentales. Esta situación ha generado una brecha entre la formación universitaria y las realidades locales, especialmente en contextos rurales y altoandinos, donde predominan culturas originarias con sistemas propios de conocimiento.

En este sentido, uno de los principales desafíos de la educación superior peruana es avanzar hacia un modelo intercultural que reconozca la diversidad epistemológica del país. Esto implica no solo la inclusión de contenidos relacionados con las culturas indígenas, sino también la transformación de los enfoques pedagógicos, promoviendo una educación que valore y articule los saberes locales con el conocimiento científico.

La descolonización del saber universitario, en este contexto, se presenta como una necesidad fundamental para garantizar una educación pertinente y equitativa.

La promulgación de la Ley Universitaria N.º 30220 en el año 2014 marcó un hito importante en la regulación de la educación superior en el Perú, estableciendo estándares de calidad y promoviendo la responsabilidad social universitaria como un eje fundamental de la gestión institucional. Esta normativa introdujo cambios significativos en el sistema universitario, orientados a mejorar la calidad educativa, fortalecer la investigación y garantizar la transparencia en la gestión. Sin embargo, la implementación de estas reformas ha sido desigual, especialmente en universidades ubicadas en regiones alejadas de los centros urbanos.

En las regiones altoandinas del centro del Perú, la educación superior enfrenta desafíos adicionales relacionados con las condiciones geográficas y socioeconómicas. La dispersión poblacional, las dificultades de acceso y la limitada infraestructura educativa constituyen obstáculos importantes para el desarrollo de procesos formativos de calidad. Además, la brecha digital representa una de las principales limitaciones, ya que el acceso a tecnologías de la información y comunicación es restringido, lo que dificulta la implementación de metodologías innovadoras y el desarrollo de competencias digitales.

La pandemia de COVID-19 evidenció de manera clara estas desigualdades, al obligar a las universidades a migrar hacia modalidades virtuales de enseñanza. En este contexto, muchos estudiantes de zonas altoandinas enfrentaron dificultades para continuar sus estudios debido a la falta de conectividad y recursos tecnológicos. Esta situación puso en evidencia la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales y de implementar estrategias que garanticen el acceso equitativo a la educación superior.

En muchos casos, existe una desconexión entre la formación académica y las necesidades del entorno local, lo que limita la capacidad de la universidad para contribuir al desarrollo territorial. En este sentido, la responsabilidad social universitaria adquiere una importancia estratégica, al promover la vinculación entre la universidad y la sociedad, facilitando la generación de conocimiento pertinente y la implementación de proyectos que respondan a problemáticas locales.

La pertinencia de la educación superior en estas regiones también está relacionada con la oferta académica. En muchos casos, los programas de estudio no responden a las necesidades del entorno, lo que dificulta la inserción laboral de los egresados y limita el impacto de la educación en el desarrollo local. Por ello, es necesario que las

universidades diseñen programas académicos contextualizados, que consideren las características del territorio y las demandas del mercado laboral.

La gestión del aprendizaje juega un papel fundamental, ya que permite articular los procesos formativos con las necesidades del entorno. Esto implica la adopción de metodologías pedagógicas que promuevan el aprendizaje significativo, la resolución de problemas y la participación activa de los estudiantes en proyectos comunitarios. Asimismo, la integración de la responsabilidad social en la gestión del aprendizaje permite fortalecer el compromiso de los estudiantes con su comunidad, promoviendo una formación orientada al desarrollo sostenible.

La calidad de la educación superior en el Perú también está estrechamente vinculada con la formación docente. Clavijo y Balaguera (2020) señalan que la calidad de la docencia universitaria depende de la integración de dimensiones disciplinarias, pedagógicas y humanas, las cuales son fundamentales para garantizar un proceso formativo efectivo. En este sentido, es necesario fortalecer la formación y capacitación de los docentes, promoviendo el desarrollo de competencias pedagógicas y el uso de metodologías innovadoras.

La innovación y la investigación en docencia universitaria se presentan como elementos clave para mejorar la calidad educativa. Feixas (2024) destaca que la educación superior enfrenta desafíos globales que requieren respuestas innovadoras, orientadas a la mejora continua y a la adaptación a contextos cambiantes. En el caso de las universidades altoandinas, la innovación debe estar orientada a la creación de estrategias educativas que respondan a las condiciones del entorno, promoviendo la inclusión y la equidad.

La educación superior en el Perú también debe enfrentar el desafío de reducir las desigualdades sociales. Aunque se han logrado avances en el acceso a la educación, aún existen brechas significativas entre zonas urbanas y rurales. Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez (2020) señalan que la educación superior de calidad es un factor clave para reducir la pobreza y promover el desarrollo social. En este sentido, es fundamental que las políticas educativas se orienten hacia la inclusión y la equidad, garantizando el acceso y la permanencia de los estudiantes en la educación superior.

La educación superior en el Perú, especialmente en las regiones altoandinas, enfrenta múltiples desafíos relacionados con la calidad, la pertinencia y la equidad. Estos desafíos requieren la implementación de estrategias integrales que permitan transformar los modelos educativos, promoviendo una formación contextualizada, intercultural y socialmente responsable. La integración de la responsabilidad social en

la gestión del aprendizaje se presenta como una alternativa clave para fortalecer el vínculo entre la universidad y la sociedad, contribuyendo al desarrollo sostenible de las comunidades.

5. Calidad educativa y responsabilidad social en la gestión del aprendizaje

La calidad educativa en la educación superior constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo sostenible de las sociedades contemporáneas, especialmente en contextos donde las universidades desempeñan un papel clave en la formación de profesionales y en la generación de conocimiento pertinente. En este marco, la relación entre calidad educativa y responsabilidad social universitaria (RSU) adquiere una relevancia estratégica, ya que permite comprender la educación no solo como un proceso académico, sino como una herramienta de transformación social orientada al bien común.

En términos conceptuales, la calidad educativa no puede reducirse únicamente a indicadores de rendimiento académico o eficiencia institucional, sino que debe ser entendida como un proceso integral que involucra la formación de competencias, valores y actitudes en los estudiantes. Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez (2020) señalan que la calidad de la educación superior está vinculada con la capacidad de formar profesionales competentes que contribuyan al desarrollo social, económico y cultural de sus contextos. En este sentido, la calidad educativa se relaciona directamente con la pertinencia de la formación, es decir, con la capacidad de responder a las necesidades del entorno.

La responsabilidad social universitaria, por su parte, se configura como un enfoque que orienta la calidad educativa hacia el compromiso social. Esto implica que la formación universitaria debe estar alineada con principios éticos, valores sociales y objetivos de desarrollo sostenible. En este contexto, la RSU no solo complementa la calidad educativa, sino que la redefine, al incorporar dimensiones como la equidad, la inclusión, la sostenibilidad y la justicia social.

La articulación entre calidad educativa y responsabilidad social se evidencia en la necesidad de formar profesionales capaces de enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. En un contexto caracterizado por la globalización, la crisis ambiental y las desigualdades sociales, la educación superior debe asumir un rol protagónico en la construcción de soluciones sostenibles. Esto implica que la gestión del aprendizaje debe orientarse hacia el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes analizar críticamente su entorno, tomar decisiones éticas y participar activamente en la transformación de la sociedad.

Uno de los elementos clave en la relación entre calidad educativa y responsabilidad social es la pertinencia del currículo. Los programas de estudio deben ser diseñados de manera que respondan a las necesidades del entorno, integrando contenidos relacionados con la sostenibilidad, la ética y el compromiso social. Severino-González et al. (2025) destacan que las universidades deben incorporar la responsabilidad social de manera transversal en el currículo, promoviendo la formación de profesionales comprometidos con la sociedad. Esto implica que la calidad educativa no puede desvincularse del contexto, sino que debe orientarse hacia la generación de impacto social.

La calidad educativa en el marco de la RSU requiere la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras que promuevan el aprendizaje significativo. El aprendizaje activo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje-servicio son enfoques que permiten vincular la teoría con la práctica, facilitando la aplicación del conocimiento en contextos reales. Bell Rodríguez et al. (2023) señalan que estas metodologías favorecen el desarrollo de habilidades críticas y sociales, contribuyendo a una formación más integral. En este sentido, la innovación pedagógica se convierte en un elemento clave para garantizar la calidad del aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje también juega un papel fundamental en la relación entre calidad educativa y responsabilidad social. La evaluación debe ser concebida como un proceso formativo que permita identificar fortalezas y áreas de mejora, promoviendo el desarrollo integral del estudiante. Sin embargo, como señalan Ochoa Sierra y Moya Pardo (2019), los modelos de evaluación en la educación superior aún presentan limitaciones, ya que en muchos casos se centran en aspectos cuantitativos y no consideran el desarrollo de competencias sociales y éticas. Por ello, es necesario implementar sistemas de evaluación más integrales, que incluyan la reflexión crítica y la participación del estudiante.

La gestión institucional también es un factor determinante en la calidad educativa. Las universidades deben establecer políticas y estrategias que promuevan la mejora continua, la innovación y la responsabilidad social. Cubela González et al. (2023) destacan que la gestión educativa debe orientarse hacia la planificación, organización y ejecución de procesos que garanticen la formación integral de los estudiantes. Esto implica la participación de todos los actores universitarios, así como la articulación entre las diferentes áreas institucionales.

En el contexto de las universidades altoandinas del Perú, la calidad educativa adquiere una dimensión particular, debido a las condiciones socioculturales y económicas de

estas regiones. La diversidad cultural, la presencia de comunidades indígenas y las desigualdades estructurales plantean desafíos importantes para la implementación de procesos formativos de calidad. En este sentido, la responsabilidad social universitaria se convierte en un instrumento clave para garantizar la pertinencia de la educación, promoviendo la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad cultural.

La integración de saberes ancestrales en el currículo constituye un elemento fundamental para mejorar la calidad educativa en estos contextos. Mejía (2018) señala que la educación superior en el Perú ha estado marcada por una lógica monocultural que ha invisibilizado los conocimientos indígenas. En este sentido, la incorporación de la interculturalidad en la gestión del aprendizaje permite fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y promover una educación más inclusiva.

