



FILHA



El viaje del dromedario, óleo sobre lona, 150x120cm. Autor: Rogelio Aguilar

Yañez Muñoz, Alma Victoria; y García García, César. (2026). Responsabilidad social universitaria. La perspectiva de los egresados. *Revista digital FILHA*. julio-diciembre. Número 35. Publicación semestral. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <http://www.filha.com.mx>. ISSN: 2594-0449.

Primera ronda.

2

Fecha de recepción: 4-diciembre-2025. Fecha de aceptación: 24-junio-2026.



Alma Victoria Yañez Muñoz. Egresada del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Líneas de interés. Educación Superior, Desarrollo sostenible, estudiantes. **Correo electrónico:** yanezmvictoria@gmail.com. **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-4448-0699>

César García García. Profesor-Investigador del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel 1). **Correo electrónico:** cesar_garcia@uaeh.edu.mx. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7136-8959>

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA. LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS

University social responsibility. The graduates' perspective

Resumen: La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) constituye el vínculo fundamental entre las instituciones de educación superior y la sociedad mediante sus funciones sustantivas y adjetivas. Aquí se plantea como propósito analizar la RSU, desde la perspectiva de los egresados del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Para ello, se emplea como marco referencial, la propuesta de François Vallaey para el caso de una universidad pública mexicana. La metodología que se lleva a cabo es el estudio de caso a través de una serie de entrevistas semiestructuradas dirigidas a los egresados de la UAEH. Los resultados más relevantes muestran que, aunque la RSU es un valor institucional en la UAEH, su implementación es limitada. Se encontró que los egresados entrevistados tienen una comprensión limitada de la RSU en las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, extensión), poca participación en proyectos comunitarios y desconocimiento sobre las funciones adjetivas institucionales (gestión).

Palabras clave: Responsabilidad social universitaria, universidad, educación superior, egresados.

Abstract: University Social Responsibility (USR) serves as a key bridge between higher education institutions and society through their substantive and administrative functions. This study analyzes USR from the perspective of graduates enrolled in a Bachelor of Education program at the Autonomous University of the State of Hidalgo (UAEH). François Vallaey's framework for Mexican public universities is used as the conceptual lens. The methodology is a case study based on semi-structured interviews with UAEH graduates. The findings indicate that, although USR is formally recognized as an institutional value at UAEH, its implementation remains limited. Graduates show a partial understanding of USR within the university's core functions (teaching, research, and outreach), report low participation in community-based projects, and demonstrate limited knowledge of the institution's administrative functions.

Keywords: University social responsibility, university, higher education, graduates.

Introducción

La RSU, promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009; GUNI, 2017) para América Latina (Vallaey, 2008; Aponte, 2015), se ha consolidado como una iniciativa clave para que las Instituciones de Educación Superior (IES) contribuyan a una sociedad más justa, equitativa e inclusiva. En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha impulsado su adopción en las IES (ANUIES, 2012).

También, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) a través de sus Planes de Desarrollo Institucional 2018-2023 y 2024-2029 ha integrado la RSU en enunciados formalmente en su política institucional y acciones formales como programas sociales, voluntariado universitario, promoción cultural, protección civil y

responsabilidad ambiental. El estudio busca explorar cómo ha sido la implementación de la RSU en la UAEH y su impacto en la formación de sus egresados. El argumento central es que la implementación de la RSU en la UAEH enfrenta limitaciones en la función sustantiva de docencia, lo que se refleja en los contenidos educativos, las prácticas sociales y los procesos de reflexión de los propios graduados.

Para abordar esta problemática, la investigación se organiza en cinco apartados: en el primero, se realiza una revisión de la literatura sobre la RSU; en el segundo, se presenta el marco conceptual basado en la UNESCO, la ANUIES y especialmente en François Vallaey (2008, 2009, 2014, 2018, 2019); en el tercero, se describe la metodología y el uso de la entrevista enfocada en el análisis de dos generaciones (2020-2024 y 2021-2024) de egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH; en el cuarto apartado, se discuten los resultados en relación al marco referencial y la hipótesis inicial; finalmente, en el quinto apartado de conclusiones se exponen algunas estrategias de mejora propuestas por los egresados.

I. Revisión de la literatura

Para el análisis de la RSU en el país, se revisaron los estudios de expertos y/o especialistas educativos de las últimas tres décadas. La revisión de las producciones científicas se organizó en dos ejes temáticos: primero, los documentos orientadores de la UNESCO en la región de América Latina; segundo, los estudios de casos en relación a los actores educativos en las universidades mexicanas. De ambos ejes, se extrajo la configuración de un modelo de RSU armado a partir de los planteamientos de la ANUIES y Vallaey.

