



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y ECONÓMICAS
CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

**“INTEGRACIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD Y RESPONSABILIDAD SOCIAL EN
EL PROCESO MICRO CURRICULAR EN LAS CARRERAS DE
ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIDAD”**

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciatura en Administración
de Empresas

Línea de investigación:

Gestión, producción, productividad, innovación y desarrollo socio económico

Autores:

Andrea Lizbeth Calderón Aguinaga

Erick Alexander Solarte Potosí

Directora:

MSc. Rosa Elena Rodríguez Trejo

Ibarra – Ecuador

2026



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Calderón Aguinaga Andrea Lizbeth

DATOS DE CONTACTO	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Solarte Potosi Erick Alexander

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO	Integración de la sostenibilidad y responsabilidad social en el proceso micro curricular en las carreras de administración y contabilidad
AUTOR (ES):	Solarte Potosi Erick Alexander Calderón Aguinaga Andrea Lizbeth
FECHA: DD/MM/AAAA	15//09/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA	Pregrado ☒ Posgrado ☐
TÍTULO POR EL QUE OPTA;	Licenciatura en Administración de Empresas
DIRECTOR/ASESOR	MSc. Rodríguez Trejo Rosa Elena MSc. Andrade Palacios Julio Cesar

2. Constancias

El autor (es) manifiesta (n) que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es (son) el (los) titular (es) de los derechos patrimoniales, por lo que asume (n) la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá (n) en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 15. días del mes de septiembre de 2026

LOS AUTORES:

.....

Calderón Aguinaga Andrea Lizbeth

.....

Solarte Potosi Erick Alexander

CERTIFICACIÓN DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, a los 15 días del mes de septiembre del 2026.

MSc. Rosa Elena Rodríguez Trejo

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de integración curricular, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

MSc. Rodríguez Trejo Rosa Elena

C.I: 0400986337

APROBACIÓN DEL COMITÉ CALIFICADOR

El Comité Calificado del trabajo de Integración Curricular “Integración de la sostenibilidad y responsabilidad social en el proceso micro curricular en las carreras de administración y contabilidad” elaborado por Solarte Potosi Erick Alexander y Calderón Aguinaga Andrea Lizbeth, previo a la obtención del título de Licenciatura en Administración de Empresas, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:

MSc. Rodríguez Trejo Rosa Elena

C.I: 0400986337

MSc. Andrade Palacios Julio Cesar

C.I: 1002942280

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a mis padres. Ya que gracias a ellos y todo el sacrificio que realizaron, hoy me encuentro culminando una de las etapas de mi vida más trascendentes en mi formación personal, agradezco el apoyo incondicional que me brindaron durante toda mi vida, más allá de la formación profesional me enseñaron a ser una persona con valores éticos, siendo mis padres un pilar y fuente de inspiración para todos mis objetivos.

De igual forma expreso un agradecimiento profundo a mis hermanos, abuelitos y familia, por brindarme apoyo en cada momento de mi formación, a mi abuelito que esperaba que pudiera compartir este momento conmigo, pues sus palabras y acciones me enseñaron a formar mi carácter, pero sé que desde arriba me brinda su bendición y amor, esta obra demuestra todo el esfuerzo que me brindaron cada uno de ellos, este logro también es de ellos.

Solarte Potosi Erick Alexander

Este presente trabajo de investigación representa mucho más que un requerimiento académico, es la prueba más contundente que la constancia siempre trae algo bueno después de tanto sacrificio y esfuerzo, por ello, lo dedico a Dios por darme la fortaleza en cada momento difícil que se presentó en mi camino.

A mi madre, hermana y abuelitos maternos quienes me enseñaron a luchar por mis sueños y a no rendirme en cada situación, por enseñarme el significado de perseverancia y sobre todo el trabajo honesto, lo más importante a mi padre, siempre me imaginaba este momento y cuánto hubiera querido que estes aquí presente conmigo, pero sé que, desde donde estés me sonríes con orgullo, por eso son dedicados en cada palabra de esta investigación ya que se han convertido en mi apoyo de vida.

De manera especial, a mi pareja por ser mi apoyo, por motivarme, recordarme que cada esfuerzo que hacía siempre llega las mejores recompensas, hacerme confiar en mis capacidades.

A mi niña interior, tener las ganas para aprender algo nuevo y ahora ver todo lo que hemos pasado por fin podemos decir logramos nuestro sueño con orgullo.

Calderón Aguinaga Andrea Lizbeth

AGRADECIMIENTO

Agradezco a todas las personas que formaron parte de esta etapa. En especial a mi compañera Andrea Calderón, siendo parte fundamental para el desarrollo de esta obra y en general de todo este proceso formativo, más que una compañera de estudio logro brindarme una amistad sincera, agradezco los momentos y dedicación que compartimos para poder lograr esta meta juntos a pesar de todos los retos hasta el momento. De igual forma agradezco a la Universidad Técnica del Norte y a todos sus miembros que la conforman por el conocimiento impartido, herramientas y recursos necesarios para lograr este objetivo. Encarecidamente agradezco a mi directora y asesor, que fueron esenciales en la realización de este proyecto, por su guía y su acompañamiento en cada etapa. Agradezco a mi familia y a todos los que conformaron parte de este periodo en mi vida.

Solarte Potosi Erick Alexander

La culminación de esta trayectoria universitaria representa los frutos de enseñanzas, retos y experiencias que ayudaron dentro de mi crecimiento profesional, es así expreso mi más sincero agradecimiento a cada una de las personas que estuvieron y formaron parte de ello. De manera especial, agradezco a mi compañero Erick Solarte más allá de un compañero de aula y compañero de trabajo de investigación, fue un excelente amigo por haberme brindado una amistad maravillosa, por el apoyo compartido, la dedicación constante de cada uno de los retos universitarios. Agradezco especialmente, a esta prestigiosa universidad y a cada uno de los miembros que lo representan por haber compartido sus conocimientos e incluso, brindándome las pautas esenciales para mi formación académica. También a mi directora y asesor, por haberme acompañado en este trayecto, sin ellos no se pudiera ser realidad este logro. Asimismo, lo más importante de mi vida a mi familia, a mi pareja en general a todas las personas que supieron darme su apoyo en cada sueño que tenía y tengo. En síntesis, agradezco infinitamente cada experiencia y aprendizaje para seguir creciendo tanto profesional como persona.

Calderón Aguinaga Andrea Lizbeth

RESUMEN

La integración de la sostenibilidad y responsabilidad social en la educación universitaria constituye un imperativo global de la Agenda 2030, no obstante, en América Latina todavía existen obstáculos estructurales para la integración efectiva de estos ejes en los planes de estudio en carreras como Administración de Empresas y Contabilidad y Auditoría. Mediante un enfoque cuantitativo y un alcance descriptivo con diseño no experimental con corte transversal, se examinó la incorporación de estos principios en el proceso microcurricular de estas carreras en una universidad en la zona norte del Ecuador, aplicando un censo mediante encuestas a 269 participantes entre docentes y estudiantes. Los resultados muestran que ambos grupos aprecian la sostenibilidad en su formación en una escala favorable, destacando el compromiso y la ética frente a componentes institucionales como la evaluación y seguimiento con criterios de sostenibilidad, por su parte la vinculación está presente con una menor percepción por parte de los actores, además, los hallazgos evidencian que dentro de la universidad las tres dimensiones de la sostenibilidad logran estar equilibradas, con una percepción ligeramente menor en la dimensión ambiental. Se concluye que la sostenibilidad y responsabilidad social se incorpora en el microcurrículo de manera parcial y, limitada, puesto que se ve presente en el aspecto conceptual, pero aún no logra concretarse y transmitirse de forma transversal y verificable a lo largo del proceso formativo.

Palabras clave: sostenibilidad, responsabilidad social, microcurrículo, integración, educación superior.

ABSTRACT

The integration of sustainability and social responsibility into university education is a global imperative of the 2030 Agenda. However, in Latin America, structural obstacles still exist for the effective integration of these principles into the curricula of programs such as Business Administration and Accounting and Auditing. Using a quantitative approach and a descriptive, non-experimental, cross-sectional design, this study examined the incorporation of these principles into the microcurricular process of these programs at a university in northern Ecuador. Data was collected through surveys administered to 269 participants, including faculty and students. The results showed that both groups value sustainability in their education favorably, highlighting commitment and ethics in relation to institutional components such as evaluation and monitoring using sustainability criteria. While community engagement is present, it is perceived less by the participants. Furthermore, the findings indicate that the three dimensions of sustainability are balanced within the university, with a slightly lower percentage of the environmental dimension. It is concluded that sustainability and social responsibility are incorporated into the micro-curriculum in a partial and limited way, since they are present in the conceptual aspect, but have not yet been fully realized and transmitted in a cross-cutting and verifiable manner throughout the training process.

Keywords: sustainability, social responsibility, micro-curriculum, integration, higher education.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	14
Problema de Investigación.....	14
Justificación	18
Objetivo general.....	20
Objetivos específicos.....	20
Preguntas de investigación.....	20
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	21
1.1 Sostenibilidad y responsabilidad social	21
1.1.2 Sostenibilidad.....	23
1.1.3 Responsabilidad Social	23
1.1.4 Responsabilidad Social Universitaria.....	24
1.2 Teorías	24
1.2.1 Triple Bottom Line.....	26
1.3 Marco Legal.....	27
1.4 Currículo	29
1.5 Micro currículo	32
1.5.1 Factores que influyen en el microcurrículo.....	33
1.5.2 Modelos curriculares.....	36
1.5.3 Unidad Didáctica.....	38
CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS.....	38

2.1 Tipo de investigación	38
2.2 Diseño de la investigación	39
2.3 Población	39
2.4 Técnicas e instrumentos de investigación.....	41
CAPITULO III: RESULTADOS	44
3.1 Resultados.....	44
3.1.2 Percepción de los docentes	55
3.2 Discusión	67
Conclusiones.....	69
Recomendaciones	70
Referencias	72

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Factores que moldean al microcurrículo	35
Tabla 2 Modelos curriculares.....	36
Tabla 3 Censo.....	40
Tabla 4 Matriz de Variables	41
Tabla 5 Datos sociodemográficos estudiantes	44
Tabla 6 Datos Sociodemográficos de los docentes	55

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Pirámide de Carroll	25
Figura 2 Estructura del Macro-Meso-Micro currículo	31
Figura 3 Sostenibilidad y Responsabilidad social, aspectos relevantes	46
Figura 4 Dimensiones de la Sostenibilidad y Responsabilidad Social.....	46
Figura 5 Análisis de indicador en dimensión social.....	48
Figura 6 Indicador con mayor presencia en dimensión ambiental	49
Figura 7 Dimensión cultural y sus indicadores	50
Figura 8 Microcurrículo y sus indicadores	51
Figura 9 Dimensiones del microcurrículo	51
Figura 10 Dimensión Conceptual con sus indicadores	52
Figura 11 Lógica procedimental en estudiantes	53
Figura 12 Evaluación y Seguimiento en la formación académica	54
Figura 13 Variable 1 en docencia	57
Figura 14 Variable 1 y sus dimensiones desde la docencia	57
Figura 15 El aspecto social desde una visión de la docencia	58
Figura 16 Docencia y lo ambiental.....	59
Figura 17 La cultura en la educación superior desde un enfoque docente.....	60
Figura 18 Variable 2 y sus indicadores en la docencia.....	61
Figura 19 Dimensiones de la variable 2, docencia	62
Figura 20 Los docentes y su percepción de la dimensión conceptual.....	63
Figura 21 Los procedimientos que tiene los docentes.....	64
Figura 22 La importancia de la Evaluación y Seguimiento de enseñanza sostenible ...	65

Introducción

Problema de Investigación

A nivel global, las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de transformar sus modelos educativos para satisfacer las crecientes demandas sociales, éticas y ambientales del siglo XXI. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2021), la educación superior debe desempeñar un papel central en la educación de ciudadanos comprometidos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) mediante el uso de habilidades que contribuyan al bienestar colectivo y la protección ambiental. Bepalyy et al. (2024) mencionan que la integración de la sostenibilidad y la responsabilidad social en los programas de micro aprendizaje es aún limitada.

Gaitán Angulo et al. (2022) señalan que la sostenibilidad está evolucionando en las universidades, lo que implica un cambio estructural en gobernanza, currículo y cultura institucional. De igual manera, la revisión sistemática más contemporánea indica que la responsabilidad social universitaria se ha consolidado como línea de investigación entre 2019 y 2023 lo que evidencia tanto interés como retos en su implementación global (Chunga pingo, Cerna Muñoz, & Espinoza Polo, 2023).

Sin embargo, esta transformación no parece ser consistente ya que en el ámbito de la educación superior se aprecia que la sostenibilidad se sigue tratando como algo complementario, más que como un eje transversal del proceso educativo y del mandato institucional. Las principales dificultades incluyen la ausencia de métricas comunes, la falta de integración estratégica institucional y la débil articulación entre docencia, investigación y vinculación con la sociedad (Laze, 2024). Además, se ha notado que en las universidades los ODS no están siendo incorporados apropiadamente a los procesos

de enseñanza (Guillén Chávez, 2023). Indicado que la sostenibilidad está presente de manera limitada.

La integración de la sostenibilidad en el microcurrículo de la educación superior en América Latina necesita superar obstáculos culturales y estructurales. Samaniego (2025), la escasez de recurso, la falta de formación docente y la resistencia a los cambios institucionales son barreras importantes que impiden que estos problemas se integren firmemente en la práctica pedagógica. Además, Acosta et al. (2024) identifican la falta de lineamientos claros y la débil conexión entre la teoría y la práctica como factores que debilitan la coherencia del proceso formativo.

Las universidades latinoamericanas han venido implementando iniciativas y proyectos con el objetivo de integrar la sostenibilidad en sus métodos curriculares, pese a estos esfuerzos aún son limitados los programas que consiguen integrar de manera clara y coherente la sostenibilidad (Guillén Chávez, 2023). Pedraja (2023), revela que existe producción científica sobre el tema, pero se enfoca en áreas específicas con poca transversalidad en carreras como Administración de Empresas y Contabilidad y Auditoría.

El Instituto Internacional de Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC (2024), destaca la importancia de la cooperación interinstitucional, la gobernanza, la articulación entre lo académico, lo productivo y lo estatal para que las universidades logren crear un impacto regional efectivo. Para que la sostenibilidad en América Latina sea posible, se necesita una participación de las instituciones, políticas consistentes, capacitación apropiada para los maestros y un sistema académico que promueva el aprendizaje grupal.

La educación superior en Ecuador considera la responsabilidad social y sostenibilidad como factores primordiales para el progreso educativo y social, aunque

todavía se está llevando a cabo su puesta en marcha y desarrollo. Tamayo (2025), resalta que, en el contexto de Ecuador, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se halla en una fase temprana, esta escasez de madurez limita su capacidad para tener un impacto significativo en la calidad educativa, además de restringir su alcance institucional. Aunque existe conocimiento institucional de RSU, la planificación carece de claridad operativa y los medios para su implementación resultan insuficientes (Cabrera et al. 2022). Igualmente, el marco normativo y conceptual están presentes, sin embargo, su incorporación efectiva en el currículo y en los procesos de evaluación todavía es frágil y altamente variable entre instituciones (Acosta et al. 2024).

Es importante recalcar, que la implementación de la sostenibilidad y la responsabilidad social en el sistema universitario ecuatoriano confronta trabas palpables relacionadas con la gestión, recursos y continuidad. Bermeo (2023), afirma que la RSU constituye uno de los ejes principales del planteamiento universitario, aunque muchas instituciones necesitan de mecanismos más sistemáticos y de comunicación coherente en dirección a los grupos focales. Noroña (2021), demuestra que muchas acciones de RSU se adoptan como proyectos aislados o voluntarios, sin un modelo legalizado que garantice su continuidad o integración transversal de todas las funciones universitarias. La Universidad Espíritu Santo (2023), revela que algunas universidades ecuatorianas consiguen avances distinguibles como ubicaciones destacadas en posiciones de sostenibilidad nacionales e internacionales, pero estos casos no reflejan una transformación generalizada del sistema.

En la provincia de Imbabura, el reto de modular la educación universitaria con la sostenibilidad y la responsabilidad social se presenta con especial énfasis dada su realidad territorial y sus potenciales de desarrollo. Si bien las universidades han avanzado en dimensionar la sostenibilidad institucionalmente, la información disponible en diversas

regiones del país sugiere que los progresos son principalmente de carácter declarativo y carecen de un impacto verdaderamente transformador. La inclusión efectiva de estos principios tanto en los micro currículos, como en la metodología de enseñanza y el mecanismo de vinculación con la comunidad sigue siendo inicial y limitada (Vásquez Erazo, 2024).