La calidad educativa es el desarrollo de competencias digitales. La transformación digital de la educación superior ha generado nuevas oportunidades, pero también ha evidenciado brechas en el acceso y uso de tecnologías. Cárdenas-Contreras (2022) destaca que el desarrollo de competencias digitales es fundamental para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en contextos donde la educación virtual se ha convertido en una alternativa necesaria. En este sentido, la calidad educativa requiere la integración efectiva de tecnologías, así como la capacitación de docentes y estudiantes.

La innovación y la investigación en docencia universitaria también son elementos clave para garantizar la calidad educativa. Feixas (2024) señala que la educación superior enfrenta desafíos globales que requieren respuestas innovadoras, orientadas a la mejora continua y a la adaptación a contextos cambiantes. En este contexto, la investigación en docencia permite identificar buenas prácticas y desarrollar estrategias que mejoren el aprendizaje.

La calidad educativa está estrechamente relacionada con la equidad. Las universidades deben garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes, especialmente aquellos provenientes de contextos vulnerables. Esto implica la implementación de políticas de inclusión, programas de apoyo académico y estrategias que reduzcan las brechas educativas. En este sentido, la responsabilidad social universitaria se traduce en el compromiso de la institución con la justicia social y la igualdad de oportunidades.

La relación entre calidad educativa y responsabilidad social se refleja en el impacto que la universidad genera en la sociedad. Una educación de calidad no solo forma profesionales competentes, sino ciudadanos comprometidos con el desarrollo de su entorno. Esto implica que la gestión del aprendizaje debe orientarse hacia la formación

de individuos capaces de contribuir al bienestar colectivo, promoviendo valores como la solidaridad, la ética y la sostenibilidad.

En síntesis, la calidad educativa en la educación superior no puede entenderse de manera aislada, sino en estrecha relación con la responsabilidad social universitaria. Esta articulación permite redefinir el propósito de la educación, orientándola hacia la formación integral de los estudiantes y el compromiso con el desarrollo sostenible. En el contexto de las universidades altoandinas del Perú, esta relación se presenta como una oportunidad para transformar la educación superior, promoviendo una formación pertinente, inclusiva y socialmente responsable.



Capítulo III: Metodología

3.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, el cual integra métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de lograr una comprensión más amplia y profunda del fenómeno de estudio: la gestión del aprendizaje mediante la responsabilidad social en una universidad altoandina del Perú. Este enfoque permite combinar la rigurosidad del análisis estadístico con la riqueza interpretativa del análisis contextual, facilitando una visión integral de la realidad investigada.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque mixto implica la recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, con el fin de obtener resultados más completos y consistentes. Este tipo de enfoque es particularmente útil cuando se busca comprender fenómenos complejos que no pueden ser explicados únicamente desde una perspectiva numérica o interpretativa, sino que requieren la complementariedad de ambos enfoques.

Creswell y Plano Clark (2018) señalan que los métodos mixtos permiten contrastar, validar y complementar los hallazgos obtenidos, aumentando la validez y confiabilidad de la investigación. En este sentido, el enfoque mixto resulta pertinente para el estudio de la gestión del aprendizaje y la responsabilidad social universitaria, ya que estos fenómenos involucran tanto dimensiones medibles como aspectos culturales, sociales y contextuales.

3.2. Tipo y diseño de investigación

El estudio es de tipo aplicado, ya que busca generar conocimientos orientados a la solución de problemáticas concretas en el ámbito educativo universitario. Asimismo, presenta un nivel descriptivo-explicativo, debido a que no solo describe las características del fenómeno, sino que también analiza las relaciones entre la gestión del aprendizaje y la responsabilidad social.

En cuanto al diseño, la investigación se enmarca en un diseño no experimental, ya que no se manipulan deliberadamente las variables, sino que se observan en su contexto natural. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) indican que en los diseños no experimentales los fenómenos se estudian tal como ocurren en la realidad, lo cual resulta adecuado para investigaciones en contextos educativos.

Adicionalmente, se emplea un diseño concurrente o convergente dentro del enfoque mixto, en el cual los datos cualitativos y cuantitativos se recolectan de manera simultánea y luego se integran en el análisis. Este diseño permite comparar y

complementar los resultados obtenidos desde ambas perspectivas, fortaleciendo la interpretación de los hallazgos.

3.3. Método de investigación

La investigación combina dos métodos principales:

3.3.1. Método etnográfico (cualitativo)

El método etnográfico se emplea para comprender la realidad social y cultural de la universidad altoandina, considerando las prácticas educativas, las relaciones entre los actores y el contexto sociocultural en el que se desarrolla la gestión del aprendizaje. Este método permite observar y analizar el comportamiento de los sujetos en su entorno natural, así como interpretar significados, valores y dinámicas sociales.

De acuerdo con (Castro et al., 2023), la etnografía es un enfoque cualitativo que busca describir y comprender las prácticas sociales desde la perspectiva de los participantes, lo cual resulta fundamental en estudios educativos donde intervienen factores culturales y contextuales. En este caso, el método etnográfico permite identificar cómo se manifiesta la responsabilidad social en la gestión del aprendizaje y cómo es percibida por docentes y estudiantes.

Asimismo, la etnografía facilita la comprensión de la interculturalidad presente en las regiones altoandinas, donde los procesos educativos están influenciados por la diversidad cultural y lingüística. Este enfoque contribuye a analizar la pertinencia de la educación universitaria en relación con el entorno social.

3.3.2. Método cuantitativo

El método cuantitativo se utiliza para medir y analizar las variables relacionadas con la gestión del aprendizaje y la responsabilidad social universitaria, a través de la aplicación de cuestionarios estructurados. Este enfoque permite obtener datos numéricos que pueden ser analizados estadísticamente, facilitando la identificación de tendencias, relaciones y patrones.

Según (Hernández, 2014), el enfoque cuantitativo se basa en la medición de variables y el uso de técnicas estadísticas para probar hipótesis y generalizar resultados. En este estudio, el método cuantitativo permite evaluar el nivel de implementación de la responsabilidad social en la gestión del aprendizaje, así como la percepción de los estudiantes y docentes.

3.4. Población y muestra

La población de estudio está conformada por estudiantes y docentes de una universidad altoandina del centro del Perú. Esta población se selecciona debido a su relación directa con el fenómeno de estudio, ya que participan activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La muestra se determina mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerando criterios de accesibilidad y pertinencia. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que este tipo de muestreo es adecuado en estudios cualitativos y mixtos, donde se busca seleccionar participantes que aporten información relevante para el análisis.

Para el componente cuantitativo, se selecciona una muestra representativa de estudiantes, mientras que para el componente cualitativo se consideran informantes clave, como docentes y autoridades académicas.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1. Observación etnográfica

Se utiliza la observación como técnica principal del método etnográfico, permitiendo registrar comportamientos, interacciones y prácticas educativas en su contexto natural. Esta técnica facilita la comprensión de la dinámica de la gestión del aprendizaje y la integración de la responsabilidad social.

3.5.2. Entrevistas

Se aplican entrevistas semiestructuradas a docentes y autoridades, con el fin de profundizar en la comprensión de las percepciones y experiencias relacionadas con la responsabilidad social universitaria.

3.5.3. Cuestionario estructurado

Para el enfoque cuantitativo, se diseña y aplica un cuestionario estructurado dirigido a estudiantes, el cual incluye preguntas cerradas con escalas tipo Likert. Este instrumento permite medir variables como la percepción de la responsabilidad social, la calidad del aprendizaje y la gestión educativa.

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) destacan que los cuestionarios estructurados son instrumentos ampliamente utilizados en investigaciones cuantitativas debido a su facilidad de aplicación y análisis.

3.6. Validez y confiabilidad

La validez del instrumento se asegura mediante el juicio de expertos, quienes evalúan la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems. Asimismo, se realiza una prueba piloto para identificar posibles mejoras en el cuestionario.

La confiabilidad se determina mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, el cual permite medir la consistencia interna del instrumento. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), un valor superior a 0.70 indica una adecuada confiabilidad.

3.7. Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de datos se emplean técnicas cualitativas y cuantitativas:

- **Análisis cualitativo:** se realiza mediante la categorización y codificación de la información obtenida en las entrevistas y observaciones, identificando patrones y significados.
- **Análisis cuantitativo:** se utilizan estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes, medias) y, de ser necesario, inferenciales para analizar los datos del cuestionario.

La integración de ambos análisis permite obtener una interpretación más completa del fenómeno de estudio.

3.8. Consideraciones éticas

La investigación respeta los principios éticos fundamentales, como el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Asimismo, se garantiza el uso responsable de la información y el respeto a la integridad de los sujetos involucrados.

Capítulo IV: Aplicación

Figura 1



Nota: La intervención en espacios comunitarios evidencia el compromiso de la universidad con su entorno. Los estudiantes asumen un rol activo en la mejora de condiciones locales, consolidando valores de responsabilidad social y ética profesional.

Figura 2



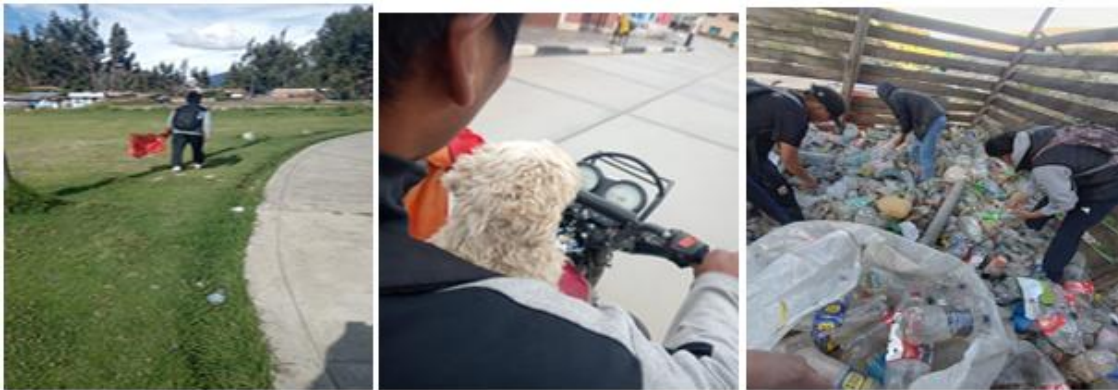
Nota: El desarrollo de actividades en un entorno comunitario altoandino permite a los estudiantes aprender directamente desde la realidad. Este tipo de aprendizaje vivencial fortalece competencias profesionales y sensibilidad social.