Documentos orientadores de la RSU y sus modelos para América Latina y México

El primer campo temático se desarrolla a partir de la Reunión Mundial de Educación Superior organizada por la UNESCO en 1998, que marcó el punto de partida para la inclusión de la RSU en la agenda de las IES. “Los eventos que precedieron a la Reunión Mundial de Educación Superior de la UNESCO en 1998 marcaron la ruta de la responsabilidad social para las universidades y las instituciones de educación superior” (Aponte, 2015, p. 7). Entre los resultados que devinieron de este evento destacan la creación del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), las Cátedras UNESCO y conferencias como “La Responsabilidad Social de las Universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe” celebrada en Puerto Rico en marzo de 2014 (Aponte, 2015).

De manera general, la temática de la RSU aparece con diversos énfasis en las Conferencias Mundiales de la Educación Superior promovidas por la UNESCO (1998, 2009, 2022) y el trabajo de otras organizaciones internacionales, como la Oficina Internacional de Educación (OEI), la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el Banco Iberoamericano de Desarrollo (BID), han sido fundamentales para posicionar la RSU como un tema prioritario tanto en las agendas gubernamentales como universitarias.

Aponte (2015) ofrece un marco contextual del origen de la RSU y su introducción en las agendas institucionales, señalando que la Reunión Mundial de Educación Superior organizada por la UNESCO en 1998 fue el punto de partida para consolidar este tema como parte de la agenda de las IES. Este evento, junto con la creación de instancias como el IESALC, las Cátedras UNESCO y diversas conferencias internacionales, abrió camino a la discusión global sobre la RSU.

Tünnermann (2000) ahonda en la precisión conceptual de la RSU y sus modelos de implementación en la región de América Latina, destacando la necesidad de vincular la función social de la universidad con el desarrollo integral de la sociedad, insistiendo en que la educación superior debe ser un agente de cambio ético, cultural y democrático.

Vallaeys (2009, 2014, 2018, 2019) propuso marcos éticos y conceptuales para adaptar la RSU al contexto latinoamericano, elaborando un modelo analítico que permite a las universidades evaluar sus prácticas en relación con los impactos sociales, ambientales y formativos que generan.

Didriksson (2009) señala que la RSU no debe limitarse a la extensión universitaria, sino que requiere una transformación estructural en la gestión institucional, el currículo y la investigación, de manera que el compromiso social se integre en todos los niveles de la vida universitaria.

De la revisión de la literatura, se encontró el avance en la precisión conceptual e interés en el estudio de la RSU a través de las funciones sustantivas y adjetivas de la universidad. Forero-Jiménez, (2019) revisa la calidad de los servicios administrativos, Saz-Gil (et al. 2021) revisan las iniciativas de voluntariado universitario. En cuanto a la relación de la universidad con el exterior, se destacan estudios sobre alianzas estratégicas (Rubio-Rodríguez et al., 2020). En el caso de la ANUIES, se encuentran aquellos estudios enfocados en la RSU y la inclusión (ANUIES, 2012).

El estudio de la RSU en relación a los actores educativos

En la revisión de la literatura sobre la RSU en América Latina y México, se tienen pocos trabajos en relación a conocer la participación de los actores educativos, estudiantes, profesores, administrativos, funcionarios universitarios, actores gubernamentales. En el caso específico de los estudiantes y su percepción sobre la RSU destaca la investigación de Macías y Bastidas (2019). En suma, estos estudios, aunque no son muchos, reflejan el interés por analizar cómo los actores universitarios contribuyen a la implementación de la RSU en diversos contextos universitarios.

6

II. La brújula orientadora de la UNESCO y un modelo de análisis

La RSU en Latinoamérica ha desarrollado características distintivas, adaptándose a las realidades regionales y superando la simple importación de modelos externos. Para ello, la UNESCO (2016) propone las primeras directrices centradas en la formación de profesionales éticos, conocimiento socialmente responsable, compromiso directo con las comunidades. Bajo esta línea propositiva Vallaey (2016) propone este modelo al señalar la formación ciudadana responsable, la gestión del conocimiento, la gestión responsable y la participación social.