En la Ciudad de Ibarra, se observa que la relación entre las políticas universitarias de sostenibilidad y su aplicación en el ámbito curricular y pedagógico no siempre se presentan de manera articulada. Aunque existen políticas orientadas a un trabajo conjunto, la colaboración entre las universidades y las autoridades locales presentan debilidades estructurales como: falta de coordinación interna y externa, fragmentación organizacional, deficiencias en comunicación y rigidez institucional, lo que limita la transferencia del conocimiento curricular al territorio y minimiza el aporte de la educación al bienestar comunitario (Amaro, 2018). Rodríguez (2025), la vinculación de la universidad con la comunidad y los proyectos que integran estudiantes en entornos reales contribuyen a desarrollar competencias éticas y ciudadanas, pero requieren de estructuras institucionales estables y con continuidad para consolidarse.

Para Carreño (2025), a pesar de que cada vez más entidades se involucran en procesos de sostenibilidad, todavía existe una discrepancia entre los compromisos institucionales y la integración curricular real. La inclusión efectiva de la sostenibilidad y la responsabilidad social en los planes de estudio todavía se encuentran con importantes obstáculos, a pesar del aumento de la conciencia sobre su importancia.

Justificación

Esta investigación se centra en el proceso microcurricular de los programas de Administración de Empresas y Contabilidad y Auditoría, lo cual es un componente fundamental para la formación de profesionales que sean capaces de afrontar las dificultades del entorno social, cultural y ambiental. De este modo, se busca promover una educación superior que prepare a profesionales conscientes de las consecuencias de sus elecciones, no solo en las organizaciones, sino también en la sociedad y el medio ambiente, para lograr transformaciones positivas en sus comunidades, se alineen con las políticas de educación superior y especialmente, con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los cuales promueven la calidad educativa y la responsabilidad institucional frente a los desafíos globales.

Además, beneficiará principalmente a los estudiantes y docentes entre las dos carreras al permitirles integrar en su práctica académica principios de sostenibilidad y responsabilidad social. Adicionalmente, se verán favorecidas las empresas, organizaciones y la sociedad en general, dado que contarán con profesionales mejor preparados en estas estrategias. La importancia académica de este análisis se fundamenta en el interés que provoca en la comunidad académica, dado que impulsa un modelo pedagógico más perceptivo y coordinado con los requerimientos actuales del mercado laboral y del entorno global. De igual modo, la factibilidad sistemática está garantizada por la accesibilidad de información a documentos científicos confiables y la colaboración institucional de docentes y autoridades.

También, busca proporcionar una reflexión crítica acerca de cómo la correcta gestión académica podría ser un impulso de transformación dentro de la educación universitaria, por lo tanto, analizar la relación existente entre la gestión institucional y la preparación sustentable, facilitará la identificación no únicamente de fallas existentes,

sino también de oportunidades estratégicas para transformar políticas académicas que combinen el liderazgo con los principios de sostenibilidad integral, se pretende que este estudio funcione como una herramienta de diagnóstico y mejora, aportando a fortalecer la calidad educativa sostenible. Incluso, se plantea como un camino para fusionar los valores de responsabilidad social universitaria en cada nivel de la gestión académica.

La incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad en el microcurrículo busca impartir conocimientos y cultivar habilidades como el pensamiento crítico, la ética profesional y la sensibilidad social. La educación se convierte en un espacio en donde los estudiantes manejan recursos de manera responsable, promueven prácticas empresariales sostenibles y lideran iniciativas con el impacto positivo en la sociedad y el medio ambiente.

La inclusión de la sostenibilidad en la educación superior es vital, para garantizar que la formación de profesionales sea correcta ante las necesidades del mercado laboral. Está integración favorece una vinculación entre la práctica y la teoría, impulsando la ética, el compromiso con el medio ambiente y un enfoque global. La revisión de los micro currículos, a nivel institucional contribuye a optimizar la gestión académica y su implementación puede servir como herramienta para incluir valores de responsabilidad social y sostenibilidad en los planes de estudio.

Por otro lado, la capacidad de educar ciudadanos más empáticos, conscientes y comprometidos con el bienestar de todos los demás es una representación del impacto social que tiene la investigación. Se promueve un sentido de responsabilidad con el medio ambiente y se refuerza la obligación ética con la equidad, y el respeto por los recursos naturales mediante una educación fundamentada en la sostenibilidad.

La integración de la sostenibilidad y responsabilidad social en los micro currículos es esencial para mejorar la formación profesional y promover el bienestar común. Esta inclusión confirma que la educación superior es un agente clave para generar sociedades más justas y sostenibles, lo cual necesita un enfoque educativo transformador que responda a los retos actuales

Objetivo general

Analizar la integración de la sostenibilidad y responsabilidad social en el proceso micro curricular en las carreras de Administración y Contabilidad.

Objetivos específicos

1. Identificar los factores que influyen en la integración de la sostenibilidad y responsabilidad social en el microcurrículo.
2. Determinar el nivel de incorporación de sostenibilidad y responsabilidad social en los procesos clave de las carreras.
3. Evaluar la percepción de la comunidad académica sobre la importancia de la sostenibilidad y responsabilidad social en la formación.

Preguntas de investigación

La investigación, por su alcance descriptivo, no plantea hipótesis y se estructura en función de una pregunta de investigación. Como el objetivo de la investigación no es verificar relaciones causales, el diseño está enfocado en explorar y describir cómo se integra la responsabilidad social y la sostenibilidad en el microcurrículo de ambas carreras, la pregunta planteada sirve como el eje conductor para reunir los datos y cumplir con las metas.

¿Se integra la sostenibilidad y la responsabilidad social en el proceso microcurricular de las carreras de Administración de Empresas y Contabilidad y Auditoría?

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Sostenibilidad y responsabilidad social

En el mundo moderno, la sostenibilidad y la responsabilidad social son conceptos clave que tienen como objetivo equilibrar el desarrollo con el bienestar social y protección ambiental. La sostenibilidad implica satisfacer las necesidades actuales sin perjudicar a las del futuro (World Commission on Environment and Development, 1987). Fomentar prácticas que favorezcan al medio ambiente, a la sociedad, al desarrollo sostenible y a la formación profesional, la responsabilidad social supone un compromiso ético con el impacto que los individuos y las organizaciones generan sobre su entorno (Vallaes F. , 2014). Los dos conceptos forman un paradigma integrado que orienta las acciones hacia la creación de valor social, cultural y ambiental. A nivel institucional, son principios éticos que sirven de guía a las organizaciones para realizar compromisos que trasciendan el simple cumplimiento de las normativas y que incluya la equidad, la transparencia y el respeto por el medioambiente.

Juntos, estos conceptos conforman un modelo integral que guía a las instituciones en la creación de valor social, ambiental y cultural, actuando como una brújula ética que promueve la equidad, la transparencia y la protección del medio ambiente más allá del simple cumplimiento de reglas, esto es especialmente importante con impacto en la formación de profesionales éticos y críticos (Gaitán Angulo et al, 2022; Silva Jiménez & Vera, 2023). El aspecto social enfatiza la equidad, inclusión y participación comunitaria en la educación y es en donde las universidades tienen un papel primordial para formar ciudadanos responsables que entiendan y aborden problemas sociales por el bien común, al implementar este aspecto se logra potenciar competencias éticas y compromiso cívico, fundamentales en la preparación educativa donde las decisiones profesionales afectan a

las organizaciones y comunidades, esto es esencial en la educación orientada hacia la responsabilidad colectiva (García Rangel et al, 2022; Tamayo Rodríguez, 2025).

Lo ambiental se enfoca en la relación entre actividades humanas, recursos naturales y sostenibilidad, para una gestión responsable del ambiente a través de la formación académica. Desde la educación universitaria, se asocia con la integración de principios ambientales en la gestión institucional y en el proceso formativo, con el objetivo de crear una conciencia sobre las decisiones tomadas desde el campo profesional respecto al medio ambiente. La sostenibilidad ambiental en las universidades no solo supone prácticas operativas, sino también la incorporación de perspectivas y contenidos que faciliten entender los desafíos ambientales contemporáneos (Shi et al, 2019; Guillén Chávez, 2023)

Lo cultural integra lo social y ambiental, reconociendo la diversidad y los saberes propios de cada contexto. Esta parte del principio de que la sostenibilidad no puede comprenderse ni recopilarse de forma homogénea, sino que debe construirse considerando las particularidades históricas, sociales y culturales de las comunidades en las que se inserta la educación universitaria. Siguiendo con esto, la cultura establece la manera en que los individuos entiende y asumen conductas responsables en relación con la sociedad y al medio ambiente (Arias Valle & Marimon, 2024). Al trasladar este concepto a la educación superior se percibe que es necesario contar con una formación contextualizada que interactúe con el territorio y respete el conocimiento local. Ponce Diaz et al. (2024), sostiene que la articulación entre sostenibilidad y cultura hace que los procesos educativos sean pertinentes, ya que permite relacionar el conocimiento científico con las exigencias sociales y ambientales.

1.1.2 Sostenibilidad

La sostenibilidad según Virtanen et al. (2020) “se trata de la relacionalidad basada en el contexto, la gobernanza comunitaria, la educación, el idioma, la calidad de vida y salud” (párr.1). Para, Kuhlman (2010) “la sostenibilidad puede definirse entonces como mantener el bienestar durante un periodo largo, quizás incluso indefinido. Esto abarca en gran medida la dimensión ambiental de la triple cuenta de resultados, pero medio ambiente y sostenibilidad no son sinónimos.” (párr. 6). Ambas posturas permiten comprender la sostenibilidad como un concepto amplio y dinámico, que integra relaciones socioculturales y comunitarias, así como el bienestar humano y ambiental a largo plazo, evitando una visión exclusivamente ecológica.

De igual forma Wagner (2021), comenta que la sostenibilidad abarca funciones relacionadas con el desarrollo y difusión de procesos formativos incluyendo educación y capacitación a través de programas académicos. Se dirige a orientar esfuerzos regionales hacia metas de desarrollo sostenible centrados en el ODS 4 (ONU, 2023) que buscan una educación de calidad.

1.1.3 Responsabilidad Social

La responsabilidad social es el reconocimiento de que todas las acciones tanto individuales como colectivas generan impactos en los demás y en el entorno, por tanto, existe la obligación ética de asumir las consecuencias de lo que se hace o deja de hacer. En este mismo sentido Cajiga (2020), menciona que es el compromiso voluntario de los individuos u organizaciones sobre desafíos económicos, sociales y ambientales, mediante estrategias promueve el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo.

La Responsabilidad Social Empresarial (RSE) ha evolucionado de un enfoque filantrópico a una estrategia de gestión que integra aspectos sociales, ambientales y

económicos. Este modelo promueve la creación de valor compartido, donde las empresas asumen responsabilidades que trascienden el cumplimiento legal enfocándose en el bienestar de los grupos de interés y apoyando el desarrollo medioambiental, económico y social de la sociedad. (Herrera Acosta, Vásquez Torres, & Ochoa Ávila, 2020).

La responsabilidad social que principalmente se implementó en el campo de los negocios como un compromiso ético más allá de las exigencias legales para reducir efectos negativos y crear valor compartido, se amplía y ajusta la realidad educativa mediante la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Representa un compromiso ético que integra los impactos sociales, ambientales y educativos en las universidades, la RSU promueve la coherencia entre la gestión, docencia, investigación y relación con la sociedad, enfocándose en el desarrollo humano sostenible. (Vallaey F. , 2008) (Vallaey, Cristina de la Cruz, & Sasía, 2009).

1.1.4 Responsabilidad Social Universitaria

La RSU se originó en la década de los noventa como una evolución estratégica del concepto de responsabilidad social. Este modelo se ha consolidado como un enfoque de gestión universitaria en América Latina desde el año 2000m con el objetivo de tener un impacto en la sociedad, ser sostenible y asegurar una buena calidad educativa (Torres Maya & Verdecia Marín, 2021). Se ha pasado de un enfoque regulador a uno estratégico y la promoción de valores éticos, sino también, en un vínculo activo con el medioambiente y la sostenibilidad, poniendo énfasis en lo crucial que es la intervención de actores sociales, alumnos y maestros. Actualmente se aspira a cambiar el rol de las universidades con el objetivo de ayudar al progreso social, ambiental y cultural de manera sostenible (Vallaey, Cristina de la Cruz, & Sasía, 2009).

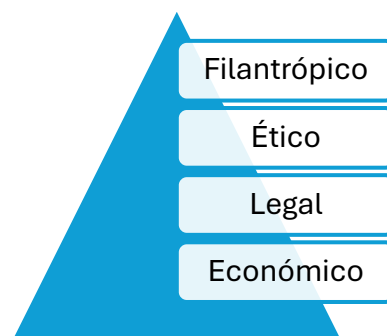
1.2 Teorías

La integración sistemática de la sostenibilidad y responsabilidad social en las universidades, tiene fundamento teórico sólido en la teoría de los *stakeholders* de (Freeman, 2010), esta argumenta que las instituciones no solo deben enfocarse en maximizar los beneficios para los accionistas, sino también en gestionar de manera responsable las expectativas y demandas de todos los grupos de interés (*stakeholders*) afectados por sus acciones, incluidos empleados, comunidades, el medio ambiente y las generaciones futuras. Esta visión se corresponde con enfoques éticos que priorizan la gestión y la corresponsabilidad institucional, lo que resalta así la relevancia de equilibrar los aspectos sociales, ambientales y éticos en el proceso de toma de decisiones (Vallaey et al, 2009; Elkington, 2004). Esto obliga a las universidades a incorporar la sostenibilidad más allá de la filantropía básica para poder producir un beneficio mutuo real y una acción responsable socialmente.

Carroll (2008), plantea la responsabilidad social como una pirámide de cuatro niveles: económico, legal, ético y filantrópico siendo esta una ayuda al ofrecer una visión jerárquica de la responsabilidad social y así comprender los diferentes niveles de responsabilidad.

Figura 1

Pirámide de Carroll



Fuente: Pirámide de (Carroll A. , 1979)

Por un lado, Freeman (2010), postula la Teoría de los *Stakeholders* enfocada en que las empresas deben rendir cuentas no solo a los accionistas, sino también a todos los colectivos que se ven afectados por sus decisiones: trabajadores, consumidores, comunidad, autoridades, instituciones financieras, organizaciones civiles y el entorno natural.

Mientras Suchman (1995), plantea la Teoría de Legitimidad que indica que las empresas actúan de manera responsable en términos sociales para conservar su aceptación por parte de la sociedad, cuando existe una discrepancia entre lo que la empresa realiza y las expectativas de la sociedad, se pierde legitimidad.

1.2.1 Triple Bottom Line

La Teoría del Triple Resultado (Triple Bottom Line), formulada por (Elkington, 2004), sostiene que el rendimiento de una entidad no se puede evaluar solamente con base en criterios económicos, sino también considerando sus repercusiones medioambientales y sociales. En el contexto educativo, esta teoría sostiene que las universidades deben balancear su rol económico y formativo con la creación de bienestar social y la conservación del medio ambiente.

Las dimensiones que define Elkington para su teoría son:

1. Social: El efecto de la organización sobre las personas y la sociedad, el bienestar en el trabajo, derechos humanos, repercusión en la comunidad, igualdad, participación y calidad de vida (Elkington, 2004).
2. Ambiental: La afectación de la actividad empresarial al medio ambiente (gestión de residuos, energías, aguas, biodiversidad, emisiones y el manejo de los recursos naturales), así como la reducción del impacto ambiental (Elkington, 2004)

3. Cultural: Respeto, fomento y fortalecimiento de los valores, las tradiciones y la diversidad cultural de la comunidad con la cual interactúa (Elkington, 2004)

Aunque el enfoque solo toma en cuenta las dimensiones económica, ambiental y social, en este estudio se adapta para incluir la dimensión cultural en vez de la económica, porque se realiza dentro del sistema educativo, donde son esenciales los valores socioculturales, la diversidad y la entidad. Esta adaptación ayuda a comprender la sostenibilidad como proceso integral que combina la responsabilidad mediante, el bienestar social y el fortalecimiento de la cultura en el planteamiento de la educación profesional. (Sood & Tulchin, 2014)

1.3 Marco Legal

Constitución del Ecuador

La Carta Magna del Ecuador establece un marco legal sobre la responsabilidad social y la sostenibilidad como pilares del desarrollo del país, apoyándose en el principio del Buen Vivir, afirma que es responsabilidad del Estado garantizar un desarrollo sostenible y justo, optimizando la calidad de vida y manteniendo la concordia con el medio ambiente, la naturaleza es reconocida como sujeto con derechos, protegiéndose así su integridad en el Artículo 71. Por otro lado, el Artículo 72 exige que el Estado fomente prácticas sostenibles para evitar perjuicios irreversibles. De la misma manera, establece que es responsabilidad del Estado garantizar un ambiente sano y equitativo estipulado en el Artículo 3, promoviendo el acceso igualitario a recursos culturales y naturales, en concordancia con los ODS (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

La Constitución en sus artículos 350 y 351 establece que la educación superior debe tener una finalidad crítica, ética y humanista, enfocándose en el desarrollo social, científico y tecnológico del país. Complementaria mente, el artículo 387 indica que este

sistema es responsable de generar conocimiento pertinente para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

La educación superior en Ecuador está regulada por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) donde el Art. 8 de la misma establece que uno de los fines de la educación superior es la formación de académicos y profesionales responsables, que posean una conciencia ética y solidaria. Además, enfatiza el papel de la educación en la contribución al conocimiento de los saberes ancestrales de la cultura nacional. A su vez, el Art. 13 establece principios de pertinencia, calidad y responsabilidad social, que requieren que las instituciones atiendan las necesidades sociales y territoriales, de igual forma el Art. 87 regula la vinculación con la sociedad como una función esencial fortaleciendo la conexión entre la docencia, la investigación y el entorno social (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2010). El Consejo de Educación Superior (2022), determina que las funciones fundamentales de la educación superior deben llevarse a cabo según principios de calidad, innovación y sostenibilidad. Incorporar estos principios en el microcurrículo no es, por lo tanto, un acto opcional o voluntario de cada institución, sino un mandato regulatorio que orienta obligatoriamente la planificación académica en Ecuador.

