

Factores Emergentes de la Educación Emprendedora para la Responsabilidad Social del Estudiante Universitario

Emerging Factors of Entrepreneurship Education for University Students' Social Responsibility

Jhon Alexander Moreno Barragán^{1*}, Livia Esthela Díaz González²

¹Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia; ²Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Recibido:

29 de septiembre, 2025

Aceptado:

06 de mayo, 2026

Publicado:

26 de junio, 2026

*Autor de

correspondencia

Jhon Alexander Moreno

Barragán

Pontificia Universidad

Javeriana Cali

Correo electrónico:

[jhonalexander.moreno@](mailto:jhonalexander.moreno@javerianacali.edu.co)

[javerianacali.edu.co](mailto:jhonalexander.moreno@javerianacali.edu.co)

RESUMEN

La Responsabilidad Social del Estudiante Universitario (RSEU) es un concepto emergente en la investigación educativa, definido como el compromiso que asume el estudiante y futuro profesional con el bienestar de los demás y de su entorno. A pesar de los estudios que manifiestan relaciones positivas entre la educación emprendedora y los valores que definen la RSEU, aún persiste un vacío teórico y empírico para entender de qué manera los cursos de emprendimiento aportan al desarrollo de la RSEU. Este estudio, basado en avances de una investigación doctoral, busca analizar los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje en emprendimiento que favorecen el desarrollo de la RSEU en dos escuelas de negocios en Colombia. Con este propósito, se adoptó un diseño de teoría fundamentada, a partir de entrevistas con diez docentes y quince estudiantes. El instrumento de recolección de datos fue desarrollado y validado rigurosamente mediante el sustento teórico, la revisión de expertos y una prueba piloto. Los hallazgos, analizados con ATLAS.ti 25, evidencian dos factores principales que favorecen la RSEU en la educación emprendedora: los docentes como modelos de referencia, al cultivar entornos de aprendizaje seguros e inspiradores, y las metodologías experienciales que promueven la solución colaborativa de problemas basada en la empatía. Estos resultados aportan al campo emergente de la RSEU, al resaltar el rol transformador de la educación emprendedora más allá de la visión tradicional centrada en los negocios.

PALABRAS CLAVE

Responsabilidad Social del Estudiante Universitario; educación emprendedora; influencia del docente; metodologías activas; trabajo en equipo; teoría fundamentada.

ABSTRACT

University Student Social Responsibility (USSR) is an emerging concept in educational research, defined as the commitment that students and future professionals make to the well-being of others and their environment. Despite studies showing positive relationships between entrepreneurial education and the values that define USSR, there is still a theoretical and empirical gap in understanding how entrepreneurship courses contribute to the development of USSR. This study, based on findings from an ongoing doctoral research project, explores the factors in the teaching-learning process in entrepreneurship that influence the development of the USSR in two business schools in Colombia. With this objective, a grounded theory design was adopted, drawing on interviews with ten teachers and fifteen students. The data collection instrument was developed and validated through theoretical foundation, expert review, and pilot testing. The findings, analyzed with ATLAS.ti 25, reveal two main factors that foster RSEU in entrepreneurship courses: teachers as role models, by cultivating safe and inspiring learning environments, and experiential methodologies that promote collaborative problem solving based on empathy. These results advance the emerging field of RSEU by emphasizing the transformative role of entrepreneurial education beyond a traditional business-centered vision.

KEYWORDS

University Student Social Responsibility; entrepreneurial education; teacher influence; active methodologies; teamwork; grounded theory.

Como citar

Moreno Barragán, J. A., & Díaz González, L. E. (2026). Factores Emergentes de la Educación Emprendedora para la Responsabilidad Social del Estudiante Universitario. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3503>

desde el compromiso social (De la Calle Maldonado et al., 2011; García Ramos et al., 2007, 2008, 2016). Para García Ramos et al. (2016), la RSEU constituye una capacidad personal que puede ser formada, incluso desde la educación emprendedora (Dodd et al., 2021).

La literatura sobre educación emprendedora y responsabilidad social se ha centrado en una visión tradicional hacia la creación de negocios sostenibles y socialmente responsables (Corredor Gómez, 2022; Espino Cruz, 2024; López Requena et al., 2023), lo que ha relegado la comprensión del fenómeno desde el estudiante. De hecho, Silva-Peralta et al. (2022) afirman que la enseñanza-aprendizaje en emprendimiento se centra primordialmente en el desarrollo de negocios, lo cual subraya la necesidad de realizar adaptaciones más acordes con las demandas sociales de la comunidad. No obstante, se advierte un crecimiento en investigaciones, principalmente de corte cuantitativo, que analizan el rol de la educación emprendedora en el fortalecimiento de la mentalidad ecológica (Uvarova et al., 2021), el compromiso social y ciudadano (Díaz López et al., 2024), las competencias emocionales (Lindvert, 2023) y los valores éticos (Davis, 2023); pero sin centrarse propiamente en la RSEU.

En ámbitos distintos a la educación emprendedora, De la Calle Maldonado et al. (2020) determinaron cambios positivos en los niveles de RSEU en un curso de responsabilidad social. Asimismo, Mayor Paredes y Guillén-Gamez (2021) confirmaron que la participación en proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) contribuye a la RSEU; sin embargo, señalan la carencia de información sobre las características pedagógicas específicas de estos proyectos que permitan comprender a fondo tales resultados.

A pesar de estos avances, la literatura previa no estudia los elementos pedagógicos asociados al desarrollo de la RSEU en los cursos de emprendimiento, tales como la evaluación, el docente, las actividades, los recursos, entre otros. Incluso, los estudios que enfocados en la educación, el emprendimiento y la RSEU son escasos, evidenciando, de este modo, un vacío en la literatura.

Ahora, desde la realidad educativa, las universidades con escuelas de negocios, en virtud del poder legítimo que la sociedad les confiere, han asumido la responsabilidad de formar estudiantes que contribuyan a una sociedad más sostenible y justa (Vallaey, 2014). En ese sentido, los cursos de emprendimiento representan una de las estrategias mediante las cuales las escuelas de negocios de las universidades colombianas buscan concretar esta apuesta.

En 2025, se administró la escala de RSEU (García Ramos et al., 2016) a 186 estudiantes de dos escuelas de negocios colombianas, quienes reportaron niveles altos próximos a cinco, en una escala de seis. A pesar de estos resultados, en un ejercicio previo de validación del problema, los docentes manifestaron inquietudes como ¿lo que hacemos en los cursos de emprendimiento ayuda al desarrollo de la RSEU?, ¿qué elementos de los cursos son clave para este desarrollo?; esta situación refleja una falta de claridad y hace que las escuelas de negocios enfrenten dificultades para la toma de decisiones enfocada al mejoramiento continuo de los procesos formativos en emprendimiento.