Tabla 1. Modelo de análisis de la Responsabilidad Social Universitaria

Función / Dimensión	Ámbitos institucionales clave	Indicadores institucionales de análisis	Evidencias en el caso de estudio (percepción de egresados)
1. Gestión institucional y gobernanza Dimensión 3. Gestión responsable	Ética universitaria; transparencia y rendición de cuentas; sostenibilidad ambiental y financiera	Códigos de ética; informes públicos; políticas ambientales, de inclusión y sostenibilidad	Conoce los documentos institucionales (códigos de ética, informes institucionales)- Recuerda los contenidos de transparencia, ética, responsabilidad, sostenibilidad, transparencia en sus clases Participa de campañas de reciclaje, ahorro de energía, manejo de residuos; percepción de infraestructura verde y políticas de inclusión; valoración de continuidad o mejoras en el tiempo. Conoce de documentos institucionales; recuerda de contenidos sobre ética, transparencia y sostenibilidad; participa en campañas ambientales; percibe infraestructura verde e inclusión
2. Docencia y formación profesional Dimensión 1. Formación de ciudadanos responsables y solidarios	Currículo con enfoque social y sostenible; formación ética; inclusión y equidad	Asignaturas de ética, ciudadanía y ODS; tasas de acceso y permanencia de grupos vulnerables	Identifica y valora materias con enfoque ético-social; reconoce competencias adquiridas y su aplicación en la vida laboral o comunitaria; tiene experiencia de debates éticos; percepción de docentes como modelos de conducta; influencia de estos aprendizajes en decisiones profesionales. Da testimonios de diversidad en el aula, becas y apoyos; percepción de oportunidades de movilidad social y de equidad en el trato
3. Investigación y producción de conocimiento Dimensión 2. Gestión social del conocimiento	Pertinencia social; difusión y acceso abierto; impacto en la comunidad	Proyectos alineados con necesidades locales; publicaciones con impacto social; vinculación con actores sociales	Participa en proyectos de investigación con impacto comunitario; valora su utilidad para el entorno social o profesional. Usa o consulta de repositorios y jornadas de divulgación; percepción de accesibilidad y relevancia del conocimiento generado. Tiene experiencias en proyectos de intervención social o colaboraciones interinstitucionales; percibe de beneficios tangibles en la comunidad.
4. Extensión y vinculación con la sociedad Dimensión 4. Participación social	Servicio social; vinculación con sectores productivos y sociales; cultura y compromiso comunitario	Alcance de programas comunitarios; evaluación del impacto social	Participa y obtiene aprendizajes en el servicio social Valora su pertinencia social y contribución a la formación integral

Elaboración ajustada de Vallaes (2014).

En el caso de la siguiente investigación, se retoma el modelo de la propuesta de Vallaeys (2014) adaptada para el análisis del caso de la UAEH. Se organiza en dimensiones y ámbitos clave, indicadores de análisis y evidencias posibles.

III. El estudio de caso

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, que se distingue del cuantitativo por su propósito fundamental: comprender la subjetividad y los significados que los individuos otorgan a los fenómenos sociales. Como señalan Denzin y Lincoln (2017) este enfoque utiliza herramientas como la entrevista y la etnografía para generar un panorama profundo de la experiencia humana, en contraste con el enfoque cuantitativo que busca la medición y el análisis estadístico.

Creswell (2013) enfatiza que esta distinción es vital para estudiar fenómenos complejos como la RSU, donde lo que interesa es la comprensión profunda de las experiencias de los participantes, más que la cuantificación de datos. Taylor, Bogdan y DeVault (2015) refuerzan esta idea argumentando que la investigación cualitativa permite explorar las sutilezas que un análisis meramente numérico podría pasar por alto.

En este contexto, la investigación adoptó el método de estudio de caso para comprender la RSU de los egresados de la UAEH. Esta estrategia, según Yin (2014) permite examinar en profundidad un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, lo cual resulta ideal cuando los límites entre el fenómeno y su entorno son poco claros. Stake (1999) y Merriam (2016) coinciden en que el estudio de caso es un método intensivo y holístico, perfecto para comprender procesos complejos en situaciones específicas. La utilidad de este método en el campo de la RSU ha sido demostrada por investigadores como Forero-Jiménez (2019), quien lo usó para analizar políticas de RSU en universidades colombianas, y por Gaete y Álvarez (2019), quienes lo aplicaron para estudiar redes universitarias. El proceso de estudio de caso siguió los pasos propuestos por Stake (1999) y Simons (2011): la definición del caso y sus límites, la recolección de datos, un análisis detallado del contexto, la interpretación de hallazgos y la elaboración de conclusiones.

La principal técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, Taylor y Bogdan (1987) destacan que su flexibilidad permite combinar preguntas predeterminadas con la libertad de explorar temas emergentes durante la conversación, lo que enriquece la información.

El instrumento de entrevista, basado en Rubin y Rubin (2005), explora cuatro ejes principales. El primero fue la responsabilidad social y el desarrollo de competencias ciudadanas, indagando sobre valores y competencias. El segundo, la participación de egresados, examinando la participación en proyectos y la aplicación de saberes en la comunidad. El tercer eje se centró en la administración institucional,

explorando la administración, transparencia y sostenibilidad. Finalmente, el cuarto eje abordó la participación social y la vinculación con actores externos. El diseño de las preguntas, guiado por King y Horrocks (2020), se mantuvo abierto y neutral para evitar sesgos y permitir que los participantes expresaran sus experiencias libremente.