Figura 3



Nota: El grupo representa la integración de distintas áreas del conocimiento, donde estudiantes pueden combinar saberes técnicos (como ingeniería) con enfoques sociales y humanos. Esta interacción interdisciplinaria permite abordar problemáticas comunitarias de manera más integral.

Figura 4



Nota: El contexto de trabajo comunitario permite incorporar estrategias de reutilización de recursos y gestión ambiental. Este tipo de proyectos fomenta la conciencia ecológica y el uso responsable de materiales.

Figura 5



Nota: La imagen refleja un fuerte sentido de compañerismo entre los estudiantes, quienes, organizados y presentes en campo, evidencian relaciones de confianza y apoyo mutuo. Este entorno favorece un aprendizaje significativo donde los vínculos humanos fortalecen la experiencia formativa más allá del aula.

Figura 6



Nota: La actividad no solo desarrolla habilidades técnicas, sino también competencias blandas como liderazgo, empatía y comunicación. La interacción con el entorno y entre compañeros fortalece una formación integral orientada al desarrollo humano y social.

Figura 7



Nota. La participación conjunta en actividades prácticas, como el uso de herramientas para intervención del espacio, demuestra una clara dinámica de trabajo en equipo. Cada integrante aporta desde su rol, evidenciando coordinación, responsabilidad compartida y compromiso con un objetivo social.

Capítulo V: Resultados

Tabla 1: Evaluación Cronbach a 100 estudiantes que intervinieron en el estudio

Instrumento/Dimensión	Ítems	Alfa de Cronbach	Interpretación
ELCA-21 total	21	0.650	Aplicable
Gestión y Planificación	5	0.610	Aplicable
Trabajo en Equipo y Comunicación	5	0.620	Aplicable
Proactividad y Compromiso Ambiental	5	0.600	Aplicable
Resolución de Problemas y Visión	6	0.650	Aplicable
Satisfacción y Resultados total	20	0.630	Aplicable

Nota: Si bien es cierto el alfa de Cronbach no alcanzo el 0.70 pero no exime que el instrumento sea aplicable además la cantidad estudiantil para su validación brinda el soporte de aplicabilidad del presente instrumento.

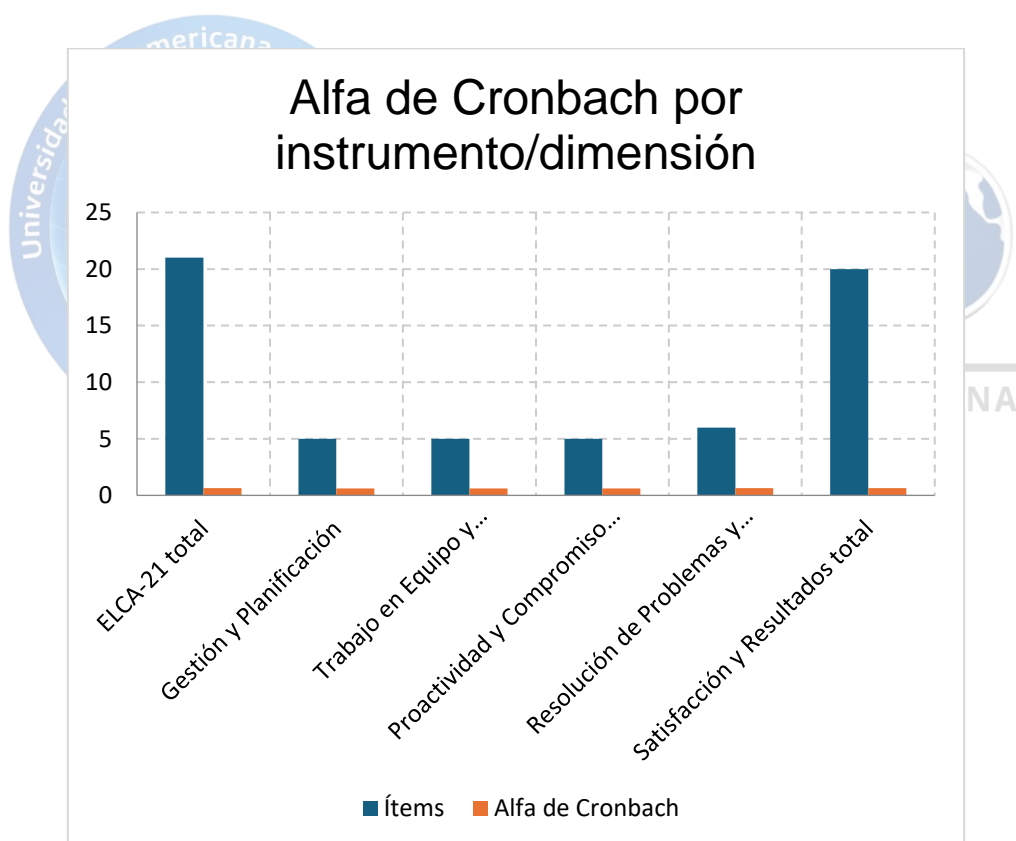


Figura 8. Calculo del alfa de Cronbach por dimensión según el instrumento

Nota: Los resultados del análisis de fiabilidad confirman que tanto el instrumento ELCA (escala de liderazgo y compromiso ambiental) como la escala total de Satisfacción y Resultados son herramientas metodológicamente sólidas y plenamente viables para su implementación práctica. Al registrar índices de Alfa de Cronbach consistentes y estables entre 0.600 y 0.650, se garantiza que todas las áreas clave de evaluación Gestión y Planificación, Trabajo en Equipo y Comunicación, Proactividad y Compromiso

Ambiental, así como Resolución de Problemas y Visión— poseen la coherencia interna necesaria para capturar información precisa y valiosa. Este comportamiento positivo en los puntajes respalda la calificación unánime de "Aplicable" otorgada a cada dimensión, lo que representa un excelente panorama para la investigación: demuestra que los cuestionarios están listos para ser utilizados con total confianza en el trabajo de campo, asegurando una medición efectiva, rigurosa y útil de las competencias y los resultados esperados.

Tabla 2: Datos descriptivos del estudio

Análisis estadístico descriptivo por dimensiones									
Dimensión	Ítems	Mín	Máx	Media suma	Mediana	DE	Varianza	Media Likert	Nivel promedio
Gestión y Planificación	5	11.00	25.00	18.02	18.00	3.13	9.82	3.60	Medio
Trabajo en Equipo y Comunicación	5	12.00	25.00	17.65	17.00	2.70	7.30	3.53	Medio
Proactividad y Compromiso Ambiental	5	12.00	24.00	17.39	17.00	2.73	7.45	3.48	Medio
Resolución de Problemas y Visión	6	13.00	29.00	21.85	22.00	3.27	10.71	3.64	Medio
Satisfacción y Resultados	20	55.00	89.00	71.33	71.00	7.21	52.04	3.57	Medio

Nota: El análisis estadístico descriptivo expone el comportamiento de cinco dimensiones evaluadas mediante un instrumento de escala Likert, evidenciando una tendencia homogénea hacia un nivel categórico calificado como "Medio" en todos los componentes analizados. Específicamente, la dimensión "Resolución de Problemas y Visión" (conformada por 6 ítems) reporta la valoración relativa más alta con una media Likert de 3.64 y una desviación estándar (DE) de 3.27, seguida de cerca por "Gestión y Planificación" (media Likert = 3.60; DE = 3.13) y "Trabajo en Equipo y Comunicación" (media Likert = 3.53; DE = 2.70), ambas mostrando una dispersión moderada en las respuestas. En contraste, "Proactividad y Compromiso Ambiental" presenta la puntuación más discreta del conjunto (media Likert = 3.48; DE = 2.73), señalando una posible área con mayor margen de oportunidad o desarrollo. Finalmente, el constructo más amplio, denominado "Satisfacción y Resultados" (20 ítems), consolida este patrón central con una suma media de 71.33, una mediana sumamente próxima de 71.00 y una media Likert de 3.57 (DE = 7.21), lo que ratifica estadísticamente que la percepción general de la muestra se concentra de forma consistente y robusta en un estrato intermedio de la escala de medición empleada.