Las normas ISO 26000 proponen un marco conceptual que permite tratar la responsabilidad social desde un enfoque global y ético, basado en el respeto a los derechos humanos y el desarrollo sostenible (International Organization for Standardization, 2010). Estos principios se establecen como los lineamientos teóricos que unen la formación de profesionales sociales en el marco de los procesos educativos. La Agenda 2030 de las Naciones Unidas integra lo social, ambiental y económico, reconociendo la educación superior como fundamental para promover lo sostenibles, fomentando

competencias para el bienestar colectivo con ayuda de los ODS integrando la sostenibilidad y responsabilidad en la enseñanza. (ONU, 2015).

El Global Consortium on Climate and Health Education promueve la integración de temas como el cambio climático y la sostenibilidad en la educación superior. Enfocado en formar profesionales capaces de abordar desafíos ambientales con una perspectiva ética y responsable, el consorcio resalta la importancia de la educación superior en la preparación para enfrentar problemas complejos que afectan el bienestar social (Health, Columbia University Mailman School of Public, s.f.). El Inter-American Institute for Global Change Research (IAI), es un organismo que impulsa la investigación y el desarrollo de capacidades sobre cambio global y la sostenibilidad en las Américas, enfatizando la relación entre la ciencia, educación y toma de decisiones. Fomenta la preparación de profesionales interdisciplinarios con un fuerte compromiso social para afrontar los desafíos ambientales y sociales actuales.

La base normativa de este estudio establece regulaciones tanto nacionales como internacionales que buscan integrar la responsabilidad social y sostenibilidad en la educación superior, teniendo la obligación legislativa del país de formar a profesionales que tengan un compromiso ético y con la sociedad. Además, los referentes internacionales analizados apoyan la inclusión de estos principios en los currículos universitarios, buscando alinear la formación académica con las necesidades sociales y ambientales actuales. Estos instrumentos en conjunto validan y fundamentan la necesidad de incorporar estos enfoques en los procesos micro curriculares de la educación superior,

1.4 Currículo

El currículo se concibe como un plan educativo deliberado que organiza y define cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza, aprendizaje en una institución o sistema

educativo, no se reduce a una lista de contenidos o a un plan de materias, sino que es un proceso dinámico de elección, secuenciación y evaluación de experiencias educativas con objetivos concretos (Graves, 2022). Stenhouse (1975), lo describe como un procedimiento de investigación ininterrumpido que incluye a los alumnos, los maestros y el entorno social en la generación de saber. Gimeno Sacristán (2007), lo considera como un conjunto de decisiones intencionales sobre qué enseñar, cómo enseñarlo y cómo evaluarlo, lo que resalta su carácter práctico, contextual y transformador

Fases de concreción curricular

Constituido por tres niveles (macro, meso y micro) para coordinar las políticas educativas de forma coherente y progresiva. Esta secuencia vertical, garantiza que cada decisión y acción en los niveles inferiores refleje y contribuya directamente a los objetivos generales definidos en los niveles superiores.

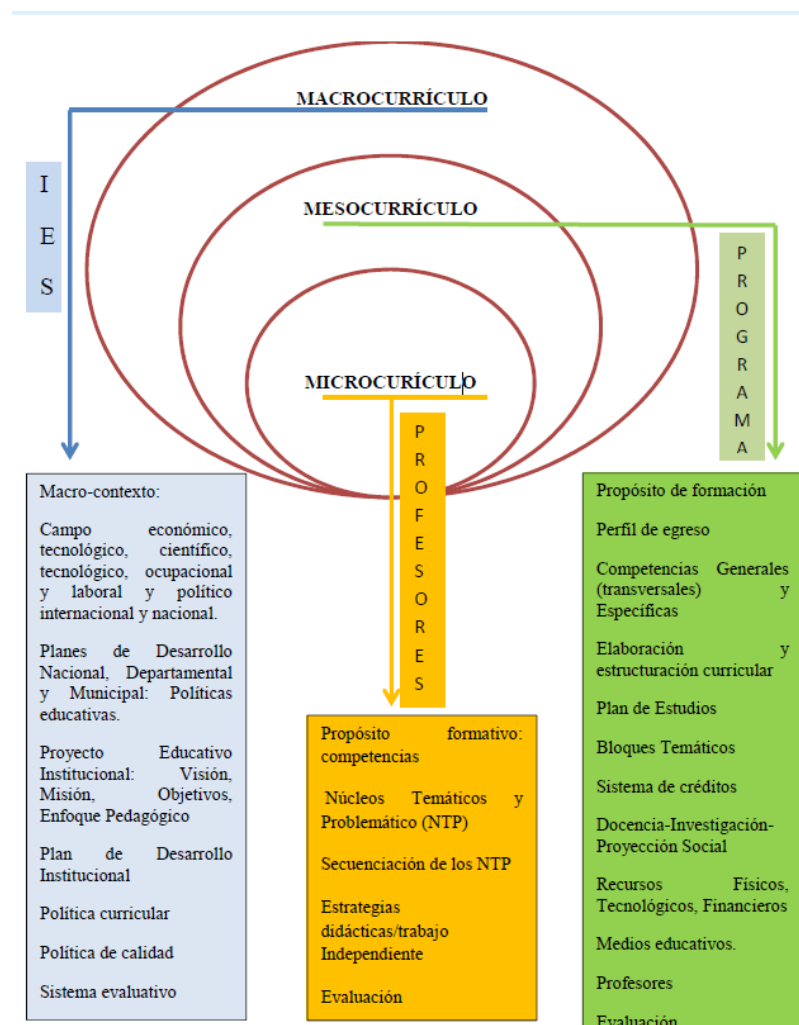
1. Macro currículo: Es el nivel más extenso y estratégico de un sistema educativo, que incluye directrices fundamentales como misión, visión, valores institucionales, objetivos generales y normas, este nivel es político y normativo, definiendo propiedades y lineamientos que deben ser respetados en niveles inferiores (González García, 2012). Según Gimeno Sacristán (2007), es el ámbito en el que se toman las resoluciones más relevantes, las cuales proporcionan sentido y orientación a todo el sistema educativo.
2. Meso currículo: Representa el nivel intermedio o de articulación. Tóbón (2013), sostiene que es un espacio esencial para concretar y convertir en diseños específicos, programas, facultades o grados, así como definir los

perfiles de posgrado, las competencias profesionales, los planes de estudio y la asignación de materias.

3. Micro currículo: González García (2012), lo define como el lugar perfecto para la transformación educativa efectiva, enfocada en la planificación detallada de cada materia. Este nivel adapta los objetivos, contenidos, metodologías y métodos de evaluación a las características y requerimientos específicos del grupo. Es el grado más alto de autonomía del docente y de adaptación en tiempo real. (Zabala Vidiella, 1995)

Figura 2

Estructura del Macro-Meso-Micro currículo



Fuente: Tomado de (Gimeno Sacristán, 2007)

La integración de la responsabilidad social y la sostenibilidad en el currículo universitario implica la inclusión de competencias éticas, ambientales y sociales en todos los planes de estudio, en consonancia con los ODS y los principios de RSU (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2012). Este enfoque fomenta la capacitación de profesionales que puedan abordar desafíos globales con una perspectiva sistemática y un compromiso ético sólido, convirtiendo al currículo en un instrumento fundamental para llevar a cabo las exigencias teóricas sociales y legales en la práctica educativa (CRUE, 2012).

1.5 Microcurrículo

El microcurrículo es el nivel más específico y operativo de los niveles de especificación curricular, y en él se concreta las intenciones educativas mediante acciones docentes específicas. De acuerdo con Stenhouse (1984) y Álvarez de Zayas (1997) citado por Vidal Ledo & Pernas Gómez (2007), el microcurrículo es el nivel operativo en que los profesores organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, Zayas lo considera como el mecanismo regulador de las condiciones particulares del contexto educativo y su contextualización, mientras que Stenhouse subraya su importancia para llevar a cabo diagnóstico didáctico.

Igualmente, la Universidad de Antioquia (1999), argumenta que es el último eslabón de la estructura curricular, donde se concreta la intencionalidad formativa. Incluye elementos esenciales como objetivos específicos, contenidos disciplinares, estrategias metodológicas y mecanismos de evaluación (conceptuales, procedimentales y evaluativos), lo que lo transforma en un instrumento pedagógico que integra teoría y

práctica educativa más allá de la planificación administrativa. La interacción con el proceso de enseñanza permite una adaptación y personalización eficaz.

Según Zabalza Beraza (2004), la planificación microcurricular es un aspecto clave para los docentes, convirtiendo conceptos pedagógicos en proyectos concretos teniendo en cuenta objetivos de aprendizaje, contenidos, el contexto curricular y las características de los estudiantes, representando una adaptación de los supuestos curriculares a situaciones específicas.

El micro currículo es la unidad operativa y concreta del diseño curricular en la educación superior.

La planificación curricular es una herramienta esencial que fortalece la metodología de trabajo que aplican los docentes en las instituciones educativas de la educación inicial, por eso, es necesario que esta planificación sea flexible y cumpla con los cinco momentos: diagnósticos, propósito, selección de estrategias, herramientas y evaluación (Zambrano, 2022, p.1).

De acuerdo con Guerrero (2021), “el micro currículo es asumido como el instrumento que organiza el que hacer del docente con respecto a los contenidos, tiempos y alcances, además, permite llevar un registro ordenado de las acciones implementadas en el aula.” (p.13). De modo similar Aguirre Morocho et al. (2023) establece que la planificación micro curricular es una de las fases más relevantes del proceso educativo, ya que guía directamente la ejecución de la enseñanza y el aprendizaje.

1.5.1 Factores que influyen en el microcurrículo

En este sentido el microcurrículo actúa como el nivel operativo que transforma los principios institucionales en prácticas formativas específicas, integrando competencias, contenidos, metodologías y sistemas de evaluación que guían la

experiencia educativa del estudiante (Romero Sacoto, y otros, 2021; Coskun Yasar & Aslan, 2021). Desde la teoría curricular de Tyler (2005), este nivel refleja la implementación pedagógica del proyecto educativo institucional, estableciendo qué, cómo y con qué propósito social se enseña.

La integración de estos principios en el microcurrículo está sujeta a diversas condiciones internas y externas que impactan su efectividad, donde la ausencia de métricas comunes, una débil articulación estratégica y una limitada integración entre funciones clave pueden obstaculizar su implementación adecuada (Laze, 2024; Acosta Carrasco et al, 2024). De esta manera, el microcurrículo actúa como un espacio viable para la concreción pedagógica y como el punto de encuentro de factores estructurales, sociales, ambientales, culturales y políticos que influyen en la integración de la sostenibilidad y responsabilidad social en la formación profesional. Por las exigencias sociales y los problemas ambientales a nivel global, las universidades deben desempeñar un papel activo en la formación de ganes de cambio, incorporando criterios sostenibles y éticos en su preparación profesional (Gimeno Sacristán, 2007).

El activismo ambiental, la presión de la comunidad y los movimientos estudiantiles tiene un impacto en la transformación del currículo. La educación con fines de sostenibilidad, según Wals (2012), requiere cambios culturales en las instituciones, muchas veces como reacción a tensiones ambientales y sociales. Por otra parte, la efectividad de la integración depende de factores internos estructurales, organizacionales y pedagógicos, donde la alineación entre la misión institucional, la planificación curricular y la práctica docente es crucial para asegurar que la sostenibilidad no se limite a un discurso institucional Acosta Carrasco et al (2024).

La falta de métricas e indicadores comunes impide evaluar la integración de ciertos principios en el currículo, obstaculizando su seguimiento y mejora continua (Laze,

2024), La necesidad de que los profesores desarrollen competencias específicas para integrar la sostenibilidad en la enseñanza que logre generar un conocimiento a través de metodologías apropiadas (Tilbury, 2011). Del mismo modo, una cultura institucionalizada enfocada en la responsabilidad social refuerza la conexión entre la gestión, la docencia y el impacto social (Vallaey F. , 2008).

Tabla 1

Factores que moldean al microcurrículo

Factor	Clasificación	Tipo Específico	Fuentes
General			
Lineamientos internacionales	Externo	Político– normativo	UNESCO (2021)
Políticas nacionales de educación superior	Externo	Político	UNESCO (2021)
Demandas sociales del entorno	Externo	Social	François Vallaey (2008)
Activismo y presión estudiantil	Externo	Social–cultural	Arjen Wals (2012)
Problemáticas ambientales globales y locales	Externo	Ambiental	Walter Leal Filho et al. (2018)
Articulación estratégica institucional	Interno	Estructural– organizacional	Acosta Carrasco et al. (2024)

Sistemas de evaluación y métricas	Interno	Técnico– estructural	Laze (2024)
Formación docente	Interno	Pedagógico	Daniela Tilbury (2011)
Cultura organizacional universitaria	Interno	Cultural	Vallaey's (2008)
Integración entre funciones (docencia–investigación–vinculación)	Interno	Estructural– académico	Acosta Carrasco et al. (2024)

Nota: Elaborado con base a (Acosta Carrasco, Vizcaíno Zúñiga, Torres Barzola, Veintimilla Amay, & Maldonado Palacios, 2024) (Vallaey's F. , 2008) (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO, 2021) (Laze, 2024)

1.5.2 Modelos curriculares

Considerando los diversos factores que indican en el campo del aprendizaje existe la posibilidad de relacionar con el modelo adecuado que permita generar un currículo acorde a las necesidades de acuerdo con la evolución del aprendizaje por lo que se requiere conocer los modelos existentes.

En la siguiente tabla se sintetiza los principales modelos curriculares que fundamentan teóricamente esta investigación, destacando su concepción del currículo y su aporte al diseño curricular

Tabla 2

Modelos curriculares

Autor/Año	Descripción	Aporte
-----------	-------------	--------

Ralph Tyler (1973)	Método racional para analizar e interpretar el currículo	Sentó las bases del diseño curricular moderno
Hilda Taba (1962)	Plan de aprendizaje vinculado a la cultura y sociedad	Incorporó el diagnóstico de necesidades sociales como fundamento curricular
José A. Arnaz (1990)	Plan tecnológico y sistemático del proceso de enseñanza y aprendizaje	Integró la capacitación docente al desarrollo curricular
Glazman e Ibarrola (1970-1980)	Síntesis instrumental orientada al nivel universitario	Distingue currículo de plan de estudio e involucra a la comunidad educativa
Margarita Pansza (1987)	Conjunto de saberes articulados para generar aprendizajes significativos	Propone organización modular en donde el estudiante transforma su realidad
Ángel Día Barriga (1993-2010)	Modelo integrado con enfoque histórico y critico	Sistema que retoma las prácticas profesionales como referente curricular
Antoni Zabala (1995)	Unidad Didáctica como estructura operativa para planificar el aprendizaje	Distingue contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

Fuente: Elaboración propia con base en Ortiz, W. (2019) a partir de de Tyler (1962). Glazman e Ibarrola (citadas en vélez y terán, 2010), Pansza (1987), Díaz Barriga (1993, 2010).

1.5.3 Unidad Didáctica

El modelo de Unidad Didáctica de Zabala Vidiella (1995) plantea que la planificación del aprendizaje debe estructurarse coherentemente, integrando contenidos, actividades, metodologías y evaluación, lo que lo convierte en una herramienta operativa para el diseño del microcurrículo. Aunque Zabala no establece dimensiones formales explícitas, distingue contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para esta investigación, se retoman los contenidos conceptuales y procedimentales, sustituyendo lo actitudinal por la evaluación y seguimiento académico, con el fin de centrar el análisis en la planificación y los procesos evaluativos del microcurrículo (Moreno Olivos, 2023; Albareda Tiana et al, 2018).

CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Tipo de investigación

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo. Este enfoque permitió establecer patrones de comportamiento y describir la realidad de la muestra seleccionada con base en evidencia empírica (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Zamora Díaz & Flores Morales (2024), la metodología cuantitativa se enfoca en el análisis de fenómenos sociales mediante la medición objetiva de variables, utilizando datos numéricos y procedimientos estadísticos para describir y generalizar los resultados en una población específica. Asimismo, se utilizó el método inductivo para identificar

patrones y tendencia en los datos, lo que permite concluir sobre la integración de la sostenibilidad y la responsabilidad social en el proceso microcurricular

El nivel de la investigación fue descriptivo, ya que el propósito consistió en caracterizar el estado actual de las variables; sostenibilidad y responsabilidad social y el proceso microcurricular, sin establecer relaciones causales entre ellas.

La investigación descriptiva según Hernández et al. (2010) se define como aquella que “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de persona, grupo, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 121). En síntesis, la indagación descriptiva se dirige a detallar las variables mediante el nivel de conocimiento y aplicación de responsabilidad social, sostenibilidad y contenidos micro curriculares y así describir como son comprendidos por los jóvenes universitarios, detectando las actitudes y comportamientos dentro de la realidad académica. (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018)

2.2 Diseño de la investigación

Dado que no se manipularon variables y la recolección de datos fue en un solo momento, se utilizó un diseño transversal no experimental. Esta metodología fue adecuada para analizar y describir el fenómeno en su contexto natural.

2.3 Población

La investigación se llevó a cabo en el sector norte de la ciudad de Ibarra, provincia de Imbabura, Ecuador. En concreto, se realizó en una institución de educación superior situada en esa zona geográfica, que proporcionó las condiciones institucionales necesarias para llevar a cabo el proceso de investigación. La población estuvo compuesta por dos grupos: estudiantes y docentes pertenecientes a las carreras de Administración de Empresas y Contabilidad y Auditoría. Por efectos de la investigación, se consideró como

población accesible a los estudiantes que cursan entre cuarto y octavo semestre, debido a que su formación académica y el conocimiento sobre sostenibilidad y responsabilidad social son mayores.

La participación docente se centra en las impresiones y prácticas de enseñanza de los maestros con respecto al microcurrículo, para evidenciar la coherencia operativa, los progresos logrados y las limitaciones que existen en la incorporación efectiva de la sostenibilidad y responsabilidad social en aulas. El análisis descriptivo nos permite identificar prácticas recurrentes y tendencias comunes, contribuyendo a una comprensión objetiva del estado actual de la integración curricular

La recolección de datos se realizó mediante aplicación de encuestas en formato digital distribuidas entre los estudiantes y docentes de las carreras, logrando obtener los datos:

Tabla 3

Censo

Grupo	Carreras	Niveles	Respuestas
Estudiante	Administración Empresa / Contabilidad y Auditoria	de 4° a 8° semestre	243
Docentes	Administración Empresa / Contabilidad y Auditoria	de Administración de Empresas y Contabilidad y Auditoria	26
Total			269

Nota: Elaboración propia

2.4 Técnicas e instrumentos de investigación

Las variables estudiadas fueron dos: Sostenibilidad y Responsabilidad Social (1), comprendida por el conjunto de prácticas y compromisos institucionales orientados al desarrollo ambiental, social y cultural; y el proceso microcurricular (2), definido como la planificación, desarrollo y evaluación de elementos curriculares en el ámbito de una asignatura. Este proceso fue analizado desde las perspectivas de estudiante y docente, utilizando dimensiones e indicadores medibles para su operacionalización tal como se evidencia en la tabla.

Tabla 4

Matriz de Variables

Matriz de variables					
Tema	Variables	Dimensiones	Indicadores	Técnica	Público
Integración de la sostenibilidad y responsabilidad social en el proceso micro curricular en las carreras de Administración y Contabilidad	Sostenibilidad y Responsabilidad social	- Social - Ambiental - Cultural	Ética	Encuesta	Estudiantes
			Vinculación con la		Docentes
			sociedad		
			Compromiso		
			Gestión Ambiental		
			Control		
			Preservación de		
			conductas sostenibles		
			Integración de la		
			comunidad		
			Participación cultural		
			Sostenibilidad		

Micro curricular	• Conceptual	Gestión	de Encuesta	Docentes
	• Procedimental	contenidos		Estudiantes
	• Evaluación y	Competencias	Entrevista	Directivos
	seguimiento	Actividades		Coordinadores
	académico	Metodológica		
		Recursos		
		Aplicación práctica		
		Evaluación		
		Resultados		
		Retroalimentación		

Nota: Elaborado por los autores Fuentes: (Carroll A. , 2008) (Dielini, Nesterova, & Dobronravova, 2021) (Huerta Rosales, Penadillo Lirio, & Kaqui Valenzuela, 2017) (Silva Junior, Martins-Silva, Silva, Melo, & Ribeiro Dumer, 2018) (Rosales Cevallos, 2021) (Rivas Marín, 2011) (Acosta Palomeque, 2018)

Para la recopilación de datos se realizó mediante encuestas adaptadas tanto para estudiantes y docentes, utilizando cuestionarios estructurados con escala de Likert con cinco opciones de respuesta. Ambos instrumentos fueron sometidos a validación por juicio de expertos y su confiabilidad con el coeficiente Alfa de Cronbach fue de superior de 0.80 como se evidencia en la tabla, lo que indicó una consistencia interna aceptable.

Se utilizo la siguiente escala

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. Casi siempre
5. Siempre

Con el fin, de responder a las distintas categorías sociodemográficos, responsabilidad social, sostenibilidad, micro curricular, percepciones y actitudes de los alumnos universitarios.

CAPITULO III: RESULTADOS

3.1 Resultados

Tabla 5

Datos sociodemográficos estudiantes

Descripción	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Edad	19 – 22	134	55,1%
	23 – 25	100	41,2%
	26 – 29	8	3,3%
	30+	1	,4%
Genero	Femenino	138	56,8%
	Masculino	93	38,3%
	LGBTIQ+	12	4,9%
Idioma	Español	238	97,9%
	Inglés	3	1,2%
	Kichwa	2	,8%
Carrera	Administración de Empresas	124	51,0%
	Contabilidad y Auditoría	119	49,0%
Nivel	Octavo	47	19,3%
	Séptimo	59	24,3%
	Sexto	46	18,9%
	Quinto	49	20,2%
	Cuarto	42	17,3%

Nota: Elaborado por los autores

El grupo etario es predominantemente joven, los estudiantes están formando su identidad profesional y son mayormente receptivos a valores de responsabilidad social y sostenibilidad.

Los datos evidencian una predominancia femenina en comparación con el masculino y la inclusión del grupo LGBTIQ+ que refleja un reconocimiento de la diversidad. Se observa el uso predominante del español y una representación minoritaria del Kichwa alineándose con los principios de inclusión en la RSU.

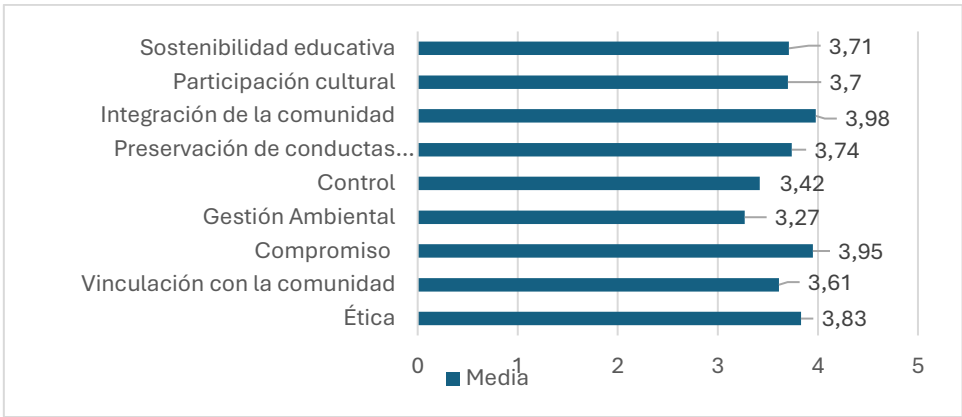
Con una participación que abarca el 81% de la población de estudio. se encuentra una distribución equitativa con una sutil superioridad de respuesta por parte de la carrera

de Administración de Empresas sobre Contabilidad y Auditoría. La participación de alumnos de diferentes grados nos posibilita indagar si su perspectiva sobre la responsabilidad social y la sostenibilidad varia a lo largo de la trayectoria académica

Sostenibilidad y Responsabilidad en los estudiantes

Figura 3

Sostenibilidad y Responsabilidad social, aspectos relevantes

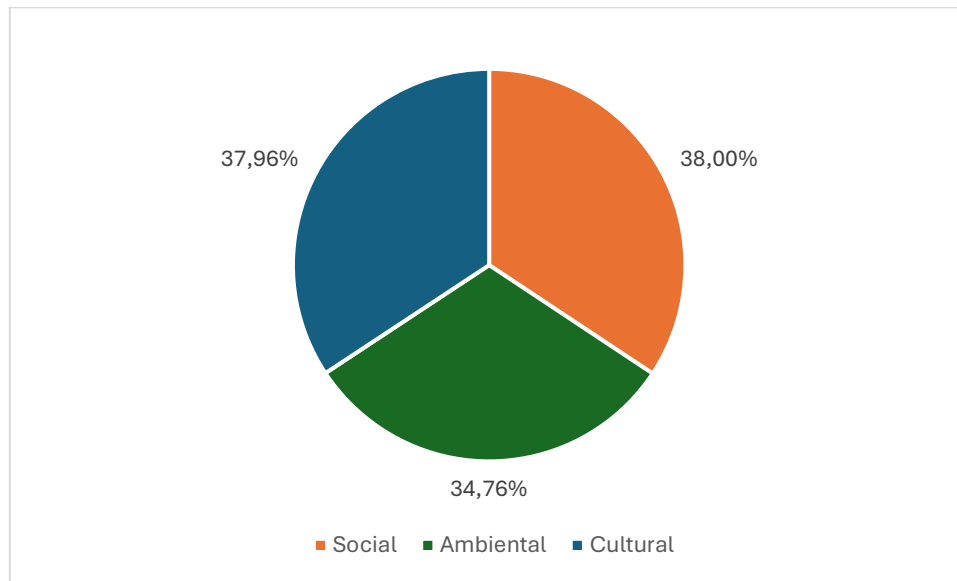


Nota: Elaboración propia

Los estudiantes muestran una percepción positiva de la integración comunitaria, el compromiso sostenible y la ética. Por otro lado, el manejo y control ambiental son los menos valorados, a pesar de que su importancia en la responsabilidad social universitaria es reconocida. Esto indica que los alumnos aprecian más los indicadores relacionales y actitudinales de sostenibilidad que los elementos del manejo institucional. Este patrón concuerda con lo descrito por (Bukhari Shah, Hamdan, & Nor, 2020), la ausencia de compromiso e implicación por parte de los niveles directivos es uno de los obstáculos más importantes para que la sostenibilidad se convierta en prácticas concretas a nivel institucional, lo que podría explicar por qué estos indicadores que dependen en gran medida de decisiones administrativas son los menos percibidos por los estudiantes.

Figura 4

Dimensiones de la Sostenibilidad y Responsabilidad Social



Nota: Elaborado por los autores

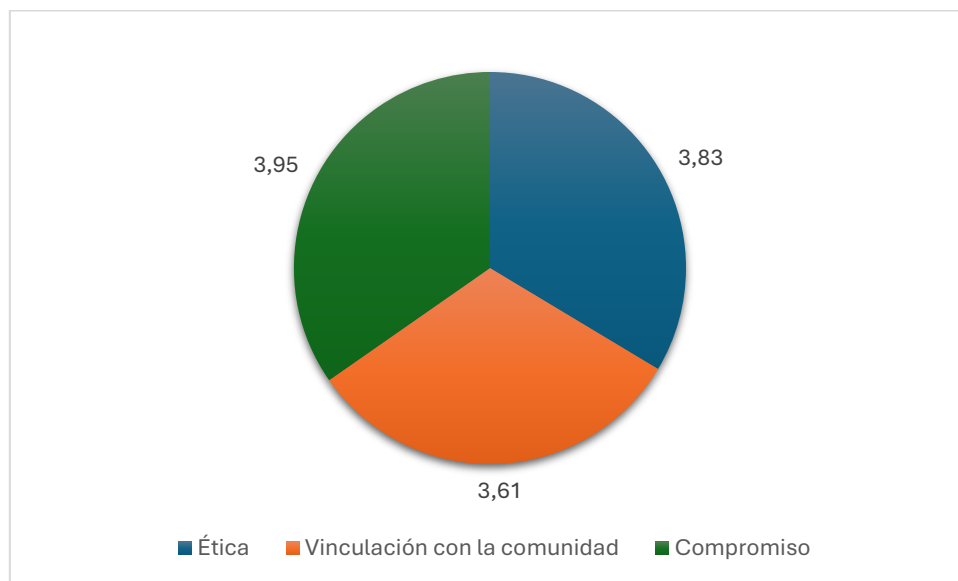
Se observa una percepción equilibrada entre la dimensión social y cultural, mientras que la dimensión ambiental es ligeramente inferior. Este resultado es coherente con lo observado en los indicadores de la dimensión ambiental que mostró la mayor brecha entre sus componentes. Este hallazgo contrasta con lo reportado por (Silva Jiménez & Vera, 2023), quienes al analizar las instituciones de educación superior chilenas, encontraron que la sostenibilidad se centra en el aspecto ambiental con un (18,8%), por encima de lo social (16.5%) evidenciando un abordaje centrado en lo medioambiental, mientras que, en esta investigación ocurre lo inverso, lo ambiental presenta una sutil diferencia con lo social siendo esta conjuntamente con la cultural las dimensiones que mayor percepción tiene dentro de los estudiantes.

Mientras tanto Kolahi & AzimiSeginSara (2023), al analizar la responsabilidad socioambiental en universidades iraníes revela que la mayoría de estas instituciones muestran bajo compromiso en este ámbito, esta perspectiva presenta similitud con los resultados de esta investigación, relacionándose con la falta de fortalecimiento de

capacidades y el involucramiento de los actores universitarios antes que un rechazo hacia la sostenibilidad ambiental. Estas perspectivas apuntan a una misma necesidad, avanzar hacia un abordaje más holístico donde ninguna dimensión de la sostenibilidad opere de manera aislada respecto a la demás.

Figura 5

Análisis de indicador en dimensión social



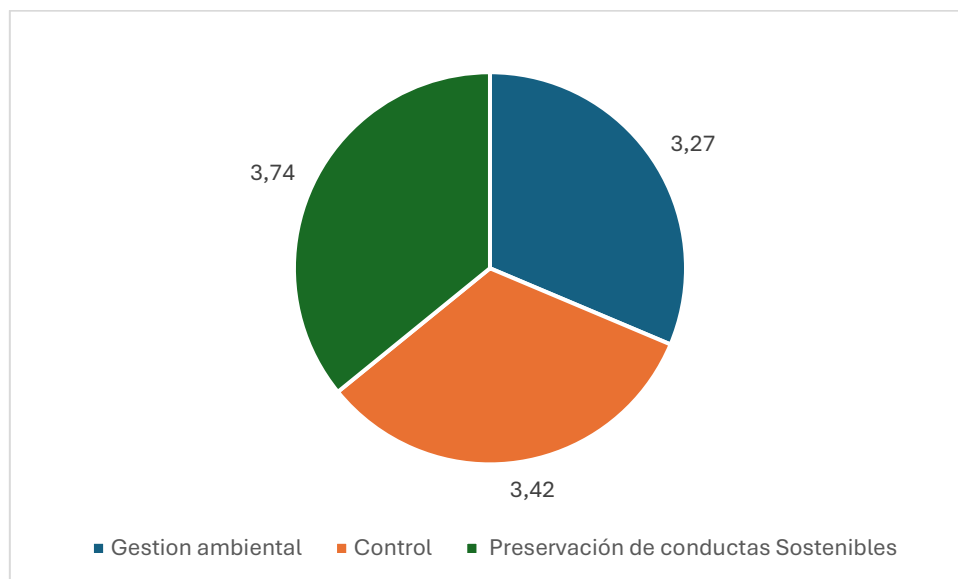
Nota: Elaborado por los autores con base a datos obtenidos en SPSS

Dentro de la dimensión social, el compromiso obtiene la valoración más alta seguido de la ética, mientras que la vinculación con la comunidad se ubica ligeramente por debajo de ambos, aunque sin alejarse de forma drástica del conjunto. Esta leve diferencia es informativa puesto que observamos que los estudiantes consideran que su formación fortalece un compromiso hacia la sostenibilidad y un comportamiento ético, que la posibilidad real de involucrarse en proyectos sostenibles a través de asociaciones de su carrera con otras organizaciones. Esto concuerda con González Aguirre et al., (2024) quienes afirman que la RSU supera los marcos normativos y discursivos

únicamente cuando se fortalece a través de conexiones eficaces con empresas, gobiernos y asociaciones civiles, las cuales posibilitan que el alumno viva la sostenibilidad más allá del salón de clases. La vinculación con la comunidad es positiva, aunque con cierta limitación en el tema ambiental, por lo que este indicador requiere mayor desarrollo, a diferencia de la ética y el compromiso, que son más sólidos entre los alumnos debido a su cultivo dentro del proceso formativo.