Mediante la plataforma de videollamadas Google Meet se aplicó un total de cuatro entrevistas durante los meses de enero y febrero del 2025, a informantes clave, egresados de dos generaciones, 2020-2024 y 2021-2024, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH, siendo tres mujeres y un hombre de edades entre los 22 y los 24 años, seleccionados por conveniencia, siguiendo las recomendaciones de Patton (2015). También, cabe mencionar que se empleó la Inteligencia Artificial Generativa Google Gemini para la revisión sintáctica y el ajuste de las referencias empleadas. Esto como parte de las declaraciones éticas que señala la UNESCO (2024) en relación al uso de IA en la docencia y la investigación.

El análisis de las entrevistas se realizó mediante un procedimiento de codificación temática, siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2006): familiarización con los datos, a partir de la transcripción y lectura a profundidad de cada entrevista; generación de códigos iniciales, combinando categorías derivadas del modelo de Vallaeys (2014) con temas emergentes en el discurso de los participantes; búsqueda y revisión de temas, mediante la agrupación de los códigos en torno a las cuatro dimensiones que estructuran el instrumento —formación de ciudadanos responsables y solidarios, gestión social del conocimiento, gestión responsable y participación social—; y, finalmente, definición y denominación de los temas resultantes, contrastados con la literatura revisada en el marco teórico. Este procedimiento permitió identificar patrones convergentes y divergentes entre los relatos de los egresados, así como matices particulares entre las dos generaciones participantes.

El número de entrevistas realizadas se determinó considerando el criterio de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967; Saunders, Kingstone, Baker, Waterfield, Bartlam, Burrough y Jiks, 2018), entendido como el punto en el que la incorporación de nuevos casos deja de aportar información sustancialmente distinta para las categorías de análisis previamente identificadas. Dada la naturaleza acotada de la población de interés —egresados de dos generaciones recientes de un mismo programa educativo— y la profundidad alcanzada en los cuatro ejes temáticos del instrumento, se consideró que las cuatro entrevistas realizadas permitieron identificar de manera consistente los patrones centrales vinculados a la RSU en el caso estudiado. No obstante, se reconoce como limitación del estudio que una muestra de mayor tamaño podría matizar o ampliar los hallazgos aquí presentados.

En cuanto a las consideraciones éticas del estudio, previo a la aplicación de las entrevistas se informó a cada participante sobre los objetivos de la investigación, el uso que se daría a la información recabada y su derecho a abstenerse de responder

o a retirarse del estudio en cualquier momento, obteniendo su consentimiento informado de manera verbal al inicio de la videollamada. Para resguardar la confidencialidad, los hallazgos se presentan sin datos que permitan identificar a los egresados, y las grabaciones y transcripciones se almacenaron en dispositivos de acceso restringido, utilizados exclusivamente con fines académicos.

IV. Hallazgos: resultados y análisis

Los hallazgos de las entrevistas a los egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH se presentan en relación al modelo de análisis y las dimensiones que estructuran la entrevista: dimensión 1. Formación de ciudadanos responsables y solidarios; dimensión 2. Gestión social del conocimiento; Dimensión 3. Gestión responsable; dimensión 4. Participación social. También, como parte de los hallazgos, se integra una sección de reflexión y propuestas de los propios entrevistados.

10

Dimensión 1. Formación de ciudadanos responsables y solidarios

Los hallazgos relacionados con la formación de ciudadanos responsables y solidarios muestran que los egresados entrevistados reconocen la importancia de su papel como agentes de cambio social. Los cuatro entrevistados coincidieron en que los universitarios tienen un rol fundamental en la transformación de la sociedad, aunque sus razones variaron ligeramente. Mientras algunos enfatizaron la posibilidad de influir en las generaciones futuras mediante el ejemplo y la guía, otros subrayaron que la formación recibida proporciona herramientas para analizar y modificar el entorno. Uno de los egresados expresó que la responsabilidad social se vincula directamente con la Nueva Escuela Mexicana, que busca impactar no solo dentro del aula sino en el entorno social más amplio.

En cuanto a los cursos específicos sobre ética, responsabilidad social y desarrollo sostenible, los egresados que fueron entrevistados reportaron una oferta curricular limitada. Tres de los cuatro entrevistados mencionaron haber cursado una materia relacionada con desarrollo sostenible o medio ambiente, aunque ninguno recordaba con precisión el nombre de la asignatura. Solo dos egresados mencionaron haber recibido formación específica en ética, uno a través de un taller sobre ética en la investigación impartido dentro de la materia de metodología, y otro mediante la asignatura de Formación Socioemocional. Una egresada señaló que estos temas se abordaban de manera ocasional en algunas materias, pero sin una enseñanza estructurada ni planeación formal.