En síntesis, aunque desde una mirada empírico-teórica se admite la importancia de formar universitarios comprometidos con la responsabilidad social y ambiental por medio de la educación emprendedora, la literatura científica se ha desarrollado mayoritariamente bajo enfoques cuantitativos. Esta tendencia ha dejado en segundo plano el papel que cumplen los procesos de enseñanza-aprendizaje del emprendimiento en la construcción de la RSEU y ha derivado en una comprensión superficial de los factores educativos vinculados a su desarrollo. En este sentido, el presente artículo se propone reconocer aquellos factores del proceso de enseñanza-aprendizaje en emprendimiento que favorecen el desarrollo de la RSEU en dos escuelas de negocios colombianas.

2. Aproximación del proceso de enseñanza – aprendizaje

Según Osorio Gómez et al. (2021), el proceso de enseñanza-aprendizaje es un sistema comunicativo en el que intervienen diversas fuentes de información, tales como: los participantes involucrados (docentes y estudiantes), la planeación que organiza el acto educativo, las habilidades y contenidos a desarrollar, la metodología, los materiales o recursos, el proceso de evaluación, y las condiciones del contexto. De manera específica, dado que el presente artículo constituye un avance de resultados de una investigación doctoral, a continuación, se exponen elementos teóricos de carácter general, orientados al análisis del rol del docente y las actividades pedagógicas.

2.1 El docente

De acuerdo con Pastrana Armírola (2014) y Moscoso et al. (2022), los docentes deben estar capacitados, actuar con ética, ser comprensivos y carismáticos, y reflexionar sobre su propia praxis. En este sentido, Serrano-Pereira et al. (2022) enfatizan que la concepción y las actitudes de los docentes hacia la responsabilidad son clave para la formación de los estudiantes, dado que, la falta de capacitación puede generar dificultades para que los estudiantes comprendan cómo integrar la responsabilidad social en su vida diaria y en su futuro como profesionales universitarios (Palacios Garay et al., 2021).

Por su parte, Matos et al. (2017) proponen la existencia de una interacción afectiva, cognitiva y práctica, fundamentada en una construcción dialógica de saberes dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos procesos, deben estar impregnados por la acción, la participación y el pensamiento crítico y reflexivo que guíe las experiencias y los conocimientos hacia el desarrollo de habilidades transformadoras para la RSEU.

Por otro lado, García Ramos et al. (2007) resaltan la relevancia del docente como facilitador en el autodescubrimiento de talentos, aspiraciones y debilidades personales de los estudiantes, aspectos clave para la RSEU. Además, Lúquez et al. (2014) subrayan la importancia de la relación horizontal entre docente y estudiante, la promoción de consensos y la negociación grupal, un ambiente participativo de confianza, la experimentación de valores, así como discusiones y reflexiones constructivas.

En resumen, se espera que el docente posea una conciencia clara sobre su rol y adquiera las competencias necesarias para la formación de la RSEU. En este sentido, el acompañamiento humano, las relaciones horizontales cimentadas en la participación democrática, el consenso y la reflexión crítica, se convierten en pilares fundamentales para el desarrollo de la RSEU. Estos componentes no solo propician el desarrollo personal y social, sino que también aportan a la formación de universitarios ciudadanos comprometidos con su entorno y con la sociedad.

2.2 Las Actividades Pedagógicas

Para desarrollar la RSEU, el docente debe generar actividades desde una atmósfera segura, libre de juicios y emocionante con el fin de que los estudiantes adquieran un sentido de confianza que les permita comunicarse y apoyarse mutuamente. Esta perspectiva se alinea con Lúquez et al. (2014), quienes enfatizan la importancia de la relación horizontal, y con Matos et al. (2017), quienes subrayan la necesidad de una interacción afectiva, cognitiva y práctica entre todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Mayor Paredes y Guillén-Gamez (2021) plantean que los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) constituyen una estrategia eficaz para el desarrollo de la RSEU, ya que facilitan la formación de una ciudadanía activa, reflexiva y crítica al integrar contenidos curriculares con actividades de servicio social. Si bien la literatura ofrece abundantes referencias sobre los proyectos ApS como actividades orientadas al desarrollo de la RSEU, existen otras actividades que no están ligadas al trabajo comunitario. Por ejemplo, de acuerdo con Heredia Banegas et al. (2024), el trabajo en equipo entre los estudiantes les ayuda a desarrollar habilidades prosociales como la empatía, la comunicación y la negociación.

Respecto a las actividades pedagógicas para fomentar la mentalidad emprendedora sostenible, Uvarova et al. (2021) destacan la relevancia de la simulación, los estudios de caso, los proyectos en clase y la colaboración con comunidades y organizaciones, las visitas empresariales y la participación en eventos o concursos. En relación con esta última actividad, Zamora-Polo et al. (2014) también identificaron los congresos como un medio para generar interés en la sostenibilidad, ya que permiten al estudiante adquirir nuevos conocimientos y socializar con otros individuos.

Sánchez García (2017) enfatiza la importancia de solucionar creativamente problemas a través de proyectos reales que aporten al entorno. Asimismo, Pegalajar-Palomino et al. (2021) sugieren promover el aprendizaje experiencial a través de metodologías activas, de modo que el estudiante adquiera conocimientos y vivencias universitarias que pueda extrapolar a su entorno social y profesional más cercano. Estas actividades permiten al estudiante entender cómo aplicar sus habilidades para el bienestar común, lo cual resulta clave para la responsabilidad social (Suguna et al., 2024).

Finalmente, Gifre Monreal y Esteban Guitart (2012) proponen que las actividades deben registrarse por principios como la participación del estudiante, la implementación gradual y la integración del compromiso con los demás y con el entorno. De manera similar, Trujillo Flórez (2017) sostiene que las actividades deben fomentar la participación y la colaboración, permitiendo al estudiante reconocer la importancia de la apertura hacia otros contextos para desarrollar aprendizajes sociales.

En resumen, el desarrollo de la RSEU se fundamenta en una diversidad de actividades pedagógicas que trascienden el mero trabajo comunitario. Los proyectos ApS son reconocidos como estrategias clave. Sin embargo, la literatura también subraya la relevancia de actividades en el aula, como el trabajo colaborativo, que cultivan habilidades prosociales.

3. Método

3.1 Paradigma, tipo y diseño

El estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo, el cual facilita una comprensión profunda del fenómeno a partir de la percepción de los participantes (Bernal, 2010). El estudio es de tipo analítico dado que se enfocó en comprender, desde los elementos menos evidentes, nuevos significados, nuevas conexiones y nuevos elementos (Hurtado de Barrera, 2000).

En coherencia, el estudio adoptó un enfoque cualitativo y un diseño de teoría fundamentada, dado que Strauss y Corbin (2008) afirman que, cuando los marcos conceptuales preexistentes no logran aprehender adecuadamente la complejidad y especificidad de un fenómeno, se vuelve imperativo comprenderlo a partir de la generación de una teoría sustantiva derivada de datos empíricos.

La teoría sustantiva se generó mediante un proceso iterativo, desde los principios de muestreo teórico, comparación constante y saturación teórica, a través del cual se desarrollaron códigos, categorías y redes. Por un lado, la comparación constante implicó confrontar de manera paralela los datos emergentes con los ya analizados, con el fin de refinar la teoría. Por otro lado, el muestreo teórico se evidenció en la selección progresiva de participantes hasta lograr la saturación teórica (Hernández et al., 2014; Strauss y Corbin, 2008).