Figura 6

Indicador con mayor presencia en dimensión ambiental



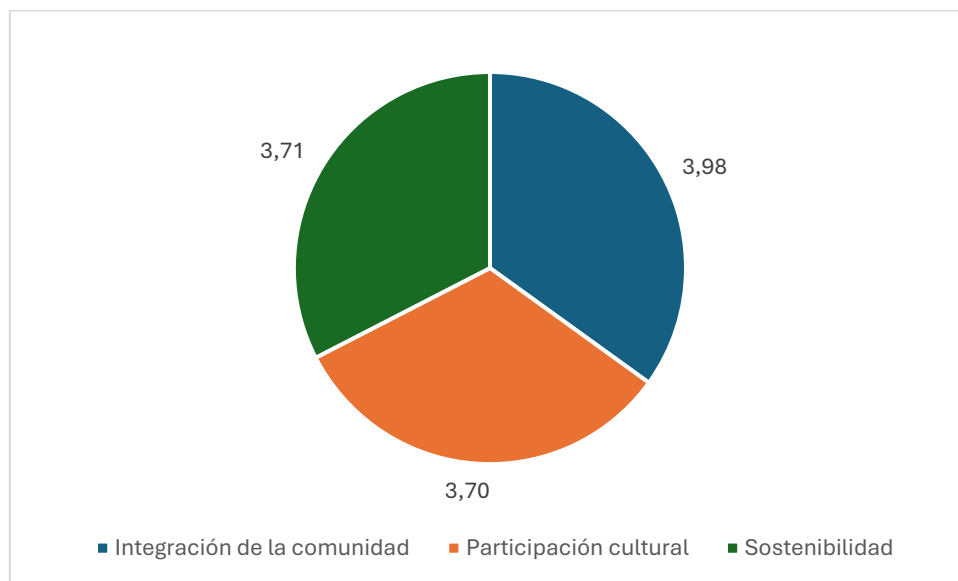
Nota: Elaboración propia con base a datos obtenidos mediante SPSS

Los indicadores de la dimensión ambiental evidencian que la preservación de conductas sostenibles obtiene la valoración más elevada, seguida del control y la gestión ambiental, aunque con una diferencia menor entre estos. Este comportamiento de los datos resulta positivo y congruente con la tendencia transversal identificada, donde las prácticas de carácter individual registran un mejor posicionamiento frente a aquellos procesos que dependen de la gestión institucional. Este resultado concilia con Acosta

Carrasco et al., (2024), destacando que la familiaridad conceptual de la comunidad universitaria con la sostenibilidad no siempre se traduce en estrategias institucionales bien desarrolladas. En este caso, esa misma lógica se manifiesta en que la conducta individual supera ligeramente a la gestión institucional, aunque no con el mismo margen significativo que los estudiantes.

Figura 7

Dimensión cultural y sus indicadores



Nota: Elaboración propia con datos calculados con SPSS

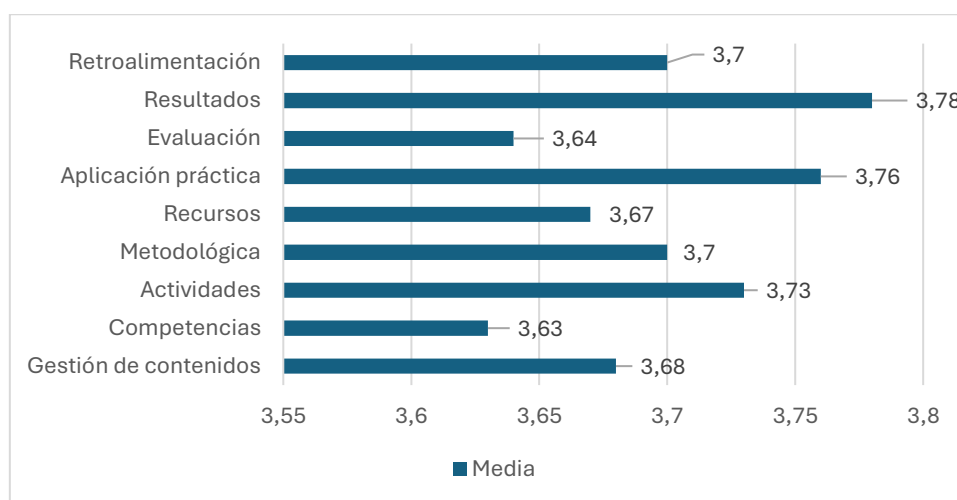
Dentro del eje cultural, la integración de la comunidad es el indicador con mayor percepción en relación con la participación cultural y la sostenibilidad que se encuentra similares y levemente por debajo, sugiriendo que el estudiantado percibe con más claridad la igualdad de oportunidades en el salón que el fomento de programas sostenibles o en equilibrio entre la formación técnica o humanista. Ponce Diaz et al., (2024) sostienen que para avanzar hacia una mayor sostenibilidad es necesario cambiar el sistema de valores y creencias, no únicamente en la oferta curricular, que en esta investigación es el componente más consolidado, mientras que su proyección hacia programas culturales

específicos queda levemente rezagada, sugiriendo un proceso en curso más que una ausencia estructural.

Microcurrículo para los estudiantes

Figura 8

Microcurrículo y sus indicadores

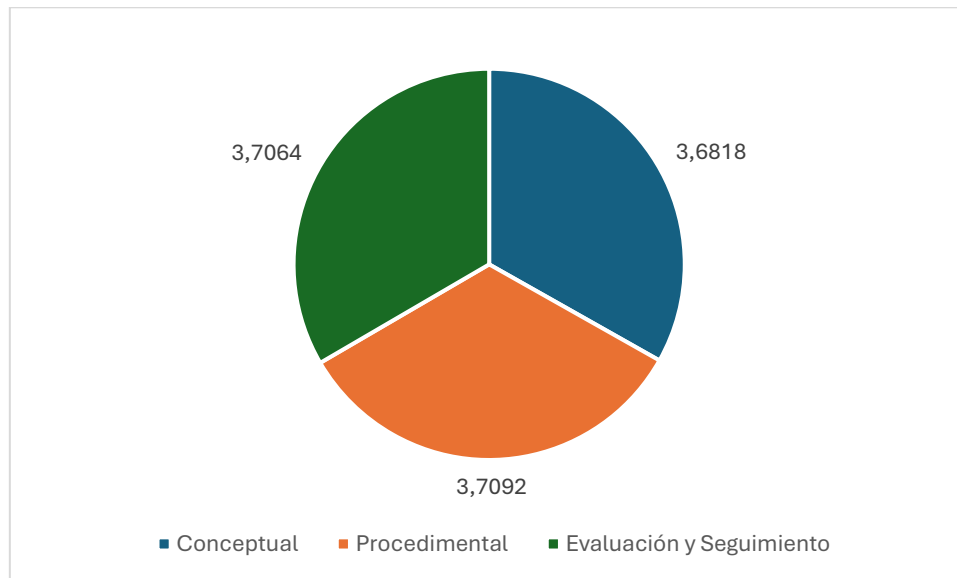


Nota: Elaborado por los autores

Un rango estrecho entre 3.63 y 3.78 caracteriza a los nueve indicadores del microcurrículo, donde los resultados y aplicación práctica encabezan la valoración, mientras competencias y evaluación quedan levemente por debajo, sin una diferencia marcada entre ellos. Romero Sacoto et al., (2021) evidenciaron una satisfacción estudiantil del 80% respecto a la utilidad e importancia del silabo en la planificación microcurricular, sin embargo, mientras su estudio valida la estructura del silabo como documento, los datos de esta investigación indican que esa valoración positiva no se traduce en un orden claro entre el currículo declarado y lo que efectivamente se ejecuta y evalúa.

Figura 9

Dimensiones del microcurrículo

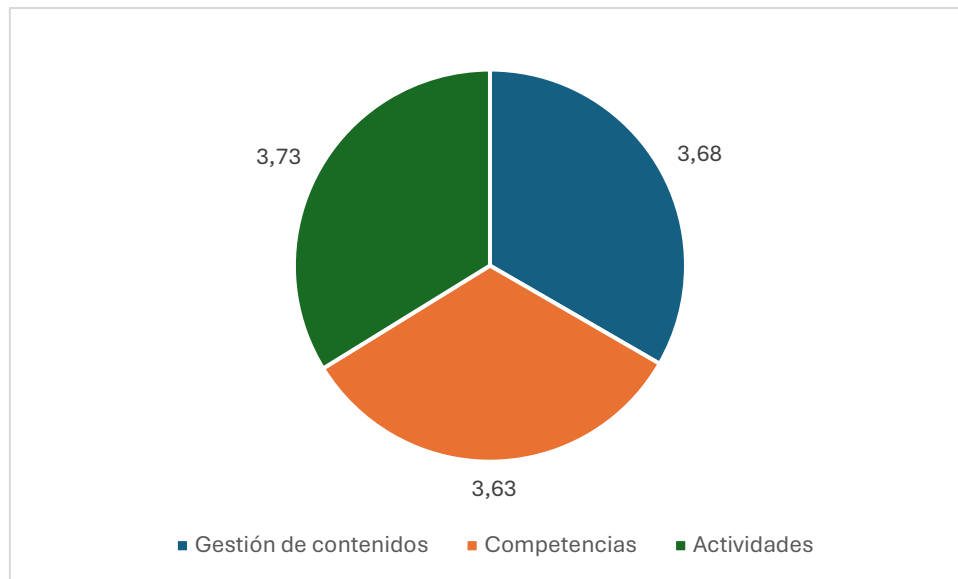


Nota: Elaborado por los autores

Las tres dimensiones del microcurrículo se distribuyen de manera parcial. Esta paridad resulta coherente con lo evidenciado en los indicadores en los cuales no se identificaron brechas pronunciadas entre cada uno. González Aguirre et al., (2024) indican que la sostenibilidad y responsabilidad social consiguen superar los límites de lo meramente discursivo cuando se incorporan de manera balanceada en las diferentes etapas del proceso de formación y no solo en su planeación inicial. Este equilibrio podría interpretarse como una señal de que el microcurrículo no favorece lo conceptual sobre su aplicación o verificación.

Figura 10

Dimensión Conceptual con sus indicadores

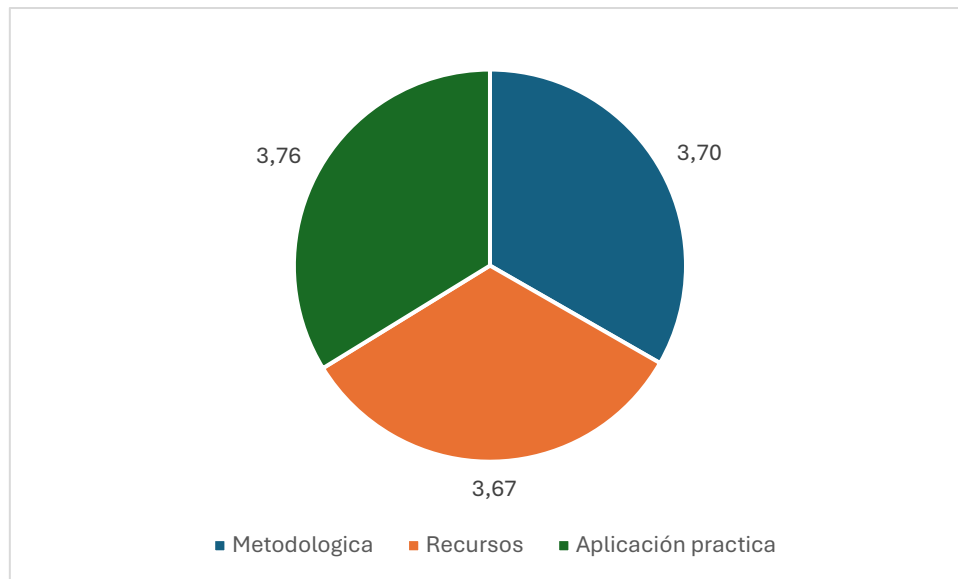


Nota: Elaborado por los autores con base a datos recopilados en SPSS

Los indicadores de la dimensión conceptual presentan cierta homogeneidad en la formación sostenible, en un rango que no supera los 0.10 entre los tres. Los estudiantes reconocen más la inclusión de casos reales de sostenibilidad en las actividades académicas que en el enfoque en competencias específicas para manejar impactos ambientales y sociales. Acosta Carrasco et al., (2024), encontraron que la familiaridad con contenidos de sostenibilidad no asegura una formación que desarrolle competencias aplicadas, evidenciando que el contenido y su ejemplificación práctica avanza ligeramente más rápido que las competencias que deberían surgir de ellos, aunque ambos procesos progresan de manera relativamente conjunta.

Figura 11

Lógica procedimental en estudiantes

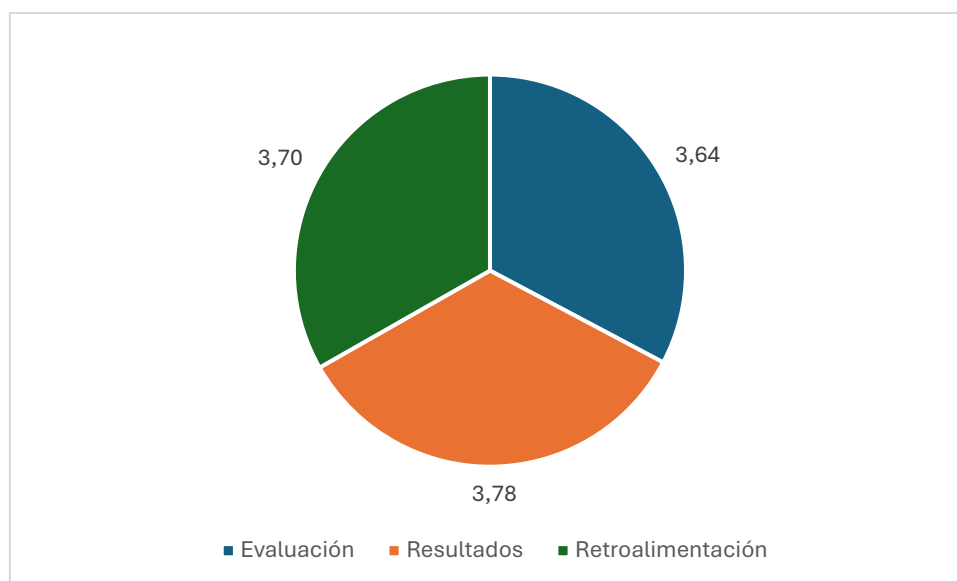


Nota: Elaborado por los autores con datos analizados en el sistema SPSS

Se vuelve a observar una distribución casi similar en la dimensión procedimental, que los estudiantes valoren levemente mejor la resolución de problemas reales con responsabilidad social que las metodologías colaborativas a los materiales que ejemplifican casos comunitarios sugiere que la experiencia práctica tiene un papel ligeramente más importante en su formación. Estos hallazgos validan lo expuesto por González Aguirre et al., (2024), la transversalización de la sostenibilidad requiere un desarrollo equilibrio entre las experiencias empíricas y los soportes metodológicos. Los datos muestran que los recursos institucionales son el área con mayor potencial de mejora.

Figura 12

Evaluación y Seguimiento en la formación académica



Nota: Elaborado por los autores con datos analizados en el sistema SPSS

Los datos destacan que los resultados presentan una mayor percepción, seguido de la retroalimentación y evaluación. Esta situación revela que se identifican con mayor claridad los productos evaluativos, más que el proceso que los origina, esto muestra que la evaluación se percibe como un fin en sí mismo, en lugar de un instrumento formativo continuo. Este hallazgo se relaciona con (Albareda-Tiana, Vidal Raméntol, Pujo Valls, & Fernández Morilla, 2018), quienes destacan que el aprendizaje orientado a proyectos facilita altos niveles de competencias en sostenibilidad en la educación universitaria al integrar evaluación, retroalimentación y resultados.

3.1.2 Percepción de los docentes

Tabla 6

Datos Sociodemográficos de los docentes

Descripción	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Edad	36 - 41	15	48,4%
	42 - 46	6	19,4%
	47 - 52	2	6,5%
	53+	8	25,8%
Género	Femenino	15	48,4%

Formación	Masculino	16	51,6%
	Cuarto nivel (Maestría)	30	96,8%
Experiencia	Doctorado	1	3,2%
	5 - 10 años	10	32,3%
	11 - 20 años	16	51,6%
Cargo	Más de 20 años	5	16,1%
	Docente de la carrera de Administración de Empresas	15	48,4%
	Docente de la carrera de Contabilidad y Auditoría	16	51,6%

Nota: Elaborado por los autores

El cuerpo docente presenta una madurez profesional, con una mayoría de profesores entre 36 y 41 años y una notable presencia de docentes mayores de 53. Esta distribución bipartita señala la coexistencia de dos generaciones académicas, que podrían tener visiones diferentes sobre la sostenibilidad y la responsabilidad social en el microcurrículo. Esto añade matices al análisis, pero también puede generar tensión en cuanto a la coherencia curricular.