Los entrevistados reconocieron que el impacto formativo proviene más de los docentes que del plan de estudios. Varios entrevistados destacaron que profesores específicos emplearon metodologías innovadoras para fomentar la reflexión sobre

temas sociales. Se mencionó el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos en diversas materias, aunque no siempre con un enfoque directo en responsabilidad social o desarrollo sostenible. Dos egresados destacaron a docentes que promovían la lectura sobre medio ambiente y responsabilidad social, y que incentivaban la participación en la comunidad. Uno de ellos mencionó un proyecto donde los estudiantes de educación básica identificaban problemáticas en su comunidad y buscaban soluciones, lo cual fomentaba la conciencia social desde edades tempranas. Los egresados valoraron estos esfuerzos individuales de ciertos profesores, pero señalaron que faltaba una integración sistemática de estos temas en el currículo.

Dimensión 2. Gestión social del conocimiento

Los hallazgos sobre la gestión social del conocimiento nos indican una participación limitada por parte de los egresados en proyectos de investigación liderados por profesores. Tres de los cuatro entrevistados afirmaron no haber participado en proyectos de investigación con enfoque social prioritario. Solo una egresada recordó vagamente un proyecto sobre medio ambiente y residuos en colaboración con una investigadora de Colombia, del cual tuvo conocimiento a través de conversaciones informales con una docente, pero sin involucrarse directamente. Los entrevistados manifestaron que, aunque es posible que existan proyectos de investigación en la universidad, estos no tienen difusión adecuada entre los estudiantes ni mecanismos claros para su participación.

En cuanto a la elaboración de tesis, los egresados que fueron entrevistados mencionaron temas de investigación relacionados con problemáticas sociales, como la privación de la libertad y la importancia de entornos verdes en escuelas. No obstante, la orientación recibida se centró principalmente en aspectos metodológicos más que en el contenido social del tema. Una egresada señaló que, aunque su directora de tesis conocía su tema, no era su línea de investigación principal. Otro egresado indicó que el profesor de metodología no conocía a profundidad el tema de su interés y que su guía se limitó a cuestiones metodológicas. Esto sugiere una desconexión entre las líneas de investigación de los docentes y los temas socialmente relevantes que interesan a los estudiantes.

Los entrevistados coincidieron en que las investigaciones académicas deberían conectarse mejor con los problemas reales de la sociedad. Propusieron que los proyectos de investigación se enfoquen más en situaciones concretas y que se priorice la práctica sobre la teoría. También, sugirieron fomentar proyectos de intervención que permitan aplicar el conocimiento teórico en contextos reales. Una egresada señaló que, aunque percibía una conexión entre las investigaciones y los problemas sociales, las líneas de investigación carecían de actualización, ya que temas que ella consideraba novedosos habían sido trabajados desde hace más de dos décadas.

Dimensión 3. Gestión responsable

Los resultados sobre gestión responsable muestran que los entrevistados tienen un interés moderado, poco desarrollado en aspectos relacionados con la gestión ecoeficiente de la universidad. Dos de los entrevistados admitieron no haber reflexionado sobre el manejo de basura, el cuidado del agua o el uso eficiente de la electricidad hasta el momento de la entrevista. Una egresada reconoció que la universidad consume grandes cantidades de luz y agua, pero que no se había involucrado directamente en iniciativas al respecto. Solo una egresada participó en una campaña de concientización para reducir el consumo de tabaco dentro del campus, lo cual relacionó con la contaminación ambiental. Los egresados señalaron la falta de infraestructura básica para fomentar la cultura del cuidado ambiental, como contenedores para clasificar residuos y el mantenimiento inadecuado de áreas verdes.

En cuanto a la transparencia y rendición de cuentas, los egresados expresaron opiniones encontradas. Tres de los cuatro entrevistados manifestaron que la universidad no fomenta suficientemente una cultura ética y transparente en la gestión de sus recursos financieros. Una egresada que realizó su servicio social en la Dirección de Relaciones Interinstitucionales observó presupuestos elevados destinados a viáticos y viajes de funcionarios, mientras que consideraba que dichos recursos podrían destinarse a proyectos que beneficien directamente a los estudiantes, como infraestructura o áreas verdes. Otra egresada señaló que se han cerrado cuentas institucionales, lo cual interpreta como un indicio de fallas en la gestión financiera. Los egresados coincidieron en que existe poca difusión de información sobre la gestión de recursos y que no hay mecanismos efectivos para mantener informada a la comunidad universitaria ni a la sociedad en general.

Sin embargo, los egresados reconocieron algunos avances. Dos entrevistados mencionaron mejoras en la infraestructura universitaria, como la renovación de la biblioteca y el gimnasio, así como el cambio de iluminación a sensores de movimiento para reducir el consumo eléctrico. Una egresada evaluó el compromiso de la universidad con el medio ambiente con una calificación de ocho sobre diez, reconociendo que se han implementado iniciativas, aunque con difusión limitada y de manera superficial. Los egresados señalaron que, aunque existen portales de noticias donde se publica información sobre la gestión universitaria, hay poco interés por parte de los estudiantes en consultarlos, lo cual genera un círculo vicioso de falta de información y desinterés.