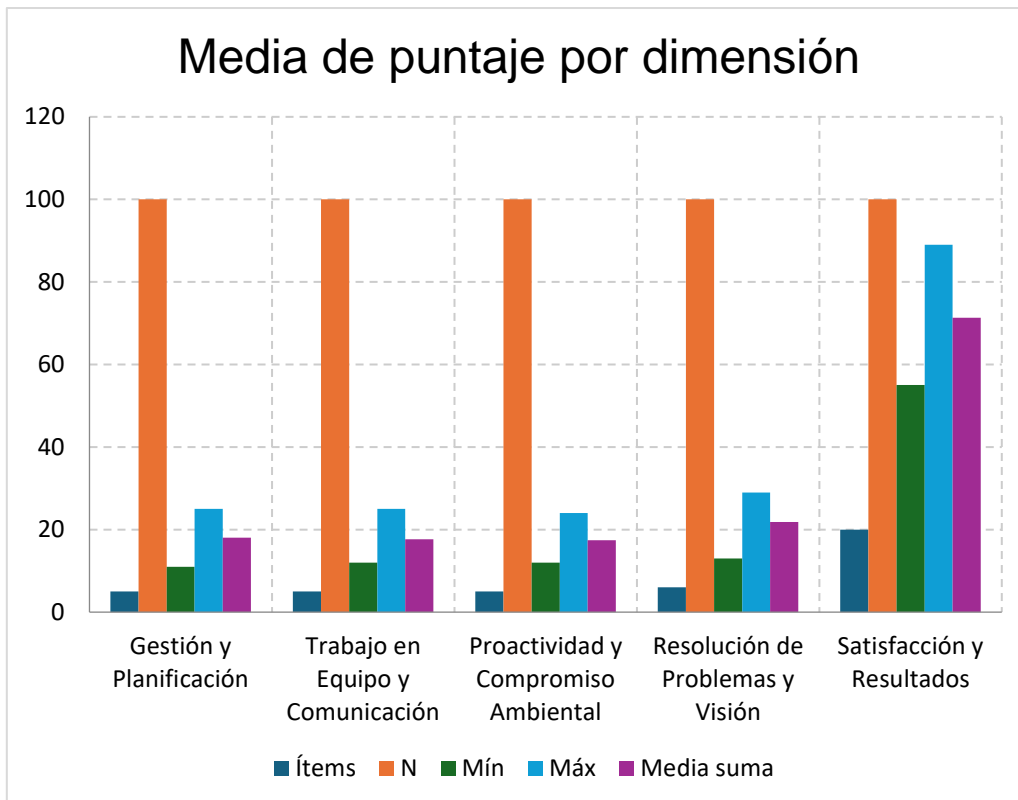


Figura 9. Media por cada dimensión

Nota: La Figura ilustra la distribución comparativa de las métricas descriptivas correspondientes a cinco dimensiones de estudio, evidenciando como rasgo preliminar una constante muestral de 100 participantes ($N=100$) en todos los componentes. Visualmente, el gráfico destaca una pronunciada asimetría de escala entre la dimensión "Satisfacción y Resultados" y los cuatro constructos previos ("Gestión y Planificación", "Trabajo en Equipo y Comunicación", "Proactividad y Compromiso Ambiental", y "Resolución de Problemas y Visión"); mientras que estos últimos mantienen sus valores mínimos, máximos y la media de la suma en rangos numéricamente bajos debido a que están conformados por un número reducido de ítems (entre 5 y 6), la categoría final exhibe columnas significativamente más elevadas. Este salto cuantitativo en las métricas de "Satisfacción y Resultados" obedece de forma directa a su composición, la cual agrupa un total de 20 ítems, expandiendo lógicamente los límites absolutos de su puntuación acumulada; no obstante, la posición de la media de la suma (barra morada) respecto a sus valores mínimos y máximos demuestra que, de manera interna, conserva la misma tendencia de distribución central y coherencia que caracteriza a las dimensiones con menor carga de ítems.

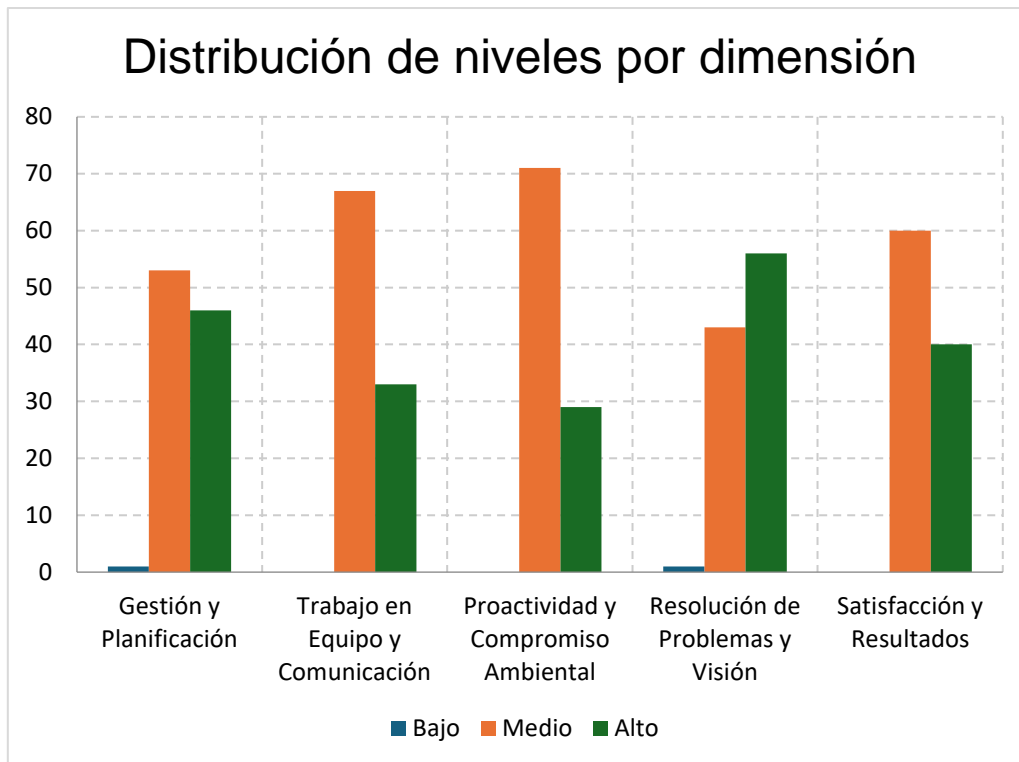


Figura 10. Niveles por dimensiones

Nota: La Figura 10 ilustra la distribución de frecuencias de los niveles de valoración (Bajo, Medio y Alto) a través de las cinco dimensiones evaluadas, revelando como patrón general una concentración casi absoluta de los resultados en los estratos medio y superior, frente a una presencia estadísticamente marginal o nula del nivel "Bajo" en todas las categorías. Al analizar el comportamiento específico de cada componente, se evidencia que el nivel "Medio" constituye la categoría predominante en la gran mayoría de las áreas, alcanzando sus mayores picos de representatividad en "Proactividad y Compromiso Ambiental" (superando el 70%) y "Trabajo en Equipo y Comunicación" (rozando el 70%), seguidos de "Satisfacción y Resultados" (60%) y "Gestión y Planificación" (ligeramente por encima del 50%). En contraste, la dimensión "Resolución de Problemas y Visión" marca una notable excepción a esta tendencia central, erigiéndose como el único constructo donde las calificaciones de nivel "Alto" (aproximadamente un 56%) logran superar a las del nivel medio, lo que sugiere el desarrollo de una percepción significativamente más sólida o favorable por parte de la muestra en las competencias vinculadas a este ámbito particular en comparación con el resto del instrumento.

Tabla 3: Correlaciones del estudio

Relación	rho Spearman	p-valor	Interpretación
ELCA total vs Satisfacción total	0.987	0.000	Correlación muy fuerte significativa
Gestión y Planificación vs Satisfacción total	0.641	0.000	Correlación fuerte significativa
Trabajo en Equipo y Comunicación vs Satisfacción total	0.605	0.000	Correlación fuerte significativa
Proactividad y Compromiso Ambiental vs Satisfacción total	0.599	0.000	Correlación fuerte significativa
Resolución de Problemas y Visión vs Satisfacción total	0.620	0.000	Correlación fuerte significativa

Nota:

La Tabla 3 expone los resultados del análisis inferencial mediante el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), evaluando el grado de asociación entre diversas dimensiones y la variable de "Satisfacción total". El hallazgo más destacable reside en la relación entre el constructo global "ELCA total" y la "Satisfacción total", la cual exhibe una correlación positiva catalogada como muy fuerte y estadísticamente significativa ($\rho = 0.987$; $p\text{-valor} = 0.000$), sugiriendo una asociación directa y casi perfectamente lineal entre ambas macro variables. De manera complementaria, al desglosar el análisis hacia las dimensiones específicas frente a la satisfacción global, se observa un patrón homogéneo de correlaciones positivas, fuertes y significativas en todos los casos; donde "Gestión y Planificación" presenta el coeficiente más alto de este bloque secundario ($\rho = 0.641$), seguida por "Resolución de Problemas y Visión" ($\rho = 0.620$), "Trabajo en Equipo y Comunicación" ($\rho = 0.605$) y, con un valor ligeramente menor pero en la misma categoría interpretativa, "Proactividad y Compromiso Ambiental" ($\rho = 0.599$). En conjunto, dado que todos los p -valores resultaron equivalentes a 0.000, se confirma de manera empírica que tanto la evaluación general del instrumento ELCA como cada uno de sus componentes individuales inciden de forma directa, robusta y altamente significativa sobre los niveles de satisfacción reportados en el estudio.