La distribución de género entre los profesores es equitativa. Además, la preponderancia de los másteres sobre los doctores en la formación académica indica que es necesario examinar las capacidades de investigación para incorporar estos temas al plan de estudio.

La experiencia docente es fundamental, más de la mitad del personal docente cuenta con 11 y 20 años de experiencia, esta experiencia puede ayudar a incorporar el contenido de sostenibilidad y responsabilidad social, siempre que se realicen actualizaciones en el currículo. Además, la distribución equitativa entre ambas carreras asegura una representatividad balanceada para futuros análisis comparativos.

La sostenibilidad y responsabilidad social desde la percepción docente

Figura 13

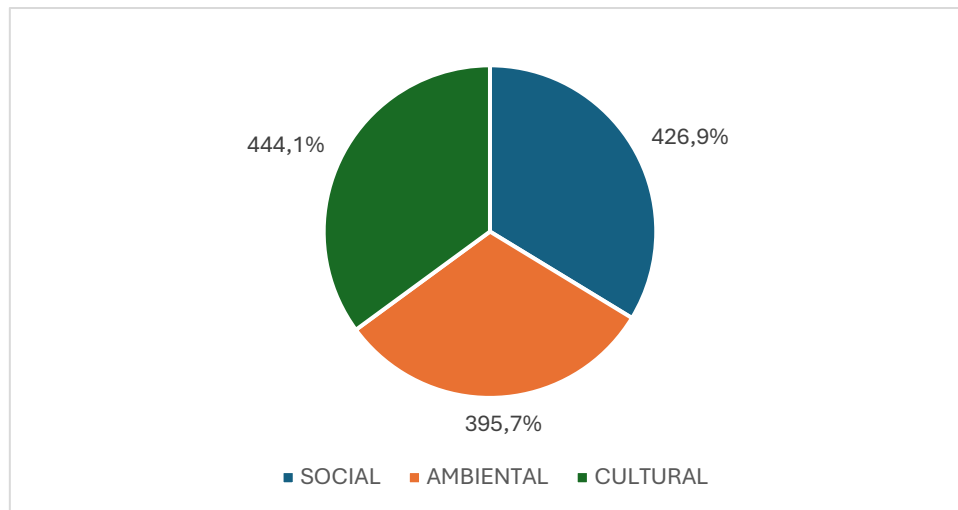
Variable 1 en docencia



Nota: Elaborado por los autores

Los docentes evalúan los indicadores de responsabilidad social de manera más positiva que los estudiantes, especialmente en cuanto a la integración comunitaria, el compromiso sostenible y las actividades académicas. Ambas partes coinciden en la claridad de estas prácticas, pero la gestión ambiental sigue siendo uno de los aspectos menos valorados. Romero Sacoto et al., (2021), encontraron una mayor satisfacción respecto al silabo en docentes con el 88% frente a los estudiantes con un 80%. Esta asimetría, sugiere que el profesorado, debido a su rol directo con el diseño microcurricular, tiende a evaluar con mayor optimismo las dimensiones que planifica, dicha sobrevaloración técnica no implica una desconexión absoluta, sino que advierte que la experiencia formativa real en el aula podría no alcanzar el estándar de implementación que el docente asume estar ejecutando.

Figura 14 *Variable 1 y sus dimensiones desde la docencia*

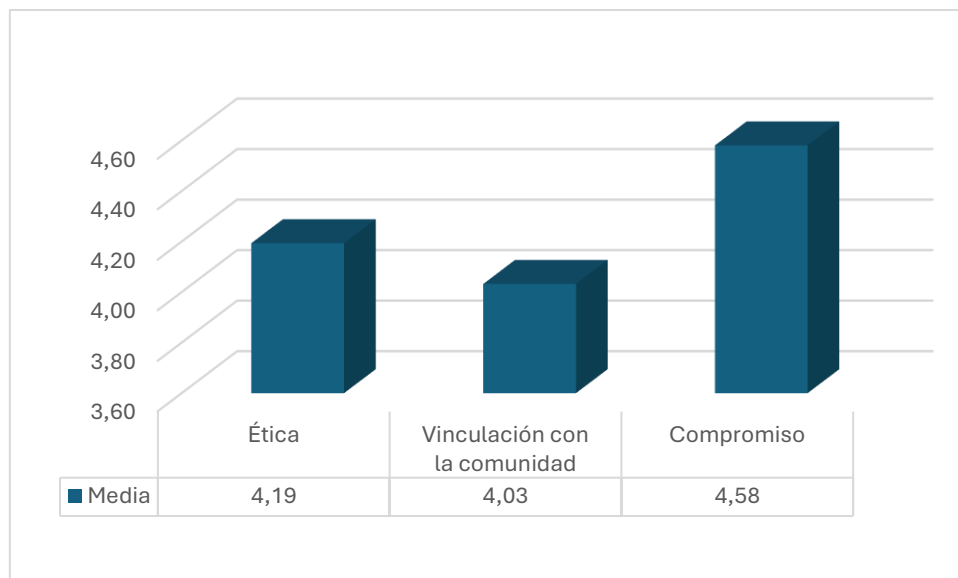


Nota: Elaborado por los autores

Los datos evidencian que la dimensión cultural es la más valorada por los docentes, mientras que la ambiental se ubica nuevamente como la más baja de las 3. Esta percepción no indica exclusión del tema, sino una integración menos visible en comparación con las dimensiones social y cultural. La coincidencia entre estudiantes y docentes podría deberse a que los indicadores evaluados se enfocan más en seguimiento y control que en actitudes hacia el cuidado ambiental. Este hallazgo contrasta con lo reportado por Silva Jiménez & Vera (2023), donde la fortaleza institucional se centraliza precisamente en lo ambiental, esta disparidad sugiere que la prioridad estratégica asignada por una institución a una dimensión específica no garantiza necesariamente que sea percibida como la más sólida por los integrantes en el proceso formativo.

Figura 15

El aspecto social desde una visión de la docencia

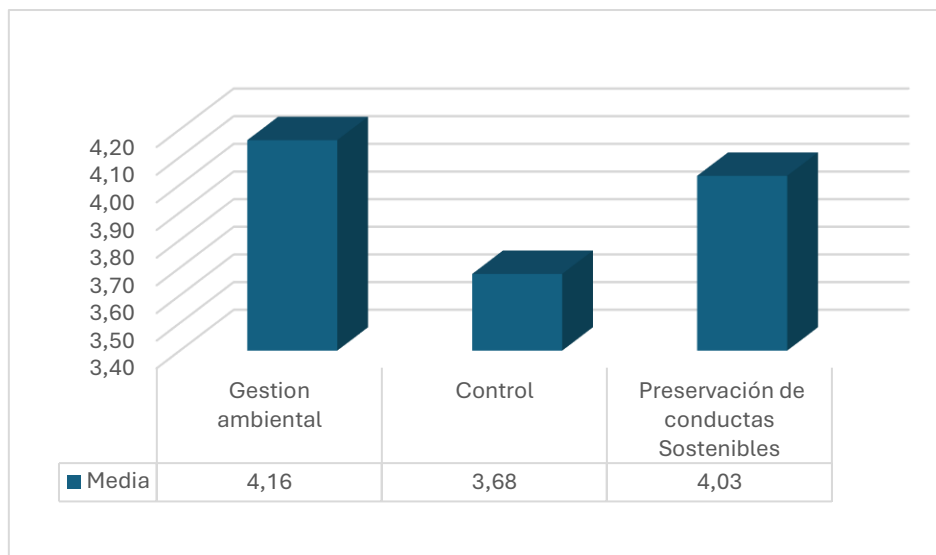


Nota: Elaborado por los autores

A pesar de que la Constitución y la LOES establecen requisitos de formación solidaria y desarrollo integral, los resultados indican que la vinculación aun siendo parte de la formación de los estudiantes en las dos carreras requiere fortalecimiento. Estos hallazgos coinciden con el criterio de González Aguirre et al., (2024), quienes sostiene que la vinculación efectiva con actores externos depende en gran medida de gestiones particulares más que mecanismos institucionales.

Figura 16

Docencia y lo ambiental

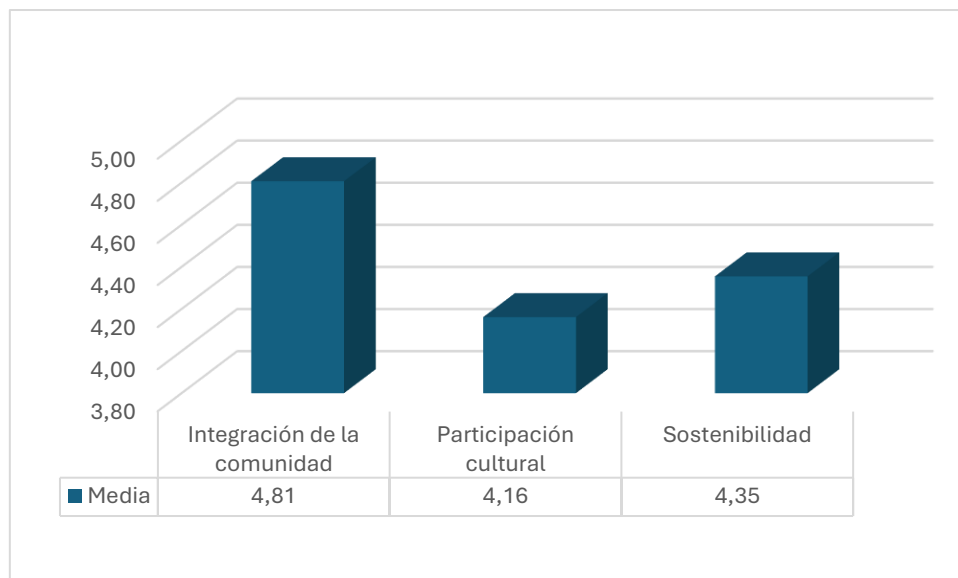


Nota: Elaborado por los autores

La percepción de la dimensión ambiental desde la perspectiva docente muestra una diferenciación clara en sus indicadores, en donde la gestión ambiental obtiene una puntuación más alta y el control el menos percibido. Esta disparidad es importante, los profesores sienten con más firmeza su propia aplicación de estrategias como el ahorro de energía en el aula, a diferencia de los alumnos, quienes lo percibían como el aspecto menos visible de su experiencia formativa. Esto indica una brecha entre lo que el maestro dice poner en práctica y lo que realmente nota el estudiante. Conforme a Kolahi & Seginsara (2023), este distanciamiento perceptivo suele derivar de la carencia de canales de comunicación y verificación entre la praxis docente y la comunidad estudiantil, antes de que una inexistencia fáctica de tales acciones. Que el indicador de control registre el menor desempeño entre el profesorado corrobora dicha lectura, puesto que la fiscalización del cumplimiento normativo ambiental constituye, precisamente, el mecanismo idóneo para visibilizar y validar de forma empírica de estas prácticas ante los estudiantes.

Figura 17

La cultura en la educación superior desde un enfoque docente

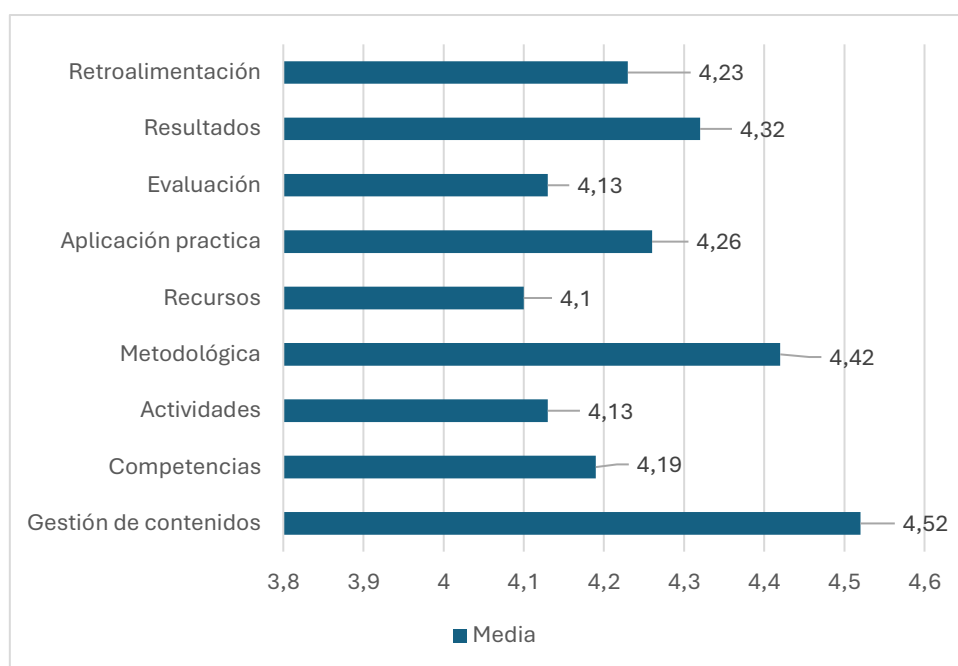


Nota: Elaborado por los autores

El mismo orden identificado en lo estudiantes se repite entre los docentes. Esta correspondencia entre ambas poblaciones refuerza la idea de que la igualdad de oportunidades sin distinción cultural está más consolidada que la promoción específica de programas sostenibles desde las carreras. Marimon (2024) encontró que incluso en instituciones con alta incorporación de sostenibilidad, las áreas culturales y humanistas suelen quedar rezagadas frente a los enfoques técnicos o ambientales, lo que coinciden con que participación cultural sea, para ambos grupos, el indicador menos percibido en esta dimensión.

Figura 18

Variable 2 y sus indicadores en la docencia



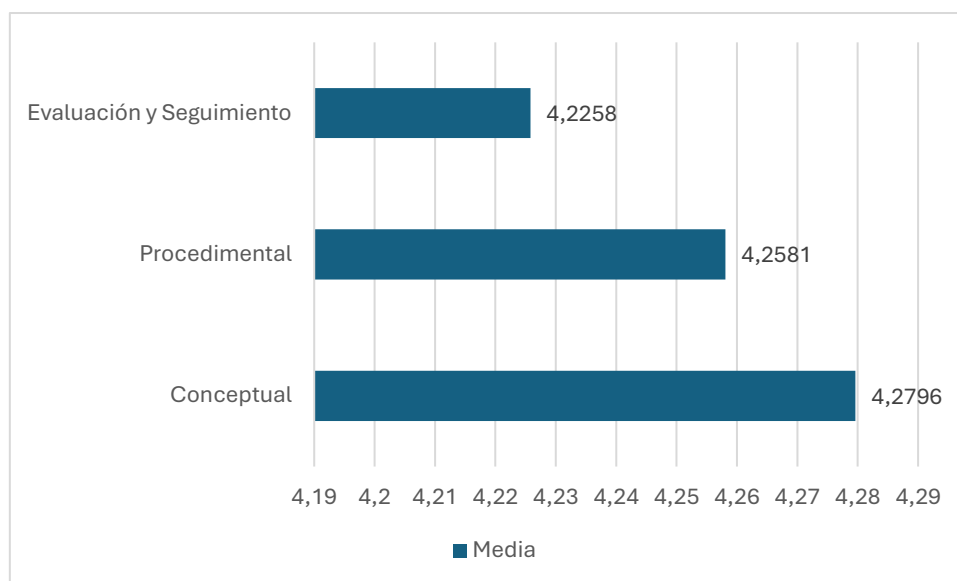
Nota: Elaborado por los autores

Los docentes evalúan los indicadores del microcurrículo con una valoración más elevada y uniforme que los estudiantes. Llama la atención que gestión de contenidos, uno de los indicadores menos destacados en la percepción estudiantil, sea precisamente el más fuerte para los docentes, lo que apunta a una posible distancia entre el contenido que el docente considera haber desarrollado y que el estudiante logre identificar como tal. Guzmán Murillo et al., (2025) advierten que la carencia de modelos de evaluación curricular integrales propicias el diseño de mallas académicas sólidas en su formulación teórica, pero con escasa visibilidad y verificabilidad empírica para los estudiantes. Esta brecha analítica explica por qué la evaluación y recurso se ubican entre los más bajos.