Dimensión 4. Participación social

Tres de los cuatro entrevistados participaron en proyectos sociales, como reforestación, rehabilitación de áreas verdes, visitas a asilos, asesorías gratuitas a niños en situación vulnerable y limpieza de ríos. Todos estos proyectos fueron impulsados por motivaciones personales, familiares o comunitarias, y no como parte de un programa institucional formal. Una egresada señaló que su proyecto de reforestación formaba parte de su investigación de tesis y que recibió orientación de su directora de tesis y otra doctora, pero no fue promovido por la universidad como institución.

Los egresados coincidieron en que la universidad debería incentivar más la participación en actividades sociales. Manifestaron que, si existieran programas claros y estructurados, muchos estudiantes participarían voluntariamente. Propusieron que estas actividades se implementen a la par del servicio social o las prácticas profesionales, con seguimiento posterior para evaluar el impacto. Una egresada sugirió que el servicio social debería enfocarse genuinamente en retribuir a la sociedad, pero que muchas veces las opciones disponibles en el catálogo tienen poca relación con la carrera o con el compromiso social. Otro egresado mencionó que sería conveniente cierto grado de obligatoriedad para motivar a los estudiantes a salir de su zona de confort y sensibilizarse ante las problemáticas sociales.

En cuanto a la vinculación con actores externos, las opiniones fueron mixtas. Los egresados reconocieron que la universidad ha establecido conexiones con algunos sectores, como la Fundación Hidalguense, lo cual facilita el acceso a becas y proyectos sociales. También mencionaron que ciertos institutos, como el de Ciencias de la Salud, realizan brigadas comunitarias para atender a sectores específicos mediante aplicación de vacunas y extracciones dentales. No obstante, los egresados señalaron que dichas conexiones no son suficientes y que falta apertura para que los estudiantes colaboren con instituciones, empresas y comunidades de manera más libre. Sugirieron que el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades podría implementar estrategias similares, como asesorías legales gratuitas por parte de estudiantes de derecho o clases de regularización para niños en situaciones vulnerables. También, propusieron crear convenios con empresas y organismos que faciliten oportunidades laborales a los egresados, lo cual fortalecería la vinculación entre la universidad y la sociedad.

Reflexiones y propuestas de los egresados

Los egresados plantearon una serie de reflexiones y propuestas concretas para fortalecer la implementación de la RSU en la UAEH. En primer lugar, reiteraron que su rol como educólogos consiste en ser agentes de cambio mediante la formación de individuos más críticos, reflexivos y comprometidos con su comunidad. Varios entrevistados enfatizaron que los estudiantes de Ciencias de la Educación deben

apropiarse de los valores que la universidad busca transmitir y ser conscientes de su papel en la sociedad como futuros profesionales, sin tomarlo a la ligera ni verlo como un trabajo más.

Para fortalecer la formación de estudiantes responsables, los egresados propusieron diversas estrategias. Sugirieron no limitarse a incluir una materia adicional sobre responsabilidad social, pues reconocen que, aunque la intención sea buena, la implementación puede carecer del compromiso necesario. En lugar de ello, recomendaron integrar estos temas en las planeaciones de diversas materias de manera transversal. Propusieron la ejecución de proyectos colaborativos entre diferentes carreras para hacer un llamado colectivo a ser agentes de cambio. Una egresada sugirió que se creen grupos de estudiantes que difundan información en comunidades cercanas, organizando actividades fuera del campus para vincular a la universidad con su entorno social.

En cuanto al servicio social y las prácticas profesionales, los egresados propusieron que se permita mayor libertad para elegir los lugares donde realizarlos, en lugar de imponerlos mediante un catálogo limitado. Señalaron que el servicio social debería enfocarse genuinamente en retribuir a la sociedad, mientras que las prácticas profesionales pueden orientarse más al aprendizaje en el sector privado. Propusieron ampliar las opciones disponibles y facilitar que los estudiantes colaboren con instituciones, empresas y comunidades para aplicar sus conocimientos fuera del aula. Una egresada sugirió que se creen convenios con empresas y organismos que faciliten oportunidades laborales a los egresados, lo cual demostraría el aprecio que estos sectores tienen por la universidad y sus egresados.