3.2 Participantes

Los participantes fueron 15 estudiantes y 10 docentes de los cursos de emprendimiento ofrecidos, durante el primer semestre de 2025, por dos escuelas de negocio pertenecientes a dos universidades privadas colombianas. El muestreo fue cualitativo por conveniencia y de participantes voluntarios, dado que la selección estuvo condicionada por la voluntad de participación y la facilidad de acceso a los cursos. Para los estudiantes, los criterios de selección incluyeron la asistencia y participación en los cursos, lo cual aseguró la obtención de información profunda.

3.3 Técnicas e Instrumentos

La entrevista en profundidad se seleccionó como la técnica más adecuada para explorar las perspectivas y opiniones de docentes y estudiantes, elementos clave para el cumplimiento del objetivo (Bernal, 2010). En consecuencia, como instrumento se diseñó una guía de entrevista semiestructurada con diez bloques de preguntas abiertas similares para estudiantes y docentes, lo cual facilitó el proceso de comparación constante de la información.

El instrumento se basó en los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje propuestos por Osorio Gómez et al. (2021), en donde, en cuanto al contexto, se indagaron las experiencias sociales y culturales; respecto al docente, se exploró su capacidad para generar una atmósfera afectiva y participativa, su dominio disciplinar y pedagógico, su actitud reflexiva y el tipo de acompañamiento que ofrece; respecto a los estudiantes, se exploró la importancia de su protagonismo en el aprendizaje, sobre los objetivos, se exploró su claridad y relevancia; los contenidos se abordaron desde su naturaleza conceptual, procedimental, actitudinal y socioafectiva; en cuanto a los recursos, se indagó el uso de herramientas y materiales para el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas; para las actividades, se exploró el uso de metodologías que fomentan la reflexión y la participación colaborativa y activa. Finalmente, en la evaluación, se analizó la estrategia de evaluación.

3.4 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

La validez se llevó a cabo mediante el juicio de cinco doctores expertos, quienes ofrecieron recomendaciones para mejorar la pertinencia y redacción de las preguntas. Posteriormente, para asegurar la confiabilidad, se realizaron pruebas piloto con cinco docentes y ocho estudiantes, lo cual permitió identificar algunos ajustes en la formulación de las preguntas. La validación con expertos se efectuó de forma presencial y virtual sincrónica, mientras que las pruebas piloto se desarrollaron de manera virtual sincrónica con los docentes y presencialmente con los estudiantes.

3.5 Procedimiento

Cada entrevista en profundidad duró, en promedio, 45 minutos y se realizó de forma presencial y virtual sincrónica, buscando asegurar una conversación cómoda, fluida y sin distracciones. Adicionalmente, en cumplimiento de las consideraciones éticas, cada entrevista fue grabada y transcrita, resultando 500 páginas de texto. Durante la revisión de las transcripciones, se sustituyeron los nombres de las instituciones, escuelas, docentes y estudiantes, para preservar el anonimato. Posteriormente, la información fue analizada de manera inductiva en el *software* ATLAS.ti 25, comenzando con la codificación abierta. A partir de la segunda entrevista, se continuó con la codificación abierta y se inició la codificación axial, donde comenzaron a emerger categorías que agrupaban diversos códigos. El proceso iterativo de recolección y análisis de la información, junto con la comparación constante, permitió identificar el momento de saturación teórica, lo que a su vez guió el muestreo teórico para, finalmente, generar la teoría sustantiva producto de la codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2008).

3.6 Consideraciones éticas

De conformidad con el artículo 11 de la Resolución 8430 de 1993 (Min Salud Colombia), este estudio se consideró de riesgo mínimo, dado que los procedimientos no implicaron la manipulación de la conducta de los participantes. Adicionalmente, el consentimiento informado se diseñó desde los principios propuestos en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO (2005).

4. Resultados y discusión

4.1 Codificación Abierta

Después de varios ciclos de codificación abierta, se generaron, de manera inductiva, 168 códigos. En la Tabla 1 se observan los códigos con mayores niveles de enraizamiento. Los códigos identificados en los relatos de los docentes de ambas escuelas de negocios evidencian que se reconocen como figuras clave, tanto por su acompañamiento y relacionamiento humano, como por su discurso que enfatiza la importancia de mejorar la vida de los demás. Incluso, los docentes consideran que, a través del proyecto y el trabajo en equipo, los estudiantes se sensibilizan ante diversas realidades, perspectivas y contextos. En última instancia, los docentes valoran la importancia de los cursos más allá del emprendimiento tradicional, enfocándose en formar para la transformación social y el desarrollo integral de los estudiantes, lo que se traduce en una educación emprendedora con un propósito transformador y humano, más allá de la creación de empresa.

Tabla 1

Frecuencia de códigos principales por rol y Escuela de negocio.

	Códigos	Docentes A	Estudiantes A	Docentes B	Estudiantes B	Total
1	Docente	58	72	79	58	267
2	Responsabilidad con los demás y con el entorno	49	78	56	58	241
3	Proyecto de emprendimiento	45	59	61	62	227
4	Curso de emprendimiento	57	65	60	44	226
5	Responsabilidad individual	43	64	44	54	205
6	Inspira (ejemplo)	33	74	44	43	194
7	Trabajo en equipo	34	55	47	56	192
8	Problemas sociales y/o ambientales	28	61	33	45	167
9	Estudiantes	45	39	42	18	144
10	Empatía	24	40	21	35	120
11	Cercanos al contexto del estudiante	22	44	18	26	110
12	Recomendaciones	28	16	26	28	98
13	Sensibilidad	20	35	23	19	97
14	Retroalimentación	12	34	24	22	92
15	Diversas realidades, perspectivas y contextos	33	21	21	11	86
16	De confianza	22	25	29	8	84

Fuente: Elaboración propia basada en datos procesados en ATLAS.ti 25.

En el análisis de los códigos evidenciados desde los estudiantes de ambas escuelas de negocios, sugiere que el proyecto de emprendimiento inspira la responsabilidad individual y la responsabilidad con los demás y con el entorno, reconociendo al docente como guía inspirador y a su vez, resaltando que el trabajo en equipo es clave para resolver problemas que afectan a los demás desde una perspectiva empática. Así mismo, se destaca la importancia de contextualizar las experiencias de aprendizaje con elementos cercanos, recibir una retroalimentación asertiva desde las oportunidades de mejora.

En definitiva, el análisis de los códigos, apoyados en citas empíricas, permite entender que los participantes conciben los cursos de emprendimiento como espacios que fomentan la responsabilidad tanto individual como la responsabilidad hacia los demás y el entorno, a través del trabajo en equipo, el uso de recursos y actividades cercanos a sus disciplinas y contextos, y la guía del docente como mediador del aprendizaje.