Microcurrículo para la docencia

Figura 19

Dimensiones de la variable 2, docencia

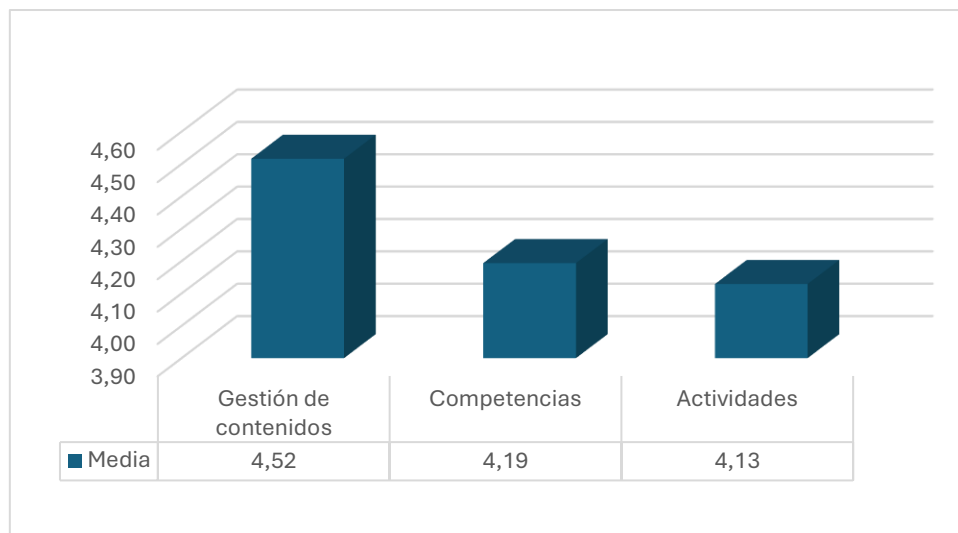


Nota: Elaborado por los autores

Las tres dimensiones del microcurrículo se mantienen prácticamente equivalentes entre los docentes, con Conceptual ligeramente por encima de Procedimental y Evaluación y Seguimiento, en un rango que no supera las 0,05 unidades de diferencia. Esta paridad coincide con la distribución casi idéntica reportada por los estudiantes (32%, 34% y 34%), lo que indica que ambos grupos perciben el proceso curricular como un conjunto articulado, sin que ninguna fase concentre una ventaja relevante sobre las demás. González Aguirre et al., (2024) sostienen que la sostenibilidad se consolida cuando ningún momento del proceso formativo: planificación, ejecución o evaluación, queda relegado frente a los otros, condición que, al menos en términos de equilibrio relativo, parece cumplirse tanto en la percepción docente como en la estudiantil.

Figura 20

Los docentes y su percepción de la dimensión conceptual

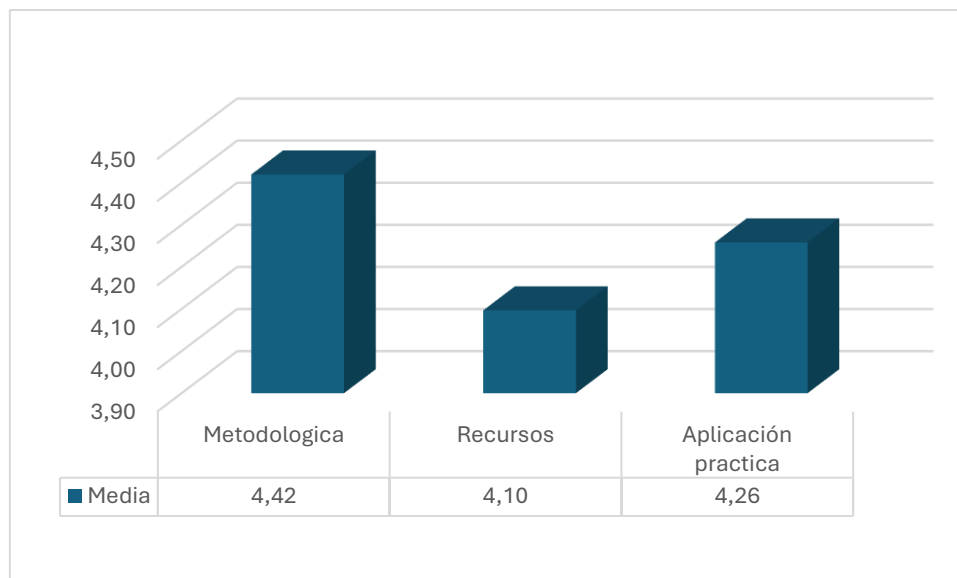


Nota: Elaborado por los autores

En el cuerpo docente, la gestión de contenidos destaca como el indicador más robusto frente al rezago de las actividades; una tendencia inversamente proporcional a la reportada por el estudiantado. Esta divergencia metodológica evidencia que el profesorado asume promover con solidez constructos teóricos orientados al cambio social, aun cuando percibe debilidades en la praxis de casos reales de sostenibilidad en sus tareas, un escenario contradictorio a la vivencia del alumno. Al respecto, Acosta Carrasco et al., (2024) argumentan que el dominio conceptual de la sostenibilidad no garantiza su transferencia operativa en el aula, provocando que el énfasis epistémico de la docencia se diluya y no sea asimilado por el estudiante como un ejercicio aplicado.

Figura 21

Los procedimientos que tiene los docentes

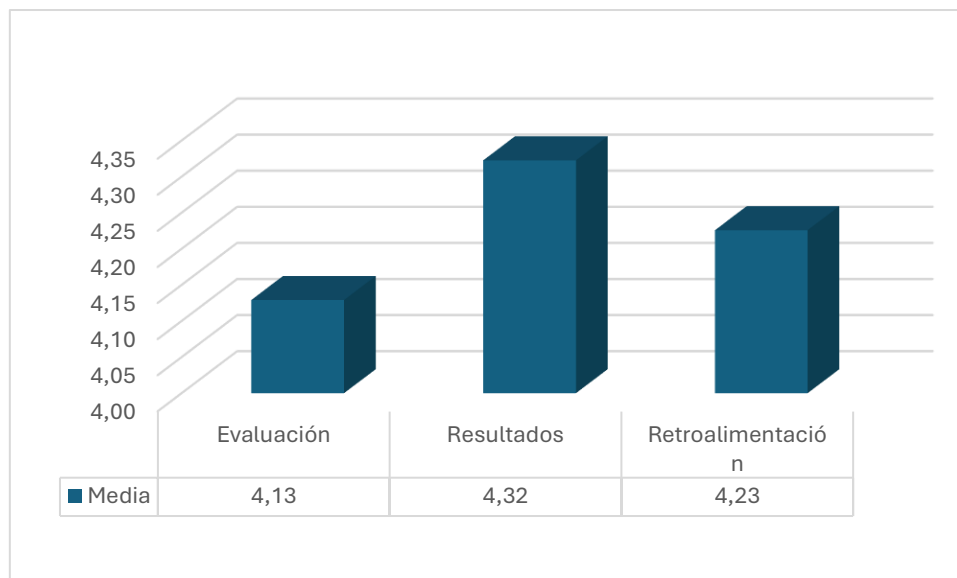


Nota: Elaborado por los autores

La dimensión procedimental de los docentes revela un dilema, aunque la metodología es la mejor valorada, los recursos son los menos apreciados. Esto señala que la innovación en los métodos de enseñanza está progresando más rápido que la disponibilidad de materiales sobre sostenibilidad, lo cual genera una diferencia entre las estrategias pedagógicas y los instrumentos necesarios para llevarlas a cabo. (González García, 2012 y Kolahi & AzimiSeginSara, 2023), enfatizan que el microcurrículo necesita una integración constante entre estrategias, recursos y su implementación, sosteniendo que la falta de fortaleza en cualquiera de estos elementos tiene un efecto negativo sobre la coherencia del proceso de aprendizaje.

Figura 22

La importancia de la Evaluación y Seguimiento de enseñanza sostenible



Nota: Elaborado por los autores

Los indicadores de resultados, retroalimentación y evaluación mantienen en el estamento docente la misma jerarquía relativa observada en el estudiantado, posicionando a la evaluación de manera sistemática como la dimensión con menor puntuación. Esta convergencia intergrupal verifica que el diseño de rúbricas metodológicas con criterios explícitos para la sostenibilidad y la responsabilidad social es el componente menos desarrollado en el entorno educativo, lo cual tiene un impacto simétrico tanto en la planificación docente como en las experiencias de aprendizaje del alumnado. Esto concuerda con Guzmán Murillo et al, (2025) quienes expusieron acerca de cómo la ausencia de coherencia curricular socava la estabilidad de las herramientas de evaluación en términos de la dinámica general del aula. Esta brecha analítica explica de manera directa que el profesorado ubique a la evaluación en un nivel inferior al de los resultados y la retroalimentación, evidenciando una desconexión en la cadena de verificación académica.

3.2 Discusión

El hallazgo más consistente de ambos grupos es que estudiantes y docentes valoran con mayor solidez las expresiones individuales de la sostenibilidad (ética y compromiso) frente a la vinculación con la sociedad, que aunque presente a través de los planes institucionales ya establecidos en ambas carreras, es percibida como el indicador relativamente menos consolidado en ambas poblaciones, lo que García Rangel et al. (2022) lo define como una relevancia social sostenida basada en prácticas individuales, sin una conexión sistemática con los procesos comunitarios. En lo ambiental, esta dimensión obtiene el menor peso relativo para ambos grupos, aunque con una inversión interna: los estudiantes valoran más la preservación de conductas personales que la gestión institucional, mientras los docentes perciben lo opuesto, lo que para Vásquez Tomás et al. (2023) esto refleja una débil coherencia entre el discurso ambiental y su verificación en el aula, Silva Jiménez y Vera (2023) añaden que lo ambiental suele absorber la atención institucional en detrimento de lo social y cultural, en cambio, en este estudio ambos grupos perciben lo ambiental con un peso ligeramente inferior.

La dimensión cultural, incorporada en sustitución de la dimensión económica, muestra en estudiantes y docentes a la integración de la comunidad como el indicador más fuerte y a la participación cultural como el más débil. Arias Valle y Marimon (2024) coinciden en que las instituciones dan más importancia a los aspectos ambientales que a los culturales, aunque no distingue de forma explícita entre la pertenencia comunitaria y la sostenibilidad cultural. Ponce Díaz et al. (2024) sostienen que, para lograr una transición sostenible, es necesario cambiar las creencias antes de modificar el plan de estudio, por eso los alumnos identifican la integración comunitaria sin que todavía vean la sostenibilidad cultural como un objetivo educativo institucional.

En el microcurrículo, la brecha entre el dominio de contenidos y el diseño de actividades sostenibles se invierte entre poblaciones, los docentes muestran una elevada consolidación de la gestión de contenidos frente a las actividades, mientras que en los estudiantes ocurre lo contrario, lo que Acosta Carrasco et al. (2024) atribuyen esto a la ausencia de formación didáctica que impide convertir el conocimiento conceptual en experiencia activa. La evaluación, en cambio, es el indicador más débil en ambos grupos, lo que según Moreno Olivos (2023) se debe a que la retroalimentación depende de la iniciativa del docente y no de las pautas curriculares.

El estudio ofrece evidencia empírica en un contexto regional, con la ventaja de captar simultáneamente las perspectivas de quienes diseñan y de quienes reciben el microcurrículo. No obstante, el diseño cuantitativo de corte transversal restringe la capacidad para determinar relaciones causales y para acceder a los mecanismos cualitativos de las decisiones curriculares. Se sugiere que futuras investigaciones completen el análisis perceptual con una revisión de los programas de estudio y observaciones en el aula para contrastar las percepciones con la práctica real, con la finalidad de comprender mejor los elementos que afectan a la responsabilidad social y la sostenibilidad en la educación universitaria del norte de Ecuador.

Conclusiones

Los hallazgos indican que integrar la sostenibilidad y la responsabilidad social al microcurrículo se basa, ante todo, en factores internos, como la disponibilidad de recursos y las prácticas docentes, más que en un desconocimiento general sobre el tema. A diferencia de la fuerte presencia de características individuales, como la ética y el compromiso, los recursos pedagógicos contextualizados y la participación comunitaria son aspectos que deben ser fortalecidos en los alumnos y docentes. Este comportamiento de los datos evidencia que las limitaciones subyacentes no se deben a brechas epistémicas, sino a limitaciones pragmáticas, aunque se cuente con agendas de vinculación y sistemas para gestionar recursos, su efecto en la práctica formativa todavía no tiene la transversalidad ni la adaptación contextual necesarias durante el recorrido curricular.

La responsabilidad social y la sostenibilidad se incluyen en los procesos centrales de ambas carreras de forma parcial y desigual entre dimensiones. En la primera variable, la dimensión ambiental presenta un peso ligeramente inferior en comparación con las demás. En el microcurrículo, la dimensión evaluación y seguimiento con criterios de sostenibilidad explícitos es la menos consolidada en comparación con la gestión de contenidos y la aplicación práctica. Esto confirma que la sostenibilidad está presente en el diseño curricular, pero su verificación sistemática durante el proceso de formación no ha alcanzado todavía el mismo grado de desarrollo.

Frente a cómo percibe la comunidad académica la importancia de la responsabilidad social y la sostenibilidad en el proceso educativo, existe una convergencia estructural entre los alumnos y los profesores: ambos grupos consideran con mayor claridad las facetas individuales y actitudinales antes que sus manifestaciones colectivas e institucionales; además, el indicador más débil en ambas poblaciones es el vínculo con la comunidad. Esta coincidencia no es meramente incidental; muestra que en

la comunidad académica de las carreras analizadas hay una percepción positiva hacia la sostenibilidad, pero esta no se ha dirigido a prácticas educativas que la extiendan más allá del individuo y contribuyan a transformar el medio ambiente social, cultural y ambiental.

Recomendaciones

Dado que ambas carreras ya cuentan con un componente de vinculación con la sociedad exigido en niveles avanzados, se recomienda que el mecanismo existente se enfoque en proyectos con un componente social y ambiental explícito y verificable, en vez de generar nuevas iniciativas paralelas. De manera similar, los resultados, las experiencias y los materiales producidos durante la colaboración deben ser organizados y distribuidos entre los docentes de niveles inferiores, creando así un banco de recursos pedagógicos que se basen en estudios de caso del mundo real provenientes del entorno local. De esta forma, la sostenibilidad dejaría de concentrarse únicamente al final de la malla y se proyectaría como un eje formativo presente a lo largo de toda la carrera.

Se recomienda que los comités curriculares de ambas carreras revisen los sílabos vigentes para incorporar rúbricas de evaluación con criterios explícitos y medibles de sostenibilidad y responsabilidad social, así como mecanismos concretos de seguimiento ambiental dentro de las actividades de aula, tales como registros periódicos de prácticas sostenibles compartidos con los estudiantes. Estos elementos deben incluirse como requisitos curriculares formales, los cuales se revisarán durante los procesos de actualización microcurricular. De este modo, su cumplimiento se puede verificar de manera objetiva y no dependerá de la voluntad personal de cada maestro.

Se sugiere establecer espacios regulares para la retroalimentación entre docentes y alumnos, como mesas de diálogo o encuestas semestrales, para determinar qué prácticas de sostenibilidad cada grupo considera ausentes o insuficientes en el aula. Esta

información debería integrarse a los procesos de planificación microcurricular como insumo formal, de manera que las coincidencias detectadas entre ambas poblaciones se traduzcan progresivamente en ajustes curriculares concretos y en una mayor apropiación colectiva de la sostenibilidad como práctica compartida.