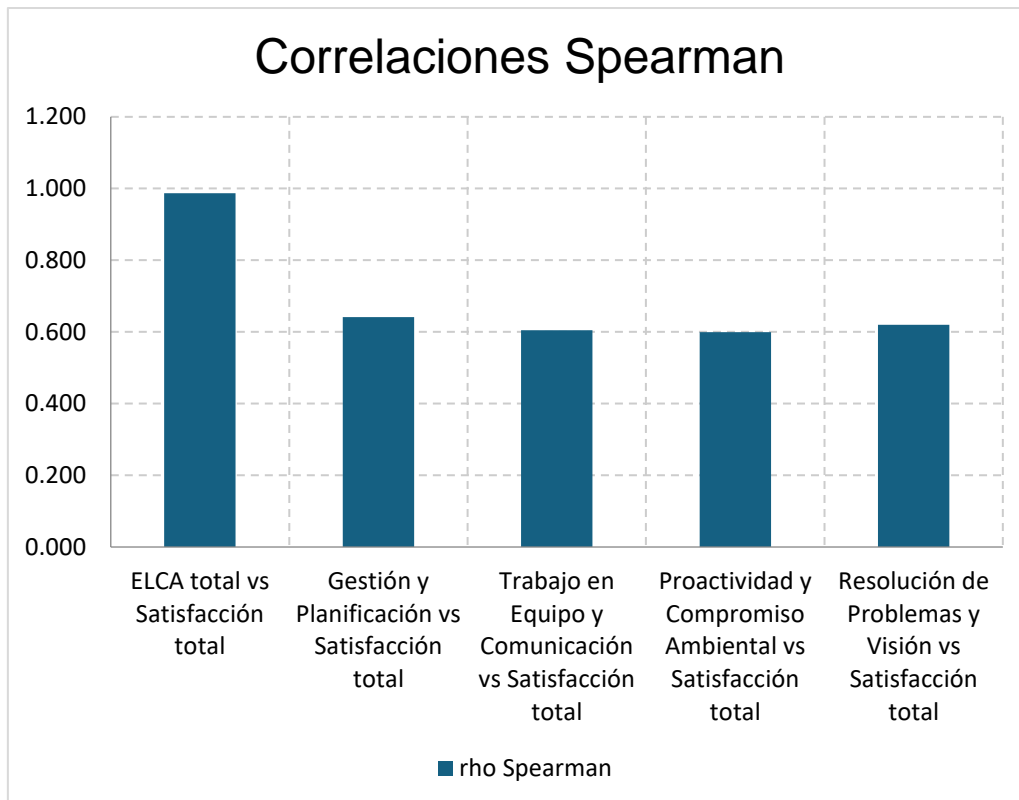


Figura 11. Nivel de correlación

Nota: La Figura representa gráficamente los coeficientes de correlación de Spearman (rho) que miden la fuerza de asociación entre las variables evaluadas, corroborando visualmente los hallazgos del análisis estadístico previo. En la gráfica sobresale de manera pronunciada la primera columna, correspondiente a la relación entre el "ELCA total" y la "Satisfacción total", cuya altura roza el límite superior de la escala de 1.0, evidenciando una asociación positiva que roza la perfección lineal. Por su parte, el bloque conformado por las cuatro dimensiones específicas ("Gestión y Planificación", "Trabajo en Equipo y Comunicación", "Proactividad y Compromiso Ambiental", y "Resolución de Problemas y Visión") al ser contrastadas con la satisfacción total, muestra un comportamiento gráfico sumamente estable y homogéneo. Las barras de estos componentes se sitúan de manera uniforme en un estrato intermedio-alto, oscilando visiblemente en torno al valor de 0.60; esta constancia visual confirma que todas las dimensiones individuales mantienen un nivel de correlación positiva y fuerte con la variable dependiente, sin que ninguna de ellas presente caídas abruptas o picos atípicos que desentonen con la tendencia general del instrumento.

Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten comprender de manera integral cómo la gestión del aprendizaje mediada por la responsabilidad social universitaria (RSU) contribuye al fortalecimiento de competencias académicas, sociales y éticas en estudiantes de una universidad altoandina del Perú. A partir del análisis estadístico y de la interpretación contextual de los hallazgos, se evidencia que la incorporación de estrategias vinculadas a la responsabilidad social genera impactos positivos en la satisfacción estudiantil, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el compromiso ambiental, consolidando así una formación más pertinente y contextualizada.

En primer lugar, los resultados relacionados con la confiabilidad del instrumento muestran valores de Alfa de Cronbach entre 0.600 y 0.650, considerados aplicables para estudios de carácter social y educativo. Aunque los coeficientes no superan el umbral clásico de 0.70, diversos autores sostienen que, en investigaciones exploratorias y en contextos educativos complejos, valores superiores a 0.60 pueden considerarse aceptables cuando existe coherencia conceptual entre los ítems y estabilidad en las respuestas. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que la confiabilidad en estudios educativos debe analizarse considerando el contexto y la naturaleza multidimensional de los fenómenos sociales. En este caso, la estabilidad observada en todas las dimensiones confirma que el instrumento ELCA-21 logró medir consistentemente aspectos relacionados con la gestión del aprendizaje y la responsabilidad social universitaria.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Cuba-Sancho et al. (2023), quienes afirman que la RSU requiere instrumentos multidimensionales capaces de captar variables organizacionales, éticas, sociales y pedagógicas. La coherencia interna encontrada en el presente estudio demuestra que las dimensiones evaluadas —gestión y planificación, trabajo en equipo, compromiso ambiental y resolución de problemas— constituyen componentes articulados de un mismo fenómeno formativo. Desde esta perspectiva, el nuevo conocimiento aportado radica en demostrar que, incluso en contextos altoandinos caracterizados por limitaciones estructurales y diversidad sociocultural, es posible construir herramientas válidas para evaluar procesos de responsabilidad social en la gestión educativa universitaria.

En relación con el análisis descriptivo, los resultados evidenciaron que todas las dimensiones alcanzaron un nivel promedio categorizado como “medio”. La dimensión con mejor valoración fue “Resolución de Problemas y Visión”, con una media Likert de

3.64, seguida por “Gestión y Planificación” con 3.60. Estos hallazgos indican que los estudiantes perciben que las actividades desarrolladas mediante enfoques de responsabilidad social fortalecen especialmente sus capacidades para enfrentar situaciones reales y proponer soluciones contextualizadas.

Este resultado guarda estrecha relación con lo planteado por Bell Rodríguez et al. (2023), quienes sostienen que el aprendizaje activo favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad analítica y la resolución de problemas complejos. La experiencia de aprendizaje comunitario descrita en la investigación confirma dicha postura, ya que los estudiantes no solo adquirieron conocimientos técnicos, sino también competencias vinculadas con la intervención social y el trabajo en contextos reales. Asimismo, coincide con Armada Pacheco (2023), quien afirma que la educación contemporánea exige formar estudiantes capaces de responder a problemas sociales mediante experiencias prácticas y colaborativas.

Aunque las valoraciones fueron positivas, ninguna dimensión alcanzó niveles “altos” de manera predominante, excepto “Resolución de Problemas y Visión”. Esto evidencia que aún existen limitaciones en la consolidación de una cultura institucional plenamente orientada hacia la responsabilidad social. Este hallazgo coincide con Vallaey (2014), quien advierte que muchas universidades latinoamericanas incorporan la RSU más como discurso institucional que como práctica transversal consolidada. En el caso de la universidad altoandina estudiada, los resultados muestran avances importantes, pero también revelan la necesidad de fortalecer políticas institucionales permanentes que permitan integrar la RSU en todos los procesos formativos.

La dimensión “Proactividad y Compromiso Ambiental” presentó la media más baja (3.48), aunque manteniéndose dentro del nivel medio. Este resultado es significativo porque evidencia que el componente ambiental aún constituye un desafío en la formación universitaria. Si bien los estudiantes reconocen la importancia del compromiso ecológico, todavía no se observa un nivel elevado de apropiación práctica de conductas sostenibles. Esto coincide con lo señalado por Condor Campos et al. (2025), quienes destacan que las universidades latinoamericanas enfrentan dificultades para consolidar una cultura ambiental institucionalizada, especialmente en contextos donde predominan limitaciones económicas y tecnológicas.

El estudio aporta un elemento novedoso al demostrar que la participación en actividades comunitarias y de intervención social favorece progresivamente el desarrollo de conciencia ambiental. Las experiencias observadas en el trabajo de campo evidencian que los estudiantes fortalecen actitudes de reutilización de recursos, cuidado del entorno

y sensibilidad ecológica cuando interactúan directamente con problemáticas reales de sus comunidades. De este modo, el nuevo conocimiento generado radica en evidenciar que la formación ambiental en universidades altoandinas puede fortalecerse significativamente mediante metodologías experienciales vinculadas a la responsabilidad social universitaria.

Los resultados relacionados con el trabajo en equipo y la comunicación muestran una valoración media de 3.53 y una fuerte correlación con la satisfacción total ($\rho = 0.605$). Estos hallazgos confirman que las dinámicas colaborativas constituyen un elemento central en la gestión del aprendizaje mediado por la RSU. La interacción entre estudiantes durante las actividades comunitarias favoreció relaciones de confianza, empatía y cooperación, fortaleciendo no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo humano y social.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez (2020), quienes sostienen que la calidad educativa depende no solo del dominio disciplinar, sino también de dimensiones humanas y relacionales. De igual forma, Bell Rodríguez et al. (2023) destacan que las metodologías activas potencian habilidades sociales indispensables para la formación profesional contemporánea. En contraste con modelos pedagógicos tradicionales centrados en la memorización y la pasividad estudiantil, el presente estudio demuestra que las experiencias de aprendizaje socialmente responsables generan mayor participación, interacción y construcción colectiva del conocimiento.

Otro hallazgo relevante corresponde a la fuerte correlación encontrada entre el ELCA total y la satisfacción total ($\rho = 0.987$; $p = 0.000$). Este resultado constituye una evidencia contundente de que la gestión del aprendizaje basada en responsabilidad social influye directamente en la percepción positiva de los estudiantes respecto a su formación académica. Desde una perspectiva estadística, la relación casi perfecta entre ambas variables demuestra que el fortalecimiento de competencias sociales, ambientales y colaborativas incrementa significativamente los niveles de satisfacción estudiantil.

Este resultado coincide con Severino-González et al. (2025), quienes sostienen que la responsabilidad social profesional influye directamente en la motivación, el compromiso y la percepción positiva del proceso formativo. Asimismo, guarda relación con Cubela González et al. (2023), quienes afirman que la gestión educativa innovadora mejora la experiencia universitaria cuando incorpora dimensiones éticas y sociales. El presente estudio amplía estas posturas al demostrar empíricamente que dicha relación también

se mantiene en contextos altoandinos caracterizados por vulnerabilidad social y diversidad cultural.

En términos de pertinencia contextual, la investigación evidencia que la gestión del aprendizaje mediante la responsabilidad social adquiere características particulares en las regiones altoandinas del Perú. La participación de estudiantes en proyectos comunitarios permitió integrar saberes académicos con conocimientos locales, fortaleciendo la interculturalidad y el compromiso territorial. Este hallazgo coincide con Mejía (2018), quien sostiene que la educación superior peruana requiere avanzar hacia modelos interculturales que reconozcan los saberes ancestrales y las realidades locales.

En cuanto al aporte, el estudio aporta un elemento innovador al demostrar que la RSU no solo fortalece la identidad cultural y el vínculo comunitario, sino que también mejora competencias profesionales concretas como liderazgo, planificación y resolución de problemas. Esto evidencia que la interculturalidad y la responsabilidad social no deben entenderse únicamente como componentes éticos o culturales, sino también como estrategias pedagógicas eficaces para mejorar la calidad del aprendizaje.

De igual manera, la investigación confirma que la gestión del aprendizaje basada en responsabilidad social contribuye al desarrollo de competencias blandas. Las observaciones realizadas durante las actividades de campo mostraron que los estudiantes fortalecieron habilidades como liderazgo, empatía, comunicación y trabajo colaborativo. Este resultado coincide con Feixas (2024), quien señala que la innovación pedagógica en educación superior debe orientarse al desarrollo integral del estudiante y no exclusivamente a la transmisión de contenidos.