Respecto a la transparencia y rendición de cuentas, los egresados coincidieron en que hace falta mayor difusión periódica de las acciones realizadas por la universidad. Propusieron utilizar medios tradicionales como periódicos y radio, no solo redes sociales y plataformas universitarias, para alcanzar a sectores más amplios de la sociedad y no dar la impresión de que los eventos son exclusivos para ciertos grupos. Una egresada sugirió que se utilicen redes sociales con contenido atractivo e interactivo para generar mayor impacto entre los estudiantes. Los egresados reconocieron que también hace falta interés por parte de los estudiantes en mantenerse informados, esto con la finalidad de contar con los fundamentos necesarios para exigir que la universidad rinda cuentas de manera detallada y actualizada.

Finalmente, los egresados propusieron acciones concretas para mejorar la gestión ambiental, como la instalación de contenedores para clasificar residuos, el mantenimiento adecuado de áreas verdes y la promoción de campañas de concientización. Sugirieron que se fomente la participación estudiantil en proyectos ambientales y que se compartan experiencias en el aula para motivar a otros estudiantes a involucrarse. Un egresado señaló que sería útil cierto grado de

obligatoriedad en la participación en actividades comunitarias, pues esto ayudaría a los estudiantes a salir de su zona de confort y desarrollar mayor conciencia social.

V. Conclusiones

La investigación confirma el argumento central: la implementación de la RSU en la UAEH enfrenta limitaciones significativas en sus funciones sustantivas y adjetivas, lo cual se refleja en la percepción y experiencia de los egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que fueron entrevistados. Aunque la RSU figura formalmente como valor institucional en los Planes de Desarrollo Institucional 2018-2023 y 2024-2029, su operacionalización presenta brechas importantes que impiden que los estudiantes desarrollen plenamente las competencias necesarias para ejercer como agentes de cambio social.

Los entrevistados reconocieron haber cursado pocas asignaturas específicas sobre estos temas, y cuando existían, no siempre se impartían con la profundidad ni el compromiso necesarios. Los hallazgos muestran que el impacto formativo proviene principalmente del esfuerzo individual de ciertos docentes que emplean metodologías innovadoras y fomentan la reflexión sobre problemáticas sociales, más que de una política curricular estructurada. Esto coincide con lo planteado por Gaete Quezada (2015) sobre la necesidad de que la RSU se incorpore de manera transversal en el currículo universitario, no como un agregado opcional sino como un eje articulador de la formación profesional.

En cuanto a la gestión social del conocimiento, los resultados revelan una participación mínima de los cuatro egresados en proyectos de investigación con pertinencia social. La desconexión entre las líneas de investigación de los docentes y los temas socialmente relevantes que interesan a los estudiantes limita las posibilidades de que la producción académica contribuya efectivamente al bienestar comunitario. En entrevista, los egresados manifestaron que, aunque elaboraron tesis sobre problemáticas sociales, la orientación recibida se centró en aspectos metodológicos más que en el contenido social del tema. Dicha situación contrasta con lo propuesto por Vallaeys (2014), quien plantea que la gestión social del conocimiento implica no solo investigar temas relevantes sino también difundir y aplicar ese conocimiento en colaboración con actores sociales.

La dimensión de gestión responsable evidenció que los entrevistados tienen un interés moderado, pero poco desarrollado en aspectos relacionados con la sostenibilidad ambiental y la transparencia institucional. Aunque reconocieron algunas mejoras en infraestructura y gestión ambiental, señalaron la falta de mecanismos efectivos para rendir cuentas a la comunidad universitaria y a la sociedad. Los cuatro egresados observaron que existe información disponible en portales institucionales, pero que hay poco interés por parte de los estudiantes en consultarla, lo cual genera un círculo de falta de información y desinterés. Dicho

hallazgo coincide con lo señalado por Rubio-Rodríguez et al. (2020), quienes identifican que la transparencia y la rendición de cuentas son dimensiones clave de la RSU que requieren no solo la disponibilidad de información sino también estrategias efectivas para involucrar a los estudiantes en la supervisión de la gestión institucional.

En la dimensión de participación social y vinculación con la sociedad, se encontró que, en el caso de los egresados entrevistados, realizan actividades comunitarias principalmente por iniciativa propia, sin incentivos ni estructuras institucionales que faciliten su participación. Los egresados propusieron que la universidad implemente programas claros y estructurados para fomentar la participación en proyectos sociales, integrados al servicio social y las prácticas profesionales con seguimiento posterior. Asimismo, señalaron que la vinculación con actores externos es limitada y se concentra en momentos específicos del trayecto formativo, como el servicio social y las prácticas profesionales, sin una colaboración sostenida a lo largo de la carrera. Vallaes y Álvarez Rodríguez (2019) señalan que la participación social debe ser una experiencia formativa continua, no un requisito administrativo que se cumple de manera aislada.