Referencias

- Cabrera Castillo, K. E., Jara Añazco, P. K., & Salcedo Muñoz, V. E. (2022). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Percepción de los servidores públicos administrativos de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador. *Revista Dilemas Contemporaneos*. doi:<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i3.3228>
- Wagner, M., Schaltegger, S., Hansen, E., & Fichter, K. (February de 2021). University-linked programmes for sustainable entrepreneurship and regional development: how and with what impact? Obtenido de Small Business Economics: <https://doi.org/10.1007/s11187-019-00280-4>
- Acosta Carrasco, M., Vizcaíno Zúñiga, P. i., Torres Barzola, G. A., Veintimilla Amay, L. E., & Maldonado Palacios, I. A. (2024). Integración de la sostenibilidad en los planes de estudio universitario. *Revista Invecom*. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.12637783>
- Acosta Palomeque, G. R. (2018). Gobierno corporativo y poder desde la perspectiva de la teoría de agencia. *Ciencias Administrativas*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5116/511654337004/html/>
- Albareda-Tiana, S., Vidal Raméntol, S., Pujo Valls, M., & Fernández Morilla, M. (2018). Holistic Approaches to Develop Sustainability and Research Competencies in Pre-Service Teacher Training. *Sustainability*. doi:<https://doi.org/10.3390/su10103698>
- Amaro, N. (2018). Lecciones aprendidas para los tomadores de decisiones durante un período de investigación de cinco años sobre problemas de sostenibilidad en la Universidad Galileo en Guatemala. *Serie Mundial de Sostenibilidad*. doi:[10.1007/978-3-319-63007-6_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-63007-6_1)

Arias Valle, M. B., & Marimon, F. (4 de Noviembre de 2024). Las instituciones argentinas de educación superior, ¿impulsan la sostenibilidad? doi:<https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.2>

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior, LOES*. Registro Oficial Suplemento 298. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiZ9pXcyoKTAxUQQzABHaGIJbwQFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ces.gob.ec%2Fdocumentos%2FNormativa%2FLOES.pdf&usg=AOvVaw2OS5AEpeUV5EPrTp4t1h1U&opi=89978449>

Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Registro Oficial. Obtenido de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Bermeo Pachecho, J. (2023). *El desarrollo sostenible y la responsabilidad social universitaria en el Ecuador*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2183/34542>

Bespalyy, S., Alnazarova, G., Nunzio Scalcione, V., Vitliemov, P., Sichinava, A., Petrenko, A., & Kaptsov, A. (2024). Sustainable development awareness and integration in higher education: a comparative analysis of universities in Central Asia, South Caucasus and the EU. *Sustainability*. doi:<https://doi.org/10.1007/s43621-024-00562-2>

Bukhari Shah, S. K., Hamdan, S., & Nor, M. F. (6 de Enero de 2020). *Conceptual Understanding of Sustainability Among Academic Administrators of Pakistan Public Universities*. Obtenido de NSUWorks: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3235>

- Cajiga Calderón, J. F. (2020). *El concepto de responsabilidad social empresarial*. Ciudad de México, México: Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI). doi:<https://www.cemefi.org/centrodedocumentacion/1426.pdf>
- Carreño Meléndez, F., Erazo Rodríguez, M. E., Carpio Herrera, A., & Quimis Gómez, A. J. (2025). Sostenibilidad ambiental en la educación superior: análisis cuantitativo de las prácticas institucionales en universidades latinoamericanas. *Lex Localis – Journal of Local Self-Government*. doi:<https://doi.org/10.52152/ane25j66>
- Carroll, A. (1979). A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. doi:<https://doi.org/10.2307/257850>
- Carroll, A. (2008). La pirámide de la responsabilidad social corporativa: Hacia la gestión moral de los grupos de interés organizacionales. *Business Horizons*. doi:[https://doi.org/10.1016/0007-6813\(91\)90005-G](https://doi.org/10.1016/0007-6813(91)90005-G)
- Chunga pingo, G. E., Cerna Muñoz, C. A., & Espinoza Polo, F. A. (2023). Explorando la responsabilidad social universitaria en la educación superior: una revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción*. doi:<https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.900>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. CRUE. Obtenido de https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
- Consejo de Educación Superior. (2022). *Reglamento de Régimen Académico*. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjtwvn81YKTAxXHdABHZh9B98QFnoECCMQAQ&url=https%3A>

%2F%2Fwww.ces.gob.ec%2Fwp-content%2Fuploads%2F2022%2F08%2FReglamento-de-Re%25CC%2581gimen-Acade%25CC%2581mico-vigente-a-partir-del-1

Coskun Yasar, G., & Aslan, B. (2021). Teoría del currículo: un estudio de revisión.

Artículos de revista; Análisis de información, 24. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/357527649_Curriculum_Theory_A_Review_Study

Dielini, M., Nesterova, M., & Dobronravova, I. (2021). Responsabilidad Social y

Cohesión Social como Impulsores del Desarrollo Sostenible de las Universidades.

Revista Báltica de Estudios Económicos. doi:<https://doi.org/10.30525/2256-0742/2021-7-4-63-71>

Elkington, J. (2004). *The Triple Bottom Line: Does It All Add Up?* (A. Henriques, & J.

Richardson, Edits.) Londres: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9781849773348>

Freeman, E. (2010). Gestión estratégica: un enfoque desde las partes interesadas.

Cambridge University Press. doi:<https://doi.org/10.1017/CBO9781139192675>

Gaitán Angulo, M., Gómez Caicedo, M. I., Torres Samuel, M., Correa Guimaraes, A.,

Navas Gracia, L. M., Vásquez Stanescu, C. L., . . . Luna Cordozo, M. (2022). *La*

sostenibilidad como paradigma emergente en las universidades. Sustainability.

doi:<https://doi.org/10.3390/su14052582>

García Rangel, F., Vega Cano, R., & Vallaey, F. (2022). Ética, desarrollo sostenible y

responsabilidad social desde la docencia en instituciones de educación superior

latinoamericanas. *Emerging Trends in Education*.

doi:<https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4729>

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid:

Ediciones

Morata.

Obtenido

de

https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADcul

[um_una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_pr%C3%A1ctica_libro.pdf](https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADcul)

González Aguirre, R. R., Vences Esparza, A., & Sandoval Aspront, M. (2024).

Responsabilidad Social Universitaria y su vínculo con la comunidad a través de

Asociaciones Civiles; Experiencia práctica desde la Universidad Autónoma de

Nuevo León. *Transdisciplinar Revista de Ciencias Sociales*.

doi:<https://doi.org/10.29105/transdisciplinar4.7-151>

González García, E. A. (2012). Fundamento teórico y metodológico del microcurrículo.

Obtenido

de

https://www.researchgate.net/publication/272482480_FUNDAMENTO_TEORI

[CO_Y_METODOLOGICO_DEL_MICROCURRICULO](https://www.researchgate.net/publication/272482480_FUNDAMENTO_TEORI)

Graves, K. (2022). Curriculum in language teaching. doi:10.4324/9781003106609-10

Guerrero Lucero, M. A. (2021). Acercamiento a la Práctica Pedagógica Reflexiva, a la

Pedagogía Franciscana y a las Capacidades Humanas desde el Microcurrículo.

Revista

FEDUMAR.

Obtenido

de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9446667>

Guillén Chávez, S. (2023). Universidades líderes en sostenibilidad: un análisis de las

iniciativas de huella de carbono en América Latina. *South Sustainability*.

doi:<https://doi.org/10.21142/SS-0402-2023-e081>

Guzmán Murillo, H. J., Torres Ortega, J., & Pacheco Barros, M. C. (2025). Modelos de

evaluación curricular en la educación superior: una revisión sistemática.

doi:<https://doi.org/10.70262/riesafd.v2i1.2025.57>

Health., Columbia University Mailman School of Public. (s.f.). *Columbia University Mailman School of Public Health*. Obtenido de <https://www.publichealth.columbia.edu/research/programs/global-consortium-climate-health-education>

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.

Herrera Acosta, J. F., Vásquez Torres, M., & Ochoa Ávila, E. (Diciembre de 2020). La evolución de la responsabilidad social empresarial a través de las teorías organizacionales.
doi:<https://doi.org/10.36995/j.visiondefuturo.2020.24.02.003.es>

Huerta Rosales, M., Penadillo Lirio, R., & Kaqui Valenzuela, M. (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a03.pdf>

IAI – Inter-American Institute for Global Change Research. (s.f.). *IAI – Inter-American Institute for Global Change Research*. Obtenido de <https://iai.int/en/quienes-somos/>

Instituto Internacional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2024). *Rectores latinoamericanos lideran el camino hacia la sostenibilidad universitaria en el curso de gobernanza*. UNESCO. Obtenido de https://www.iesalc.unesco.org/en/articles/latin-american-rectors-lead-way-towards-university-sustainability-governance-course-1?utm_source

International Organization for Standardization. (2010). *Responsabilidad social - Descubriendo la norma ISO 26000*. Obtenido de https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/store/sp/PUB100258_sp.pdf

Kolahi, M., & AzimiSeginSara, R. (2023). Socio-environmental responsibility in Iranian universities: a multidimensional perspective. *Environmental Conservation*. doi:<https://doi.org/10.1017/S0376892923000206>

Kuhlman, T., & Farrington, J. (31 de October de 2010). What is Sustainability? Obtenido de <https://doi.org/10.3390/su2113436>

Laze, J. (2024). Responsabilidad social de las instituciones de educación superior y desarrollo sostenible. *Challenges of the Future*. doi:<https://doi.org/10.37886/ip.2024.004>

Moreno Olivos, T. (2023). La Retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v15n2/2218-3620-rus-15-02-685.pdf>

Noroña Gallo, S. A. (2021). *Sistema de gestión del modelo de responsabilidad social universitaria en una institución de educación superior del Ecuador*. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.14809/2262>

ONU. (2015). *United Nations*. Obtenido de <https://sdgs.un.org/2030agenda>

ONU. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU. Obtenido de https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*1d3cje3*_ga*MjEyMDY5ODkxMS4xNzYzOTQ4M

Tc5*_ga_TK9BQL5X7Z*czE3NjM5NDgxNzkkbzEkZzEkdDE3NjM5NDgxOD
EkajU4JGwwJGgw

Ortiz, W. U. (2019). *Modelos curriculares: Teorías y propuestas*. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Williams-Ortiz/publication/336084659_MODELOS_CURRICULARES_TEORIAS_Y_PROPUUESTAS/links/5d8d7e9892851c33e94070f2/MODELOS-CURRICULARES-TEORIAS-Y-PROPUESTAS.pdf

Pedraja Rejas, L., Rodriguez Ponce, E., Muñoz Fritis, C., & Laroze, D. (2023). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Educación: Una revisión bibliométrica—El caso de América Latina. *Sustainability*. doi:<https://doi.org/10.3390/su15129833>

Ponce Diaz, N., Martínez Usarralde, M. J., & Beltrán Lavador, J. (2 de Agosto de 2024). Espejos de Sostenibilidad: Ideas-guía para desvelar creencias y actitudes hacia la sostenibilidad desde Modelo Transformacional de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de Alcaraz-Lamana y la Teoría de Acción Planificada de Ajzen. Obtenido de Revista De Estudios Y Experiencias En Educación: <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2052>

Rivas Marín, M. I. (2011). Modelo de sistema de gestión ambiental. *Revista Gestión y Ambiente*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169422215013>

Rodríguez Zambrano, A. D., Mendoza Cevallos, A., Chávez Córdova, T. A., & Quijije Franco, G. A. (2025). Percepción de la relevancia, pertinencia e impacto de los proyectos de vinculación universidad-comunidad en la carrera de educación especial. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*. doi:<https://doi.org/10.56183/iberoeds.v5i1.704>

Romero Sacoto, L. A., Yambay Bautista, X. R., Ramírez Coronel, A. A., Andrade Molina, M. C., Cordero Zumba, N. B., & Sarmiento, M. M. (8 de October de 2021). Validation of the questionnaire of perception of the importance, usefulness and structure of the syllabus in microcurricular planning. doi:<http://doi.org/10.5281/zenodo.5557285>

Rosales Cevallos, M. M. (2021). Diseño curricular por competencias y la calidad en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.783

Samaniego Luna, P. N. (2025). Retos de la educación sustentable en la educación superior. *Redilat*. doi:<https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3707>

Shi, L., Han, L., Yang, F., & Gao, L. (12 de December de 2019). The Evolution of Sustainable Development Theory: Types, Goals, and Research Prospects. doi:<https://doi.org/10.3390/su11247158>

Silva Jiménez, D., & Vera, F. (4 de Julio de 2023). Sostenibilidad en Instituciones de Educación Superior chilenas. *Transformar*. Obtenido de Revista Electrónica Transformar: <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/90>

Silva Junior, A., Martins-Silva, P., Silva, V. C., Melo, M. R., & Ribeiro Dumer, M. C. (2018). Indicadores de Sostenibilidad para la Gestión de las Instituciones de Educación Superior Brasileñas. *Brazilian Administration Review*. doi:<https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2018180003>

Sood, S., & Tulchin, D. (2014). Tip Sheet #13 Quadruple Bottom Line. *Social Enterprise Associates*. Obtenido de <https://upspringassociates.com/wp-content/uploads/2014/09/TipSheet13QBL.pdf>

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London : Heinemann. Obtenido de <https://archive.org/details/introductiontocu0000sten/mode/2up?>

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata. Obtenido de https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=TzGPp8411_AC&oi=fnd&pg=PA6&dq=investigacion+y+desarrollo+del+curriculo&ots=mZC9jq6e8x&sig=Xa31OX5MzmjcC3dVLyv1Lp0xS9M&redir_esc=y#v=onepage&q=investigacion%20y%20desarrollo%20del%20curriculo&f=false

Suchman, M. (1995). Gestión de la legitimidad: enfoques estratégicos e institucionales. *Revista de la Academia de Administración*. doi:<https://doi.org/10.2307/258788>

Tamayo Rodríguez, A. P. (2025). La Responsabilidad Social Universitaria en Ecuador: un diálogo entre educación y sociedad. *European Public & Social Innovation Review*. doi:<https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1063>

Tilbury, D. (2011). *Educación para el desarrollo sostenible: examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje*. UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442_spa

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curricul

Torres Maya, H. F., & Verdecia Marín, M. (Noviembre de 2021). La responsabilidad social universitaria y su visión estético- social y ambiental. Obtenido de Revista Universidad y Sociedad: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2396>

Tyler, R. W. (2005). *Principios básicos del currículo y la instrucción* . Routledge, Taylor & Francis Group. Obtenido de <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203017609-14/basic-principles-curriculum-instruction-ralph-tyler>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. doi:<https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

Universidad de Antioquia. (1999). *El proceso de sistematización para la renovación del currículo en la facultad de medicina*. Medellín. Obtenido de <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/5c029b0c-f857-4f31-b98f-7710182ea6e2/CARTILLAS+CURRICULO+0.pdf?MOD=AJPERES>

Universidad Espíritu Santo. (2 de Junio de 2023). *Universidad Espíritu Santo*. Obtenido de <https://uees.edu.ec/uees-logra-el-top-1-en-ecuador-por-su-contribucion-a-los-ods-segun-the-impact-ranking-2023/>

Vallaey, F. (2008). *¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?* Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de https://www.url.edu.gt/portalURL/Archivos/09/Archivos/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf

Vallaey, F. (2014). *La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización*. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129977006>

- Vallaey, F., Cristina de la Cruz, & Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. McGraw-Hill Interamericana. Obtenido de <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Responsabilidad-social-universitaria-Manual-de-primeros-pasos.pdf>
- Vásquez Erazo, E. J. (2024). Social responsibility and university governance: Case study public universities in the central zone of Ecuador. *Salud, Ciencia y Tecnología*. doi:<https://doi.org/10.56294/saludcyt2024.1286>
- Vásquez, Tomás, M. R., Yangali Vicente, J. S., Baldeón de la Cruz, M. D., & Huaita Acha, D. M. (2023). University social responsibility from an environmental perspective. *Earth Sciences and Human Constructions*. doi:<https://doi.org/10.37394/232024.2023.3.1>
- Vidal Ledo, M., & Pernas Gómez, M. (2007). Diseño curricular. *Educación Médica Superior*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000200012
- Virtanen, P. K., Siragusa, L., & Guttorm, H. (16 de Mayo de 2020). Introduction: toward more inclusive definitions of sustainability. Obtenido de Current Opinion in Environmental Sustainability: <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2020.04.003>
- Wals, A. (2012). *Shaping the education of tomorrow: 2012 full length report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*. UNESCO. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216472>
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our Common Future*. Obtenido de <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Obtenido de https://books.google.es/books?id=CMM80aiEt6gC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Zamora Díaz, W. J., & Flores Morales, J. J. (2024). Metodologías Cuantitativa y Cualitativa en la Investigación Científica: Un abordaje desde la epistemología. Obtenido de <https://revistajireh.uml.edu.ni/publicaciones/vol-4-num-2-2024/24209-2/>

Anexos

Certificado de Análisis



Certificado de análisis
Compilatio Magister+ | UTN-ECU - UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

Integración de la sostenibilidad y responsabilidad social 1
ID : cc937b1255f3ca0e935002f203026b27e028cf0d



9%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : Integración de la sostenibilidad y responsabilidad social 1.txt
Tamaño del archivo original : 17,64 MB
Número de palabras : 15.093

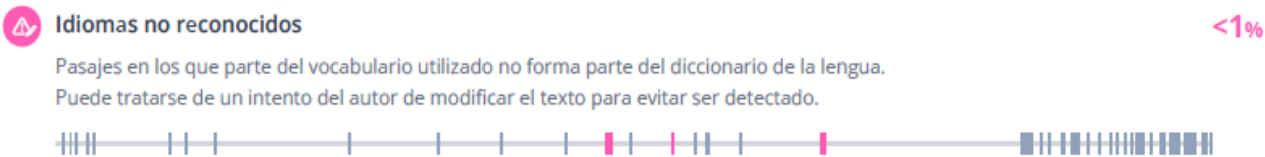
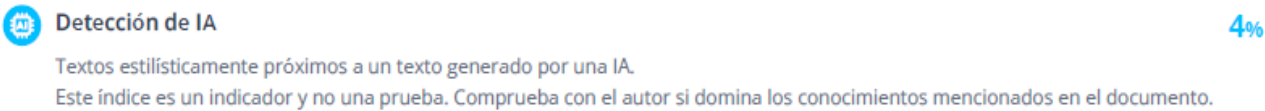
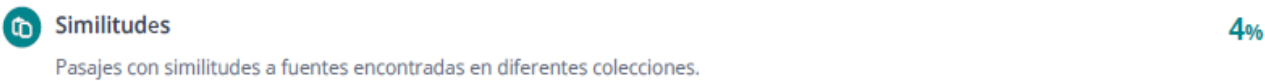
Depositante : Rosa Elena Rodríguez Trejo
Fecha de depósito : 20 de julio de 2026
Tipo de carga : Interface
fecha de fin de análisis : 20 de julio de 2026

Resumen (sección 1/2)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Seguimiento en la aplicación del Instrumento