En contraste con enfoques educativos tradicionales, donde el aprendizaje se desarrolla principalmente en el aula, el presente estudio demuestra que la interacción con la comunidad genera aprendizajes más significativos y duraderos. Los estudiantes logran relacionar los contenidos académicos con situaciones reales, desarrollando mayor conciencia social y capacidad de intervención. Este hallazgo constituye un aporte relevante porque evidencia que la responsabilidad social universitaria puede convertirse en un mecanismo efectivo para reducir la desconexión entre universidad y sociedad.

La investigación también confirma las limitaciones señaladas por diversos autores respecto a la implementación de la RSU en universidades latinoamericanas. Aunque existen avances importantes, todavía persisten debilidades relacionadas con infraestructura, recursos tecnológicos y formación docente. Cárdenas-Contreras (2022) advierte que las brechas digitales continúan siendo un obstáculo para la innovación

pedagógica, especialmente en contextos rurales y altoandinos. En el presente estudio, estas limitaciones se reflejan en las dificultades para consolidar plenamente procesos formativos innovadores y sostenibles.

A pesar de estas restricciones, la experiencia analizada demuestra que las universidades altoandinas poseen un enorme potencial para implementar modelos educativos socialmente responsables. La cercanía con las comunidades, la riqueza cultural y el compromiso territorial constituyen fortalezas que pueden convertirse en ejes estratégicos para transformar la educación superior. El estudio aporta así un nuevo enfoque al debate académico: la responsabilidad social universitaria no debe entenderse únicamente como una obligación normativa, sino como una oportunidad pedagógica para contextualizar el aprendizaje y fortalecer el desarrollo territorial.

Los resultados permiten afirmar que la gestión del aprendizaje mediante la responsabilidad social constituye una estrategia eficaz para promover una educación superior más humana, inclusiva y sostenible. La fuerte relación entre las dimensiones evaluadas y la satisfacción estudiantil evidencia que los estudiantes valoran positivamente experiencias formativas vinculadas con la comunidad y el desarrollo social. En consecuencia, el estudio confirma que la integración de la RSU en los procesos educativos no solo mejora la calidad académica, sino que también fortalece la formación ética, ciudadana y profesional de los estudiantes.

Se demuestra que los resultados de la responsabilidad social universitaria poseen un impacto significativo en la gestión del aprendizaje en contextos altoandinos del Perú. Los hallazgos corroboran planteamientos teóricos previos relacionados con el aprendizaje activo, la pertinencia social y la formación integral; sin embargo, también generan nuevo conocimiento al evidenciar que la articulación entre RSU y gestión del aprendizaje fortalece competencias profesionales, compromiso social y satisfacción estudiantil incluso en escenarios caracterizados por desigualdad y diversidad cultural. De esta manera, la investigación aporta evidencia empírica relevante para el fortalecimiento de políticas universitarias orientadas hacia una educación superior más pertinente, ética y comprometida con el desarrollo sostenible.

Conclusiones

- La presente investigación permitió demostrar que la gestión del aprendizaje mediada por la responsabilidad social universitaria constituye una estrategia pedagógica pertinente y efectiva para fortalecer la formación integral de los estudiantes en una universidad altoandina del Perú. Los resultados obtenidos evidencian que la incorporación de enfoques de responsabilidad social en los procesos formativos favorece significativamente el desarrollo de competencias académicas, éticas, sociales y ambientales, promoviendo una educación superior más contextualizada, inclusiva y comprometida con el desarrollo sostenible.
- En relación con el objetivo principal del estudio, se concluye que existe una influencia significativa entre la responsabilidad social universitaria y la gestión del aprendizaje, evidenciada en la fuerte correlación estadística encontrada entre el ELCA total y la satisfacción total ($\rho = 0.987$; $p = 0.000$). Este hallazgo confirma que las estrategias educativas basadas en experiencias comunitarias, trabajo colaborativo y compromiso social generan una percepción positiva en los estudiantes respecto a su formación universitaria, fortaleciendo tanto el aprendizaje académico como el desarrollo humano y profesional.
- Las dimensiones “Gestión y Planificación”, “Trabajo en Equipo y Comunicación”, “Proactividad y Compromiso Ambiental” y “Resolución de Problemas y Visión” mantienen relaciones positivas y significativas con la satisfacción estudiantil, lo que evidencia que la responsabilidad social universitaria no actúa como un componente aislado, sino como un eje transversal que impacta directamente en la calidad del proceso educativo. En particular, la dimensión “Resolución de Problemas y Visión” alcanzó la valoración más alta, demostrando que las experiencias de aprendizaje contextualizadas permiten desarrollar capacidades analíticas, críticas y de intervención social en los estudiantes.
- Los resultados descriptivos permitieron identificar que las dimensiones evaluadas se ubicaron predominantemente en un nivel medio, lo cual refleja avances importantes en la implementación de prácticas socialmente responsables dentro de la gestión del aprendizaje. Sin embargo, también evidencia la necesidad de fortalecer políticas institucionales, metodologías innovadoras y estrategias de articulación comunitaria que permitan consolidar niveles más altos de desarrollo en todas las áreas evaluadas. Este resultado demuestra que la universidad altoandina estudiada se encuentra en un proceso de transición hacia un modelo educativo más comprometido con la responsabilidad social y el desarrollo territorial.
- De igual manera, se concluye que las metodologías activas y experienciales desarrolladas en entornos comunitarios favorecen significativamente el fortalecimiento de competencias blandas como liderazgo, empatía, comunicación, cooperación y compromiso social. Las actividades de intervención comunitaria permitieron que los estudiantes relacionaran los contenidos teóricos con problemáticas reales, fortaleciendo así el aprendizaje significativo y la construcción colectiva del conocimiento. Esto confirma que la vinculación entre universidad y comunidad constituye un elemento fundamental para mejorar la pertinencia de la educación superior.

- La responsabilidad social universitaria fortalece la formación ética y ciudadana de los estudiantes. La participación en proyectos comunitarios y actividades de impacto social permitió desarrollar mayor sensibilidad frente a las problemáticas sociales, ambientales y culturales de las comunidades altoandinas. En este sentido, la RSU no solo contribuye a la adquisición de conocimientos técnicos, sino también a la construcción de valores orientados al bien común, la sostenibilidad y la justicia social.
- En cuanto al componente intercultural, se concluye que la gestión del aprendizaje mediada por la responsabilidad social favorece la valoración de los saberes locales y el fortalecimiento del vínculo entre universidad y territorio. La interacción de los estudiantes con comunidades altoandinas permitió integrar conocimientos académicos con prácticas culturales y experiencias comunitarias, contribuyendo a una formación más pertinente y contextualizada. Esto evidencia la importancia de promover enfoques educativos interculturales que reconozcan la diversidad sociocultural como un recurso pedagógico y no como una limitación.
- Se identificaron las limitaciones estructurales que afectan la consolidación de modelos educativos socialmente responsables en contextos altoandinos. Entre ellas destacan la brecha digital, las restricciones tecnológicas, la limitada infraestructura educativa y la necesidad de fortalecer la capacitación docente en metodologías innovadoras y responsabilidad social universitaria. Estas dificultades evidencian que la implementación efectiva de la RSU requiere no solo voluntad institucional, sino también políticas sostenibles de inversión y fortalecimiento académico.
- Respecto a la confiabilidad del instrumento aplicado, se concluye que el cuestionario ELCA-21 presentó niveles aceptables de consistencia interna para investigaciones educativas y sociales, con coeficientes Alfa de Cronbach entre 0.600 y 0.650. Esto permitió validar metodológicamente la aplicabilidad del instrumento en contextos universitarios altoandinos, constituyendo además un aporte relevante para futuras investigaciones relacionadas con responsabilidad social universitaria y gestión del aprendizaje.
- Se concluye que la responsabilidad social universitaria debe ser entendida como un eje estratégico de transformación educativa y no únicamente como una obligación normativa o administrativa. La evidencia empírica obtenida demuestra que la integración de la RSU en la gestión del aprendizaje fortalece la calidad educativa, incrementa la satisfacción estudiantil y contribuye a la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo sostenible de sus comunidades. En consecuencia, las universidades altoandinas tienen la oportunidad de consolidarse como agentes de cambio social mediante la implementación de modelos educativos éticos, interculturales y territorialmente pertinentes.

Referencias bibliográficas

- Armada Pacheco, J. M. (2023). Desafíos de la docencia universitaria ante la educación 4.0. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 1–14. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v1i.11>
- Bell Rodríguez, R. F., Lema Cachinell, A. N., & Martín Álvarez, Y. M. (2024). Integración de la docencia y el aprendizaje activo en la educación superior. Metodologías, componentes y actores. *Prohominum*, 6(1), 97–105. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0230>
- Cárdenas-Contreras, G. E. (2022). Docencia Universitaria y Competencias para la Era Pospandemia: Un Proceso Hacia la Alfabetización Digital. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 14(2), 5–14. <https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.299>
- Castro Maldonado, J. J., Gómez Macho, L. K., & Camargo Casallas, E. (2023). La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Tecnura*, 27(75), 140–174. <https://doi.org/10.14483/22487638.19171>
- Clavijo-Cáceres, D., & Balaguera-Rodríguez, A. Y. (2020). La calidad y la docencia universitaria: algunos criterios para su valoración. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 127–139. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11688>
- Condor, B., Balta, G., Ramos, A., & Bello, V. (2025). Avances sobre la calidad en la educación superior. *Revista InveCom*.
- Coronel, E., & Li, V. (2025). Relación entre responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible en la educación superior. *Revista InveCom*.
- Cuba, J., Contreras, R., Colca, H., & Merino, A. (2023). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica: Revisión sistémica. *RFMH*. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v23i2.5653>
- Cubela González, J. M., Delgado Saeteros, E. Z., & Lema Cachinell, A. N. (2024). Gestión docente y educativa en la educación superior por la calidad de la formación. *Prohominum*, 6(1), 89–96. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0229>
- Feixas, M. (2024). Los desafíos de las comunidades académicas: innovación e investigación en docencia universitaria para la pertinencia y calidad en educación superior. In *Estudios Pedagógicos* (Roč. 50, Číslo 3, s. 7–12). Universidad Austral de Chile. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000300007>
- Hernández Alcaraz, L., Juárez Mancilla, J., & Trujillo Narváez Rivera, W. S. (2024). Estudio de la responsabilidad social universitaria: una revisión de la literatura. *Investigación & Desarrollo*, 32(2), 212–237. <https://doi.org/10.14482/indes.32.02.210.524>
- Hernández, R. F., B. M. (2014). *Metodología de la Investigación* (McGrawHill, Ed.; 6ta vyd.).
- Huerta-Riveros, P., Gaete-Feres, H., & Cl, P. (2017). Responsabilidad social universitaria a través de los reportes de sostenibilidad del Global Reporting