Los egresados plantearon propuestas concretas para fortalecer la RSU en la UAEH. Propusieron integrar temas de responsabilidad social de manera transversal en el currículo, fomentar proyectos colaborativos entre carreras, ampliar las opciones de servicio social y prácticas profesionales, mejorar la difusión de información sobre gestión institucional mediante medios tradicionales y digitales, y crear convenios con sectores externos que faciliten oportunidades laborales. Dichas propuestas reflejan la necesidad de que la RSU no sea solo un discurso institucional sino una práctica concreta que permea todas las funciones universitarias.

Los resultados de este estudio confirman que, aunque la UAEH ha establecido formalmente la RSU como un valor institucional, su implementación presenta limitaciones que afectan la formación integral de ambas generaciones de la licenciatura. La falta de integración curricular, la participación limitada en proyectos de investigación social, las deficiencias en transparencia y rendición de cuentas, y la ausencia de incentivos para la participación comunitaria son obstáculos que deben superarse para que la universidad cumpla efectivamente su función social. Las propuestas de los egresados ofrecen rutas concretas para avanzar en esta dirección, lo cual requiere voluntad institucional, recursos adecuados y la participación de todos los actores universitarios.

Referencias

Aponte, E. (2015). *La responsabilidad social de las universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244270>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. ANUIES.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications. <https://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquiry-and-Research-Design-Creswell.pdf>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications. <https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/the-sage-handbook-of-qualitative-research-5-242504>

Didriksson, A. (2009). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En UNESCO-IESALC, *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 21-54). UNESCO-IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161990>

Forero Jiménez, M. Y. (2019). Modelo de responsabilidad social universitaria: Una propuesta para las instituciones colombianas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 249-260. doi: 10.19053/20278306.v9.n2.2019.9160

Gaete Quezada, R. (2015). El concepto de responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la alta dirección. *Cuadernos de Administración*, 31(53), 97-107. <https://www.redalyc.org/pdf/2250/225040779009.pdf>

Gaete, R., & Álvarez, J. (2019). Responsabilidad social universitaria en redes universitarias chilenas. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 83-96. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i3.38637>.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Hawthorne, N.Y.: Aldine de Gruyter. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf

Global university Network for Innovation (GUNI) (2017) *Higher Education in the World 6. Towards a Socially Responsible University. Balancing the Global with the local*. GUNI. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248150>

King, N., Horrocks, C. & Brooks, J. (2019). *Interviews in Qualitative Research*. SAGE Publications. Doi: <https://doi.org/10.4135/9781036234881>

Macías, D., y Bastidas, C. (2019). Responsabilidad social universitaria: Estudio de caso desde la perspectiva de los estudiantes. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, 6(23), 23-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=215067134003>

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass. <https://repository.act.ac.rw/server/api/core/bitstreams/323490a5-4e3f-4cd1-ab1a-8ec2ec2e1a21/content>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3359919>

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. SAGE Publications. Doi: <https://doi.org/10.4135/9781452226651>

Rubio-Rodríguez, G. A., Estrada Sierra, M., & Pedraza Vega, G. P. (2020). Responsabilidad social universitaria: Incidencia en diferentes grupos de interés en una universidad colombiana. *Revista de Ciencias Sociales*, 26 (4), 180-191. <https://www.redalyc.org/journal/280/28065077015/html/>

Saz-Gil, I., Gil-Lacruz, A. & Gil-Lacruz, M. (2021). El voluntariado universitario en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria. Estudio de un Campus, Universidad de Zaragoza. *Revista de Educación Superior*, 50 (197), 41-58. Doi: <https://doi.org/10.36857/resu.2021.197.1578>.

Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H. & Jinks, C. (2018) *Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization*. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata. <https://proyectoacademico.com/wp-content/uploads/2024/08/Helen-Simons.pdf>

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos (2.^a ed.). Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. L. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. John Wiley & Sons. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2699463>

Tünnermann, B. C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1-2), 181-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843790>

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277>

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2024). *Guía sobre inteligencia artificial generativa en la educación y la investigación*. UNESCO. https://puees.unam.mx/curso2025/materiales/Sesion7/UNESCO2024_GuiaParaElUsoDeLaIAGenerativaEnES.pdf

Vallaes, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad* (ESS), 13(2), 191-220. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182170>

Vallaes, F. (2009). *¿Qué es la responsabilidad social universitaria?* Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://www.upt.edu.pe/upt/sgc/assets/ckeditor/kcfinder/upload/files/RSU%20fvalaays.pdf>

Vallaes, F. (2018). *Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12(1), 34-58. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.716>

Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (12), 105-117. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006

Vallaes, F. (2016). Introducción a la responsabilidad social universitaria. Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/>

Vallaes, F., & Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22 (1), 93-116. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/19442>

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications. https://www.researchgate.net/publication/308385754_Robert_K_Yin

[2014 Case Study Research Design and Methods 5th ed Thousand Oaks CA Sage 282 pages](#)