4.2 Codificación Axial

A partir de la relación entre los códigos emergieron once categorías, destacándose como principales, la influencia del docente, los actores y grupos de influencia, las habilidades y actitudes del estudiante y las metodologías activas y experienciales; seguidas por las categorías secundarias de trabajo en equipo, la evaluación y las metodologías dialógicas y reflexivas; y, finalmente, las categorías periféricas de experiencias transformadoras de vida, la inteligencia artificial y ética digital, los obstáculos y recomendaciones y los lineamientos institucionales. En este artículo, basado en avances de una investigación doctoral, se profundizan dos de las categorías centrales que muestran relevancia empírica y riqueza conceptual, evidenciadas en su enraizamiento y número de citas (véase tabla 2).

Categorías, códigos y citas por roles y Escuelas.

Categorías	Códigos	Docentes A	Estudiantes A	Docentes B	Estudiantes B	Citas Totales
Influencia del docente	50	132	177	155	157	621
Metodologías activas y experienciales	41	98	148	112	133	491

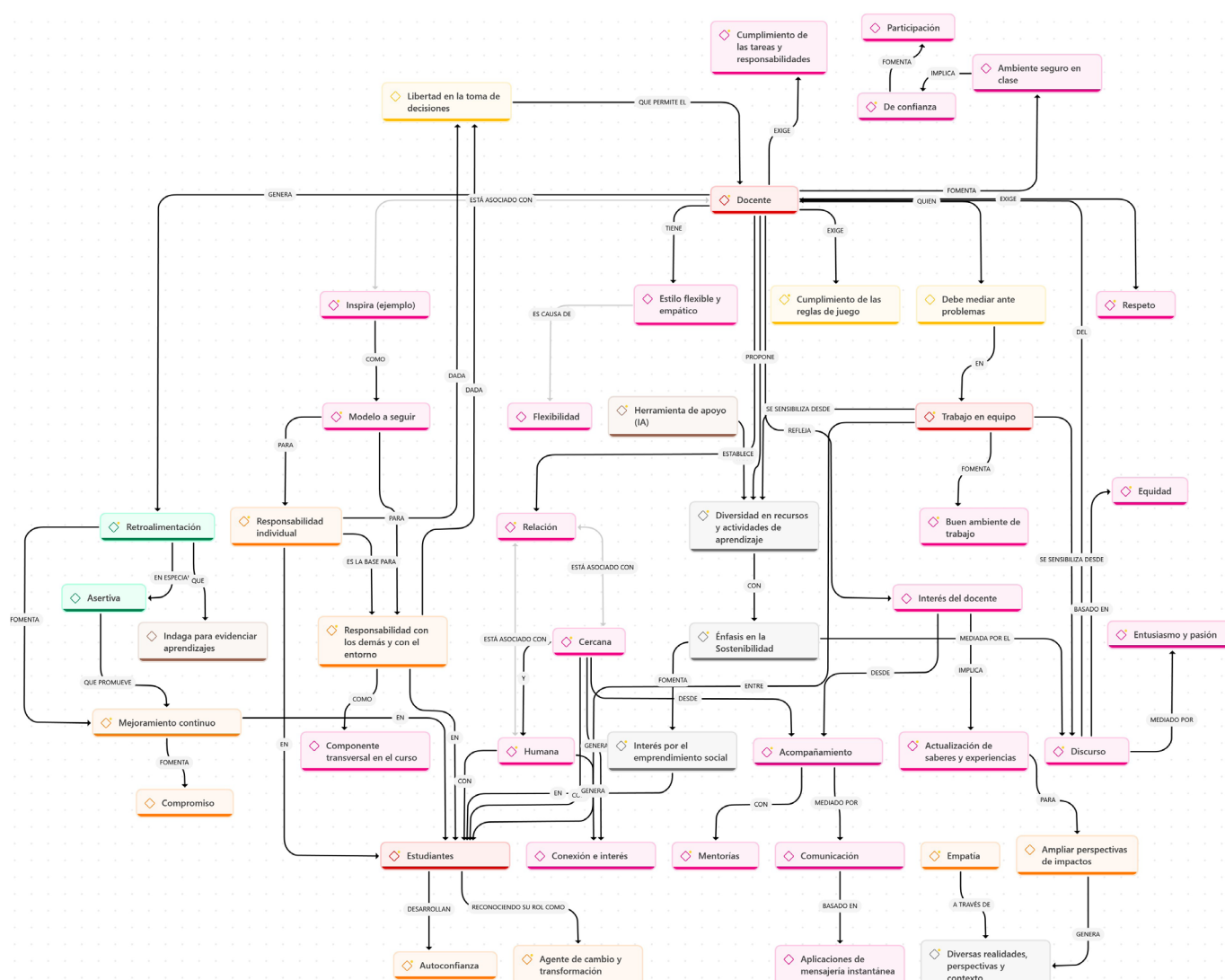
Fuente: Elaboración propia basada en datos procesados en ATLAS.ti 25.

4.2.1 Influencia del docente

En la figura 2, el docente emerge como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje que inspira al estudiante para reconocerse como agente de transformación, desde diversas estrategias discursivas y experienciales que fomentan la responsabilidad individual y la responsabilidad con los demás y con el entorno.

Figura 2

Red semántica de la categoría: influencia del docente.



Fuente: Elaboración propia basada en datos procesados en ATLAS.ti 25.

El docente inspira a los estudiantes desde el entusiasmo y la pasión con la que enseña y desde su relacionamiento flexible, empático, humano y cercano, mediado por un discurso de equidad y respeto; tal como lo expresa el estudiante 6A: "...me gusta mucho esa manera (del docente) de dirigirse a los demás..., es muy consciente a la hora de hacer algunos comentarios y me sirve de ejemplo como persona". Este planteamiento coincide con las actitudes prosociales que deben guiar el quehacer docente para la RSEU (Pastrana Armírola, 2014; Serrano-Pereira et al., 2022). Sin embargo, aunque el docente es flexible y empático, también exige el cumplimiento de las reglas y los compromisos, como lo menciona el estudiante 4B: "...no al ser amable significa que ella no tenga sus reglas porque cuando se trata como de entregar trabajos y cosas así, ella es súper estricta".

El ambiente que genera el docente en la clase es seguro y participativo mediado por una comunicación cálida y un acompañamiento humano a través de mentorías y asesorías, como lo evidencia el estudiante 3A: "al permitir que nosotros tengamos un ambiente seguro en la participación hace que nosotros podamos fundamentar las ideas, tener un mayor trabajo en equipo" y el docente 5B: "yo trato que esa retroalimentación siempre sea muy cercana..., mis clases tienen un momento dedicado a mentorías y asesorías, donde muestran sus avances en un espacio para escucharlos".

Desde este ambiente de clase, el docente genera una retroalimentación asertiva que fomenta el mejoramiento continuo, lo cual genera un compromiso de los estudiantes por esforzarse y hacer mejor las cosas, como lo señala el estudiante 4B: "Casi siempre ella resalta primero lo positivo, y ya luego no dice como lo negativo, sino oportunidades como de mejora... Eso es inspirador como ejemplo a seguir cuando demos retroalimentación a otras personas". Estos hallazgos coinciden con la importancia de la relación cercana, recíproca y horizontal entre estudiantes y docentes, que permite consensos y fomenta un ambiente participativo, libre y reflexivo (Lúquez et al., 2014).