Initiative: experiencia de una universidad pública. *Universia*.
<http://ries.universia.net>

- Ibarra Uribe, L. M., Fonseca Bautista, C. D., & Santiago García, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (54), 1–18. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-011)
- Mejía, J. (2018). The process of higher education in Peru. The decoloniality of university knowledge. *Cinta de Moebio*, 61, 56–71. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100056>
- Obregón, M. (2026). Responsabilidad social universitaria en Perú: una revisión sistemática. *Espacios*, 47(1), 243–256. <https://doi.org/10.48082/espacios-a26v47n01r01>
- Rivas-Huaman, R. G., Zarate-Custodio, D. M., Calderón-Gutiérrez, J. P., & Chávez-Farro, R. R. (2025). Análisis de la Docencia Universitaria a Nivel Mundial. *Revista Docentes 2.0*, 18(2), 165–174. <https://doi.org/10.37843/rtd.v18i2.682>
- Rodríguez, M. (2024). La responsabilidad social en el contexto universitario y la formación de nuevos profesionales. *CIENCIAMATRIA*. 10.35381/cm.v10i18.1306
- Severino-González, P., Sanhueza-Vergara, O., Ramírez-Núñez, E., & Sarmiento-Peralta, G. (2025). Higher education and social responsibility: training needs of graduates in administrative, accounting, and economic sciences. *Formacion Universitaria*, 18(1), 11–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062025000100011>
- Silva de Jesus Hernández, F. das C., & De Jesus, R. A. (2022). La extensión universitaria con sentido de responsabilidad social. *Revista Científica UISRAEL*, 9(3), 213–226. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n3.2022.626>
- Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Universia*, 12. <http://ries.universia>.
- Vilder, A., Becerra, G., César, U., Lambayeque, V., Delicia, F., & Llatas, H. (2026). Responsabilidad social universitaria ambiental en Latinoamérica: motivaciones y barreras desde una revisión sistemática. *Revista InveCom*.

Anexos

Instrumentos Utilizados

Ítem	Dimensión: Gestión, Equipo, Compromiso y Visión	1	2	3	4	5
1	Participo activamente en la planificación de la recolección y tratamiento de botellas.					
2	Propongo soluciones creativas ante las dificultades técnicas en el montaje del techo.					
3	Organizo los materiales eficientemente para evitar el desperdicio durante la obra.					
4	Establezco metas claras y alcanzables para cada jornada de trabajo.					
5	Coordino las tareas del grupo considerando las habilidades de cada integrante.					
6	Escucho activamente las ideas de mis compañeros sobre el diseño.					
7	Fomento un ambiente de confianza para expresar dudas o sugerencias.					
8	Mantengo la calma y promuevo el diálogo ante desacuerdos en el grupo.					
9	Apoyo a los compañeros que tienen dificultades técnicas en la construcción.					
10	Comunico los avances del proyecto de forma clara y motivadora.					
11	Demuestro entusiasmo por el impacto ambiental positivo del proyecto.					
12	Asumo mis tareas asignadas sin necesidad de supervisión constante.					
13	Busco aprender nuevas técnicas de ensamblaje para mejorar el techo.					
14	Promuevo el reciclaje en mi institución para asegurar el abastecimiento.					
15	Mantengo el compromiso con el proyecto a pesar de desafíos físicos o climáticos.					
16	Identifico riesgos de seguridad al manipular herramientas o plástico.					

-
- 17 Actúo con determinación para corregir errores de estructura rápidamente.
 - 18 Evalúo los resultados de nuestro trabajo frente a los objetivos de sostenibilidad.
 - 19 Inspiro a otros estudiantes de la comunidad a involucrarse en el proyecto.
 - 20 Adapto mi plan de trabajo cuando los recursos disponibles son limitados.
 - 21 Reflejo una visión de largo plazo sobre el mantenimiento del techo instalado.
-

ESCALA DE LIDERAZGO Y COMPROMISO AMBIENTAL (ELCA-21)

Nivel de Liderazgo	Rango de Puntaje	Interpretación
Bajo	21 a 48	El estudiante muestra dificultades significativas en las dimensiones evaluadas. Requiere acompañamiento constante.
Medio	49 a 76	El estudiante demuestra competencias básicas, pero muestra irregularidad en el compromiso o en el trabajo colaborativo.
Alto	77 a 105	El estudiante evidencia un liderazgo sólido, proactivo y una fuerte orientación hacia los objetivos sostenibles del proyecto.

Dimensión	Ítems asociados
I. Gestión y Planificación	1, 2, 3, 4, 5
II. Trabajo en Equipo y Comunicación	6, 7, 8, 9, 10
III. Proactividad y Compromiso Ambiental	11, 12, 13, 14, 15
IV. Resolución de Problemas y Visión	16, 17, 18, 19, 20, 21

Detalle de la clasificación

- **Dimensión I: Gestión y Planificación**
 - *Enfoque:* Evalúa la capacidad operativa, el manejo de materiales y la organización de procesos técnicos.

- **Dimensión II: Trabajo en Equipo y Comunicación**
 - *Enfoque:* Evalúa las habilidades blandas, la inteligencia emocional y la capacidad para interactuar constructivamente con los pares.
- **Dimensión III: Proactividad y Compromiso Ambiental**

Referencias Bibliográficas (APA 7)

Sobre liderazgo educativo y sostenibilidad:

- Castillo Armijo, P., Puigdellivol Aguadé, I., y Antúnez Marcos, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 41-59. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2024). *Informe GEM 2024/5: Liderazgo en la educación: Liderar para aprender*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391755_spa

Sobre la construcción de instrumentos y escala de Likert:

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7.ª ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55. (Esta es la referencia histórica fundamental al mencionar el uso de la escala).

Sobre liderazgo estudiantil:

- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2017). *Construcción de instrumento para medir el liderazgo en estudiantes de secundaria* (Tesis de maestría). Repositorio Digital de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8463>
 - *Enfoque:* Evalúa la automotivación, la responsabilidad individual y la alineación de los valores personales con los objetivos del proyecto de sostenibilidad.
- **Dimensión IV: Resolución de Problemas y Visión**
 - *Enfoque:* Evalúa el pensamiento crítico, la capacidad de adaptación ante imprevistos, la seguridad industrial y la capacidad de proyectar el impacto a largo plazo.

Ítem	Dimensión: Satisfacción y Resultados	1	2	3	4	5
1	Los objetivos del proyecto fueron claros desde el inicio.					
2	La metodología de construcción con botellas fue fácil de entender.					
3	El proyecto contribuye positivamente al medio ambiente.					
4	Los materiales utilizados fueron adecuados para la construcción.					
5	Me siento satisfecho con el diseño final del techo ecológico.					
6	La organización de las jornadas de trabajo fue eficiente.					
7	Recibí instrucciones claras por parte de los líderes/guías.					
8	El trabajo en equipo facilitó el cumplimiento de las tareas.					
9	Considero que el tiempo invertido valió la pena.					
10	Las herramientas de seguridad fueron suficientes y adecuadas.					
11	El impacto visual del techo ecológico mejora el espacio escolar.					
12	Aprendí nuevas habilidades relacionadas con el reciclaje.					
13	El ambiente de trabajo fue motivador y colaborativo.					
14	La información técnica sobre techos ecológicos fue suficiente.					
15	Recomendaría realizar este tipo de proyectos en otras áreas.					
16	Las dificultades técnicas fueron resueltas de manera creativa.					
17	El proyecto fomentó mi interés por la sostenibilidad.					
18	Los recursos disponibles fueron aprovechados al máximo.					
19	Me sentí parte activa y valorada dentro del proyecto.					
20	Estoy satisfecho con el resultado global de la instalación.					

Nivel de Satisfacción	Rango de Puntaje	Interpretación
Bajo	20 a 46	Existe una insatisfacción generalizada con el proyecto. Requiere revisión profunda de la metodología y la ejecución.

Medio	47 a 73	El proyecto cumple con las expectativas básicas, pero presenta áreas de mejora en organización, comunicación o ejecución técnica.
Alto	74 a 100	Los participantes están altamente satisfechos; el proyecto cumplió con los estándares y generó un impacto positivo significativo.

Referencias Bibliográficas (APA 7)

Sobre Evaluación de Programas y Satisfacción:

- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education. (Obra de referencia para la construcción de escalas y definición de variables).
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., y Freeman, H. E. (2019). *Evaluation: A systematic approach* (8.ª ed.). SAGE Publications. (Fundamental para la evaluación de la satisfacción en proyectos de intervención social y ambiental).

Sobre Educación Ambiental y Sostenibilidad:

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *La educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- Sauvé, L. (2017). Educación ambiental y ecociudadanía: Dimensiones clave de un proyecto educativo. *Revista Electrónica de Educación Ambiental*, 16(1), 12-25.

Sobre Instrumentación (Escalas de Medición):

- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55. (Fuente base del formato de escala utilizado).
- Pérez, C. (2017). *Diseño de instrumentos de recolección de datos para la evaluación de programas educativos*. Editorial Académica Española.