Los recursos y actividades que el docente propone son diversos y enfocados en el ser en sociedad y en los impactos socioambientales que sensibilizan a los estudiantes; lo cual es evidenciado por el estudiante 7B: "casos que también tenían que ver con lo ambiental..., el hecho de que nos diera ejemplo nos sensibilizó, pues yo no sabía que habían islas de plástico en el océano" y por el docente 5B: "ese ejercicio es interesante porque se les habla de la de la responsabilidad social en una herramienta que me gusta mucho que es el IKIGAI".

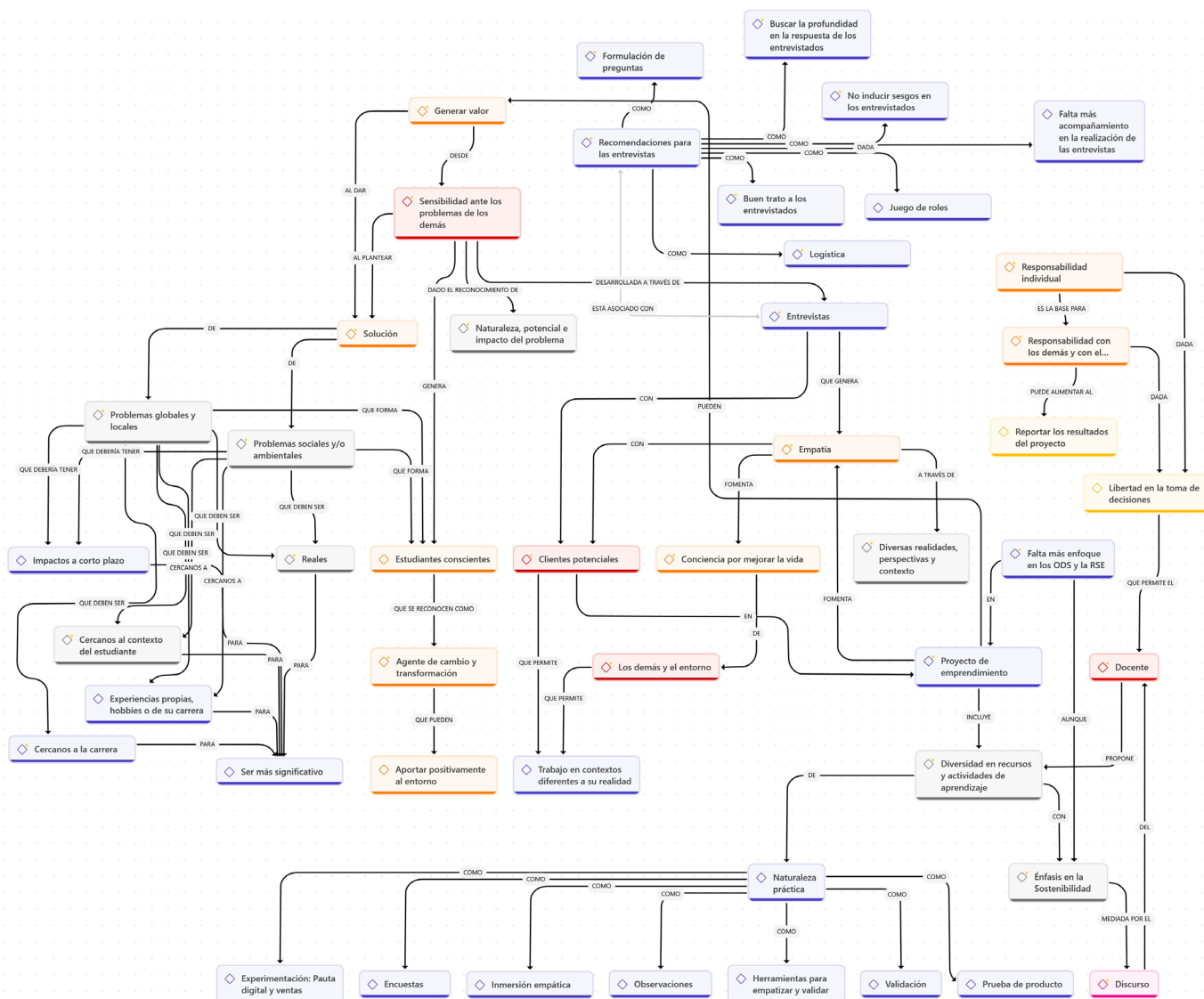
Finalmente, aunque Mayor Paredes y Guillen-Gamez (2021) y Palacios Garay et al. (2021) enfatizan la importancia del fortalecimiento de capacidades en responsabilidad social para los docentes; los participantes reportan una conciencia por actualizar sus saberes a través de experiencias con otros docentes, de tal manera que generan diversas perspectivas, más allá de las capacitaciones; esto se ilustra en la cita del docente 5B: "poder compartir las experiencias entre docentes..., me ha permitido fortalecer muchísimo... la sensibilidad social desde varias disciplinas".

En síntesis, el docente de los cursos de emprendimiento asume un rol de mentor, mediador pedagógico y modelo inspirador que promueve en el estudiante la responsabilidad tanto individual como colectiva, siendo la primera, requisito esencial para la segunda. El docente genera influencia desde su discurso humano, su capacidad para construir un ambiente de clase seguro y respetuoso, su flexibilidad y exigencia, su retroalimentación asertiva que invita al mejoramiento continuo y las experiencias de aprendizaje basadas en impactos socioambientales.

4.2.2 Metodologías activas y experienciales

En la Figura 3, el proyecto de emprendimiento emerge como principal metodología en los cursos de emprendimiento para el desarrollo de la RSEU y se fundamenta en diversas actividades grupales experienciales que sensibiliza al estudiante ante diversas realidades, perspectivas y contextos y les genera una comprensión reflexiva y crítica, desde la responsabilidad individual, sobre su rol para mejorar la vida de los demás y del entorno, como estudiante y como futuro profesional. Incluso, Uvarova et al. (2021) mencionan la importancia de los proyectos en clase como mecanismos para desarrollar la mentalidad ecológica de los estudiantes en emprendimiento, elemento central en la RSEU.

Red semántica de la categoría: metodologías activas y experienciales.



El docente guía el trabajo en equipo en el proyecto de emprendimiento reconociendo que la relación entre estudiantes se convierte en el primer microsistema donde el estudiante desarrolla su responsabilidad con los demás desde la empatía (Bronfenbrenner, 1979), tal y como lo expresan el estudiante 8A: "el profe nos dice... si tú quedas mal pues el otro también va a quedar mal, entonces hay que estar siempre siendo muy empáticos... eso también nos da una responsabilidad a cada persona" y el docente 3A: "... arrancamos por una actitud en que nos volvemos responsables de nosotros mismos y de nuestros resultados, con nuestra acción, y responsables de también hacer funcionar a mi equipo".