Data analizada

ESCALA DE LIDERAZGO Y COMPROMISO AMBIENTAL (ELCA-21)																											
Ingrese un valor de 1 a 5 por ítem. Los puntajes y niveles se calculan automáticamente.																											
ID	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21	Puntaje total	Nivel	Gestión	Equipo	Compromiso	Problemas/Visión
1	5	3	2	3	3	4	2	4	4	3	5	3	5	5	4	5	4	5	4	4	4	82	Alto	16	17	23	26
2	3	5	5	4	4	4	3	2	2	4	2	3	3	2	3	3	4	3	4	4	4	72	Medio	22	15	14	21
3	3	5	4	5	3	3	2	2	3	3	4	2	5	4	3	4	2	2	5	2	3	69	Medio	20	13	18	18
4	2	5	4	5	4	2	3	5	3	3	5	2	5	3	4	5	5	5	4	4	4	83	Alto	20	16	19	28
5	3	2	4	2	4	2	5	4	2	3	2	3	2	2	4	3	2	3	5	5	4	66	Medio	15	16	13	22
6	5	2	3	2	5	3	2	3	2	4	3	2	4	3	5	2	3	3	4	3	3	66	Medio	17	14	17	18
7	2	5	4	5	4	5	4	3	2	3	4	4	5	2	2	2	3	3	3	2	5	72	Medio	20	17	17	18
8	3	5	4	5	5	2	5	4	5	5	3	5	4	5	5	5	2	3	3	3	5	86	Alto	22	21	22	21
9	3	5	2	5	4	3	3	5	5	4	4	2	4	2	3	5	2	5	5	4	4	78	Alto	19	19	16	24
10	3	3	4	4	5	5	3	2	3	3	4	5	2	4	2	2	5	4	5	5	5	75	Medio	19	16	18	22
11	5	4	3	4	5	2	4	2	5	4	3	3	5	2	5	3	4	4	2	3	2	74	Medio	21	17	18	18
12	5	2	2	4	2	5	5	4	3	2	5	5	4	5	2	2	4	4	2	3	3	75	Medio	15	22	21	17
13	2	5	4	4	3	3	3	4	2	4	4	3	5	3	5	3	4	3	2	2	2	73	Medio	18	17	18	20
14	3	4	2	3	3	5	4	3	2	3	3	4	3	2	4	5	5	3	3	2	2	70	Medio	15	18	15	22
15	3	5	2	5	3	5	3	5	3	5	2	5	4	5	4	3	5	5	2	2	2	83	Alto	20	21	21	21
16	2	5	2	2	3	4	3	2	2	3	4	5	2	2	2	2	5	3	2	3	3	60	Medio	14	14	15	17
17	4	4	2	3	5	5	3	4	4	5	5	3	4	4	3	3	5	5	5	5	5	86	Alto	18	21	22	25
18	2	5	5	4	4	3	5	2	5	3	2	2	4	3	5	3	5	3	4	3	4	76	Medio	20	18	16	22
19	2	4	2	2	5	5	2	3	5	2	3	3	2	2	4	3	3	5	5	5	5	68	Medio	15	17	13	23
20	4	5	3	2	5	4	5	3	2	2	4	3	5	4	2	5	3	3	4	3	4	73	Medio	19	17	16	21
21	3	3	3	2	2	4	2	5	4	3	4	2	2	5	2	5	3	3	2	2	2	65	Medio	13	18	14	20
22	5	2	5	2	3	5	4	2	5	3	3	5	4	5	4	5	2	5	2	4	4	80	Alto	17	21	20	22
23	3	3	3	2	5	4	2	3	4	2	2	3	2	5	2	4	4	5	2	3	3	65	Medio	16	15	14	20
24	2	2	5	2	3	3	2	5	4	3	3	5	4	4	3	2	4	5	3	2	2	70	Medio	14	18	19	19
25	5	4	3	4	5	5	4	2	5	5	2	5	3	5	4	5	3	4	5	4	4	86	Alto	21	21	19	25
26	2	4	4	2	5	5	2	3	4	5	3	4	4	2	5	5	2	5	5	2	2	78	Alto	17	19	18	24
27	5	5	4	4	5	4	3	3	2	4	3	2	3	3	4	5	2	3	3	4	4	74	Medio	23	16	15	20
28	5	5	5	3	5	5	5	2	3	2	3	3	5	4	4	2	3	5	4	4	4	83	Alto	23	22	16	22
29	2	2	4	2	4	3	2	3	2	3	4	3	2	3	2	4	4	5	5	5	5	65	Medio	14	13	15	23
30	5	3	3	3	4	2	2	5	3	2	5	4	2	2	3	5	3	2	4	2	2	66	Medio	18	14	16	18
31	5	5	5	5	5	2	5	4	2	5	3	3	3	4	5	2	4	5	4	5	4	84	Alto	25	18	16	25
32	4	4	3	2	3	4	5	2	5	2	4	5	2	5	4	4	4	4	2	3	4	73	Medio	16	16	16	17

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN Y RESULTADOS																							
Ingrese un valor de 1 a 5 por ítem. Los puntajes y niveles se calculan automáticamente.																							
ID	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	Puntaje total	Nivel	
1	5	3	2	3	3	4	2	4	4	4	3	5	3	5	5	4	5	4	5	4	78	Alto	
2	3	5	5	5	4	4	4	4	3	2	2	4	2	3	3	2	3	3	4	3	4	68	Medio
3	3	5	4	5	3	3	2	2	3	3	4	2	5	4	3	4	2	2	5	2	66	Medio	
4	2	5	4	5	4	2	3	5	3	3	5	2	5	3	4	5	5	5	5	4	79	Alto	
5	3	2	4	2	4	2	5	4	2	3	2	3	2	2	4	3	2	3	5	5	62	Medio	
6	5	2	3	2	5	3	2	5	3	2	4	3	2	4	3	5	2	3	3	4	3	63	Medio
7	2	5	4	5	4	5	4	3	2	3	4	4	5	2	2	2	3	3	3	2	67	Medio	
8	3	5	4	5	5	2	5	4	5	5	3	5	4	5	5	5	2	3	3	3	81	Alto	
9	3	5	2	5	4	3	3	3	5	5	4	4	2	4	2	3	5	2	5	5	74	Alto	
10	3	3	4	4	5	5	3	2	3	3	4	3	4	5	2	4	2	2	5	4	70	Medio	
11	5	4	3	4	5	2	4	2	5	4	3	3	5	2	5	3	4	4	2	3	72	Medio	
12	5	2	2	4	2	5	5	4	3	2	5	5	4	3	5	2	2	4	4	2	72	Medio	
13	2	5	4	4	3	3	3	4	4	2	4	4	2	4	3	5	3	5	3	4	3	71	Medio
14	3	4	2	3	3	5	4	4	3	2	3	3	4	3	2	4	5	5	3	3	68	Medio	
15	3	5	5	2	5	3	5	3	5	5	5	2	5	4	5	4	3	5	5	2	81	Alto	
16	2	5	2	3	4	3	4	3	2	2	3	4	5	2	2	2	2	5	3	2	57	Medio	
17	4	4	2	3	5	5	3	4	4	5	5	5	5	5	3	4	4	3	3	5	81	Alto	
18	2	5	5	4	4	3	5	2	5	3	2	2	4	3	5	3	5	3	4	3	72	Medio	
19	2	4	2	2	5	5	2	3	5	2	3	3	3	2	2	4	3	3	3	5	63	Medio	
20	4	5	3	2	5	4	5	3	3	2	2	2	4	3	5	4	2	5	3	3	69	Medio	
21	3	3	3	2	2	4	2	5	4	3	4	2	4	2	2	5	2	5	3	3	63	Medio	
22	5	2	5	2	3	5	4	2	5	5	3	3	5	4	5	4	5	2	5	2	76	Alto	
23	3	3	3	2	5	4	2	3	4	2	2	2	3	2	5	2	4	4	5	2	62	Medio	
24	2	2	5	2	3	4	3	2	5	4	3	3	5	4	3	2	4	5	3	3	68	Medio	
25	5	4	3	4	5	5	4	2	5	5	2	5	3	5	4	5	3	4	5	4	82	Alto	
26	2	4	4	2	5	5	2	3	4	5	3	4	4	2	5	5	2	5	5	5	76	Alto	
27	5	5	4	4	5	4	4	3	3	2	4	3	2	3	3	3	4	5	2	3	71	Medio	
28	5	5	5	5	3	5	5	5	5	2	3	2	3	3	5	4	4	2	3	5	79	Alto	
29	2	2	4	2	4	3	2	3	2	3	4	3	3	2	3	2	4	3	4	5	60	Medio	
30	5	3	3	3	4	2	2	5	3	2	5	4	2	2	3	5	3	2	4	2	64	Medio	
31	5	5	5	5	5	2	5	4	2	5	3	3	3	4	5	2	4	5	4	5	79	Alto	
32	4	4	3	2	3	4	5	2	5	2	4	5	2	5	4	4	4	2	3	4	70	Medio	

Resumen automático de resultados

Se actualiza al completar las respuestas en las hojas de formulario.

Instrumento	Promedio puntaje	Nivel promedio	Bajo	Medio	Alto
ELCA-21	74.91	Medio	0	59	41
Satisfacción	71.33	Medio	0	60	40

Distribución por niveles



Normalidades

Prueba de normalidad y correlación			
Variable	Shapiro-Wilk W	p-valor	Decisión
ELCA total	0.986	0.364	Compatible con normalidad
Satisfacción total	0.990	0.679	Compatible con normalidad
Gestión y Planificación	0.985	0.320	Compatible con normalidad
Trabajo en Equipo y Comunicación	0.975	0.056	Compatible con normalidad
Proactividad y Compromiso Ambiental	0.959	0.004	No normal: usar Spearman
Resolución de Problemas y Visión	0.985	0.337	Compatible con normalidad

Relación	rho Spearman	P-valor	Interpretación
ELCA total vs Satisfacción total	0.987	0.000	Correlación muy fuerte significativa
Gestión y Planificación vs Satisfacción total	0.641	0.000	Correlación fuerte significativa
Trabajo en Equipo y Comunicación vs Satisfacción total	0.605	0.000	Correlación fuerte significativa
Proactividad y Compromiso Ambiental vs Satisfacción total	0.599	0.000	Correlación fuerte significativa
Resolución de Problemas y Visión vs Satisfacción total	0.620	0.000	Correlación fuerte significativa

Correlaciones Spearman