Aunque el docente propicia la autonomía para que los estudiantes regulen sus dinámicas de trabajo en equipo. evidenciado por el estudiante 3A: "el profesor nos dio la libertad de poder escoger quiénes iban a ser parte de nuestro proyecto" y el docente 1B: "les doy libertad, ..., trato de generar ese empoderamiento y que cada uno vaya teniendo sus visiones"; también los participantes manifiestan una necesidad por tener lineamientos más formales y estructurados que permitan un mejor acompañamiento que fomente la responsabilidad individual y colectiva: "no hay algún criterio, algún elemento allí puntual que pueda ser una valoración del esfuerzo personal dentro del

trabajo en equipo" (estudiante 2A) y "no hay reglas para conformar los equipos, yo lo que les digo, dentro de las competencias está la gestión de redes" (Docente 2B).

Además, algunos participantes, generan recomendaciones reflejadas en buenas prácticas que pueden aportar a las dinámicas del trabajo en equipo, ilustradas en citas del estudiante 1B: "manejar roles es importante porque te lleva a una organización bastante clara dentro del equipo...", puede llevar agregarle mayor seriedad y así mayor motivación al proyecto", el docente 4B: "esto es una empresa. Yo soy parte de la junta directiva y cuando hay inconvenientes hacemos junta y definimos los objetivos del equipo, del proyecto y las acciones que haya que tomar" y el docente 2A: "se hacen unos acuerdos de grupo donde se dice qué se considera para el grupo cumplimiento y qué es incumplimiento".

En ese sentido, el trabajo en equipo como medio para promover tanto la responsabilidad individual como la responsabilidad colectiva, implica el desarrollo de la empatía, la sensibilidad ante diversas perspectivas, la comunicación, el liderazgo, la asignación de roles y la gestión de conflictos; aspectos que coinciden con los planteamientos de Heredia Banegas et al. (2024) respecto al desarrollo de habilidades prosociales derivadas del trabajo en equipo.

Ahora, de acuerdo con Pegalajar-Palomino et al. (2021), las actividades experimentadas en los proyectos permiten que el estudiante desarrolle competencias que pueda extrapolar a su entorno social y profesional más cercano. En ese sentido, en el proyecto de emprendimiento se realizan diversas actividades que sensibilizan a los estudiantes, tales como la validación del problema y de la solución desde la experimentación a través de pautas digitales y ventas reales, la prueba de producto, las encuestas, las observaciones, las inmersiones empáticas y las entrevistas.

Lo anterior se soporta el relato del docente 2B: "las validaciones hacen que se confronten con la realidad..., y les ayuda a sentir que son responsables por el bienestar de los demás", del estudiante 4B: "... al hacer la inmersión empática,... aprendí cómo tratar a la persona, cómo mirarla, cómo hablarle, cómo generar esa confianza", y del estudiante 3B: "hagan las entrevistas, sean amables, sean buenas personas, ..., y yo me acuerdo muchísimo de eso, y lo empecé a practicar en mi vida cotidiana".

Las entrevistas son el recurso más utilizado para que los estudiantes desarrollen la empatía, al comprender las frustraciones y anhelos de quienes viven el problema, tal y como lo revela el docente 2A: "... desde entrevistas con el cliente, ..., los obliga a tener una interacción permanente con los demás, los aterriza desde la empatía" y el estudiante 7A: "... hacerles las entrevistas a las personas, preguntarles a las personas, porque pues uno no puede cegarse..., siempre es bueno salir y estrellarse con esa realidad de que no a todo el mundo le gusta esa idea". Además, en algunos cursos se realizan entrevistas con expertos, lo cual es reportado por el docente 2A: "les pido la entrevista a un experto en el producto técnico, o sea no solamente es el cliente que tiene un deseo sino un experto..., que realmente los aterriza".

A pesar de estas iniciativas, los estudiantes manifiestan algunas recomendaciones para la realización de las entrevistas en torno a la formulación de preguntas para que no generen sesgos, la logística para la aplicación (grabación, análisis, consideraciones éticas), la preparación previa a través de juego de roles, los lineamientos para asegurar un buen trato a los entrevistados, el énfasis en buscar profundidad; lo cual resulta necesario dado que, al demandar un alto nivel de involucramiento de los estudiantes, el docente debe guiar de manera gradual y estructurada estas actividades (Gifre Monreal y Esteban Guitart, 2012).

Lo anterior se evidencia en los testimonios dados por el estudiante 6B: "... hacer las entrevistas no tan rígidas sino como tratar de guiar la entrevista, pero no limitarla o no sesgarla a preguntas puntuales..., que realmente se recojan como la información que la persona piensa o que digamos como una información más visceral", el estudiante 5B: "... nos sacó al azar, y que alguien del salón fuera como el entrevistado, ..., para entender cómo tratar al otro", el estudiante 1A: "nos podría haber dado como una base para saber cómo formular mejor las preguntas", y el estudiante 6A: "una guía de cuáles serían como las preguntas ideales que podemos hacerles a estos posibles usuarios".

El proyecto de emprendimiento se basa en la solución de problemas socioambientales globales y locales reales, cercanos al contexto del estudiante y relacionados con sus hobbies, intereses o disciplinas. Estas características reportadas por los participantes, hacen que el proyecto sea más significativo para los estudiantes, según lo señalado

por el docente 3A: "...arrancamos es a partir de mis hobbies, de mi conocimiento previo ..., y ahora vamos a validarlo con otras personas", el estudiante 3B: "a partir de las carreras formular soluciones a esas dificultades, y que sobre todo quienes tengan esas dificultades sean de poblaciones diferentes a las nuestras" y el estudiante 6A: "de alguna forma lo interesante del proyecto es que también se basó en nuestros intereses..., eso lo hace más significativo". Estos proyectos basados en problemas reales que se resuelven de manera creativa e impactan positivamente a la comunidad y al entorno, resultan clave para que los estudiantes sean ciudadanos emprendedores (Sánchez García et al., 2017).

Estos hallazgos difieren de la tendencia predominante en la literatura enfocada en el desarrollo de la RSEU desde el trabajo con grupos vulnerables; en ese sentido, es necesaria la interacción con otras personas y comunidades que, sin importar su condición, le permitan al estudiante experimentar diversas perspectivas y realidades; evidencia de ello se encuentra en lo que menciona el estudiante 7B: "... nosotros en un futuro, cuando salgamos ya como egresados, tendremos que tomar muchas decisiones que probablemente impactan grandemente, pues en el curso del país, del mundo, de grandes empresas" y el estudiante 7A: "toca tener esa parte de responsabilidad a la hora de uno crear ese tipo de proyectos, porque uno no sabe cuántas vidas puede cambiar con eso".

Aunque la sostenibilidad, los ODS y la RSC se abordan, su tratamiento aún es desestructurado, limitado y, en algunos cursos, ausente, por lo que persiste una necesidad de mayor presencia y profundidad en los cursos. Por ello, los participantes manifiestan algunas recomendaciones, reflejadas por el testimonio del estudiante 1A: "investiguen por su cuenta, jamás nos ha pasado material sobre ODS ", del estudiante 6B: "este curso no retoman explícitamente así lo de los ODS o de prácticas de responsabilidad social de los proyectos de responsabilidad ambiental", del docente 3B: "les muestro la foto de los 17 ODS..., no es una exigencia abordar el relacionamiento del proyecto con los ODS o definir prácticas de RSC (del proyecto)", y del docente 5A: "las necesidades que ellos identifican tienen que enmarcarse en uno de los ODS".

En el proyecto de emprendimiento, los estudiantes también indagan sobre la naturaleza teórica del problema para comprender su potencial e impacto, lo cual se ilustra en las citas del docente 1A: "deben buscar, o en noticias,..., o en cifras estadísticas oficiales, ..., pues tienen que buscar información sobre las problemáticas", y del docente 3B: "hay una sesión en la que hacen investigación de fuentes secundarias en internet, un poco de estadística y un poco de benchmarking, para conocer el tamaño de mercado, potencial, e importancia que tiene el problema que van a solucionar".

Finalmente, lo que el estudiante experimenta en los cursos de emprendimiento no aporta solo al desarrollo de la RSEU; sino que también refuerza su sentido de responsabilidad individual como condición necesaria para la responsabilidad con los demás y con el entorno. De hecho, estas actividades que fomentan la participación y la colaboración permiten al estudiante reconocer la importancia de la apertura hacia otros entornos para desarrollar aprendizajes sociales (Trujillo Flórez, 2017), a su vez que permiten a los estudiantes entender cómo sus habilidades emprendedoras pueden ser utilizadas para el bienestar del entorno (Suguna et al., 2024).

Este hallazgo manifiesta algo no revelado previamente en la literatura sobre RSEU: la responsabilidad individual. Además, se evidencia que los cursos de emprendimiento no solo aportan al entendimiento de los impactos del negocio, tendencia principal en la literatura sobre educación emprendedora, sino que también favorecen el desarrollo de habilidades prosociales de los estudiantes, lo cual contribuye a su desarrollo como personas, estudiantes y futuros profesionales comprometidos con el bienestar de los demás y de su entorno, independientemente de las poblaciones con las que trabaje, ya sean vulnerables o provenientes de contextos distintos, de manera que se enfrenten a realidades diferentes a las propias.

4. Conclusión

En conclusión, la teoría sustantiva de los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje en emprendimiento que favorecen el desarrollo de la RSEU evidencia como principales factores, o categorías centrales emergentes, la influencia docente y las metodologías activas y experienciales con una gran incidencia en el trabajo en equipo.

La influencia docente se refiere al rol del docente que, más allá de transmitir conocimientos, se convierte en un modelo inspirador que promueve en el estudiante la responsabilidad individual y la responsabilidad con los demás y con el entorno; desde su discurso humano, equitativo y asertivo; su pasión, entusiasmo y su capacidad

para construir un ambiente de clase seguro, confiable, empático, participativo y respetuoso. Además, promueve el mejoramiento continuo, se actualiza constantemente y propone diversas actividades significativas cercanas al contexto de los estudiantes; su labor combina la flexibilidad junto con la exigencia académica, fomentando así el compromiso individual y colectivo en los estudiantes.

El docente como facilitador, de experiencias de aprendizaje en el aula, es el encargado de orientar las metodologías activas y experienciales, que le permiten al estudiante aprender en escenarios reales y significativos al resolver problemas reales, locales con potencial global y cercanos a su contexto o intereses; al conversar con personas para entender sus problemas (empatizar) y al desarrollar soluciones generadoras de valor para la sociedad. Además, en el proyecto, el trabajo en equipo se convierte en un medio para promover tanto la responsabilidad individual como la responsabilidad colectiva, desde la empatía y la sensibilidad ante diversas perspectivas.

En definitiva, aunque se establecen varias oportunidades de mejora, estas experiencias de aprendizaje en equipo junto con la influencia docente movilizan al estudiante hacia la comprensión reflexiva y crítica de su rol como agente de transformación. De esta manera, los resultados constituirán una base para que las escuelas de negocios mejoren sus apuestas en los cursos de emprendimiento y, de esta manera, puedan avanzar con mayor determinación hacia la formación de profesionales emprendedores y humanos que aporten al desarrollo sostenible y la justicia social (Serrano-Pereira et al., 2022).

Este estudio representa un avance en el conocimiento científico del fenómeno de estudio, dado que atiende las recomendaciones de diversos autores, quienes señalan que la investigación sobre RSEU debe ir más allá de los estudios cuantitativos (De la Calle Maldonado et al., 2020; Mayor Paredes y Guillén-Gamez (2021); explorar con mayor profundidad las actitudes hacia la RS de los docentes (Serrano-Pereira et al., 2022); y considerar los contextos socioculturales, el nivel de implicación, actividades y momentos de reflexión (Mayor Paredes y Guillén-Gamez, 2021). Ahora, de manera específica, aporta al conocimiento científico de la educación emprendedora como promotora del compromiso ciudadano (Díaz López et al., 2024), la compasión y la empatía (Lindvert, 2023) y los valores éticos (Davis, 2023), más allá de la creación de empresas.

Finalmente, entre las limitaciones del estudio se encuentra el acceso restringido a otras instituciones y la decisión del alcance del artículo enfocado en las dos categorías centrales. Como futuras líneas de estudio, se sugiere replicar el estudio a otros contextos y desarrollar estudios mixtos y estudios experimentales que permitan entender los impactos de la formación en emprendimiento para la RSEU; de tal manera que, la teoría sustantiva se convierta en una teoría formal desde más contrastes con la evidencia empírica. En conjunto, este estudio constituye un aporte empírico para la comprensión teórica del desarrollo de la RSEU en los cursos de emprendimiento, lo cual ofrece elementos relevantes para la práctica educativa en emprendimiento que espera abrir caminos para futuras investigaciones.

Referencias

- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Corredor Gómez, A. (2022). *Social inclusion and higher entrepreneurial education: a study in an emerging economy*. [Tesis Doctoral]. Universidad del Norte, Colombia. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/11091>.
- Davis, J. (2023). Creating values: The entrepreneurial-science education nexus. *Research in Science Education*, 53(1), 19-36. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10040-8>.
- De la Calle Maldonado, C. y Giménez Armentia, P. (2011). Aproximación al concepto de Responsabilidad Social del Universitario. Comunicación y hombre: *Revista interdisciplinaria de ciencias de la comunicación y humanidades*, 7(1). 237-248. <http://hdl.handle.net/10641/870>.
- De la Calle Maldonado, C., García-Ramos, J.M., De Dios Alija, T., y Valbuena Martínez, C. (2020). Índices sintéticos para medir la responsabilidad social del estudiante universitario. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(189). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4705>.
- Díaz López, W., Vásconez Mera, P., y Contreras Moscol, D. (2024). Impacto de la educación emprendedora en la formación de ciudadanos socialmente responsables. *Centros: Revista Científica Universitaria*, 13(1), 158-174. <https://doi.org/10.48204/j.centros.v13n1.a4640>.
- Dodd, S., Anderson, A., & Jack, S. (2023). "Let them not make me a stone"—Repositioning entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 61(4), 1842-1870. <https://doi.org/10.1080/00472778.2020.1867734>.
- Espino Cruz, A. J. (2024). *Variables determinantes de las intenciones empresariales orientadas a la sostenibilidad*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca, España. <https://gredos.usal.es/handle/10366/159596>.
- García Ramos, J., De la Calle Maldonado, C., y Giménez Armentia, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la universidad. *Revista complutense de educación*. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0707220047A>.
- García Ramos, J., De la Calle Maldonado, C., y Giménez Armentia, P., y Ortega de la Fuente, M. (2008). Validación y medida de la responsabilidad social en la universidad. *Revista complutense de educación*, 19(2), 385-404. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220385A>.
- García Ramos, J., De La Calle Maldonado, C., Valbuena Martínez, M., y De Dios Alija, T. (2016). Hacia la validación del constructo "responsabilidad social del estudiante universitario" (Rseu). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3), 41-58. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5546260.pdf>.
- Gifre Monreal, M., y Esteban Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, 15, 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.656>.
- Heredia Banegas, G. J., Ochoa Zhingre, F. M., Veloz Adrián, A. F., y Villegas Lomas, L. M. (2024). El aprendizaje colaborativo en el fomento de la convivencia escolar: Una visión que trasciende el aula. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), 1-26. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)391](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)391).
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Fundación Sygal: Servicios y proyecciones para América Latina.

- Lindvert, M. (2023). Addressing global challenges with compassion: The role of entrepreneurship education. *Southern African Journal of Entrepreneurship and Small Business Management*, 15(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/sajesbm.v15i1.675>.
- López Requena, E., & Palomares-Montero, D. (2023). ¿Fomenta la educación universitaria el aprendizaje de competencias emprendedoras sociales? Percepción del alumnado de una universidad pública española: *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 9-33. <https://doi.org/10.4995/redu.2023.19165>.
- Lúquez, P., Fernández, O., y Bustos, C. (2014). Formación ética del estudiante universitario socialmente responsable. *Omnia*, 20(2), 120-134. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/19622>.
- Madzík, P., Budaj, P., y Chocholáková, A. (2018). Practical experiences with the application of corporate social responsibility principles in a higher education environment. *Sustainability*, 10(6), 1-25. <https://doi.org/10.3390/su10061736>.
- Matos, M., Duarte, C., Duarte, J., Pinto-Gouveia, J., Petrocchi, N., Basran, J., y Gilbert, P. (2017). Psychological and physiological effects of compassionate mind training: A pilot randomised controlled study. *Mindfulness*, 8(6), 1699-1712. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0745-7>.
- Mayor Paredes, D., y Guillen-Gamez, F. D. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: Un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula Abierta*, 50(1), 515-524. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.515-524>.
- Ministerio de Salud de Colombia. (1993). Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>.
- Moscoso Serrano, M. X., Durazno Silva, C., Freire-Pesántez, A., Ullauri Román, A., y Molina Orellana, F. (2022). La importancia de la ética en los negocios: percepción de los docentes y estudiantes universitarios. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 21(47), 116-132. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147006>.
- Oseña, D., Sangama, J. y Añaños, M. (2019). Educación ambiental y responsabilidad social en estudiantes universitarios de la región Ucayali, Perú. *Revista Opción*, 35(89-2), 347-365. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/27494>.
- Osorio Gómez, L., Vidanovic Geremich, M., y Finol De Franco, P. (2021). Elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, 23(23), 1-11. <https://doi.org/10.55867/qual23.01>.
- Pastrana Armírola, L. (2014). Estrategia didáctica para la formación investigativa de docentes. En P. Oviedo y L. Pastrana Armírola (Eds.), *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI* (pp. 67-78). Universidad de La Salle.
- Palacios Garay, P., Zavaleta Oliver, J., Chaccara Contreras, V., Diaz Flores, S., y Rodriguez Baca, L. (2021). Social responsibility in university students according to gender and age. *Health Education and Health Promotion*, 9(5), 513-519. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/1792>.
- Pegalajar-Palomino, M. C., Martínez-Valdivia, E., & Burgos-García, A. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación Universitaria*, 14(2), 95-104. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000200095>.
- Sánchez García, J. C., Ward, A., Hernández, B., y Florez, J. L. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401-473. <https://doi.org/10.20511/pyr2017v5n2.190>.

- Serrano-Pereira, M. G., Castillo León, M. T., y Hernández Payán, E. (2022). Variables psicosociales predictoras de la responsabilidad social en estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(93), 455-481. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n93/1405-6666-rmie-27-93-455.pdf>.
- Silva-Peralta, Y., Rompato, M. E., Pesce, N., Tassier, D., y Castaño, A. (2022). Estrategias de fomento al emprendimiento en la educación superior. Un análisis desde la perspectiva de estudiantes de pregrado universitarios. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 21(46), 328-344. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.018>.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Suguna, M., Sreenivasan, A., Ravi, L., Devarajan, M., Suresh, M., Almazyad, A., Xiong, G., Ali, I., y Mohamed, A. (2024). Entrepreneurial education and its role in fostering sustainable communities. *Scientific Reports*, 14(1), 7588. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-57470-8>.
- Trujillo Flórez, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- UNESCO. (2005, 19 de octubre). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_spa.
- Uvarova, I., Mavlutova, I., y Atstaja, D. (2021). Development of the green entrepreneurial mindset through modern entrepreneurship education. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 628(1), 1-14. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/628/1/012034>.
- Vallaes, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 5(12), 105-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.112>.
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Hernández, M. I., Gallardo-Vázquez, D., e Hipólito-Ojalvo, F. (2014). Formando ciudadanos comprometidos. Fomento de la responsabilidad social en los universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 51-62. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27433840006.pdf>.

Contribución de los autores

Jhon Alexander Moreno Barragán: Conceptualización – Curación de datos – Análisis formal – Investigación – Metodología – Administración del proyecto – Recursos – Validación – Visualización – Redacción borrador original – Redacción revisión y edición.

Livia Esthela Díaz González: Conceptualización – Análisis formal – Metodología – Redacción borrador original.

Implicaciones éticas

El estudio se llevó a cabo conforme a los principios bioéticos de la UNESCO, garantizando rigor metodológico, integridad científica y prevención de sesgos en la recolección y análisis de la información. La financiación se obtuvo de forma legal y transparente. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes, así como de las instituciones, escuelas y asignaturas involucradas.

Financiación

Los autores no recibieron apoyo financiero para la elaboración ni para la publicación de este artículo.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés en relación con la elaboración o publicación de este artículo.

Agradecimientos

Agradecemos a los estudiantes participantes por su disposición y compromiso durante la investigación, así como a nuestros colegas docentes en emprendimiento, cuya labor y dedicación constituyen una fuente permanente de inspiración y sentido para la formación de estudiantes socialmente responsables.