

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Espejos de Sostenibilidad: Ideas-guía para desvelar creencias y actitudes hacia la sostenibilidad desde el Modelo Transformacional de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de Alcaraz-Lamana y la Teoría de Acción Planificada de Ajzen.

Nicolás Ponce-Díaz^a, María Jesús Martínez-Usarralde^b, José Beltrán-Llavador^b

Universidad de Antofagasta, Chile^a. Universidad de Valencia, España^b.


Recibido: 07 de marzo 2023 - Revisado: 04 de septiembre 2023 - Aceptado: 12 de enero 2024

RESUMEN


La transición hacia un estado de mayor sostenibilidad en la Educación Superior requiere no solo de una mayor comprensión y construcción de significados sobre la relación que establece la universidad con su entorno social y natural, sino también de un cambio profundo y radical en las actitudes, en el sistema de creencias y valores, y en los patrones de comportamiento social. El presente documento, desde una discusión teórico-metodológica, pretende abrir espacios de acción y reflexión para comprender y asumir de manera sistémica y holística el fenómeno de la sostenibilidad y su articulación con los ámbitos de desarrollo de los Sistemas de Educación Superior. Para ello, se pondrá en diálogo las herramientas de pensamiento desplegadas en el Modelo Transformacional de RSU propuesto por Alcaraz-Lamana (2022) y el cuerpo teórico de la Teoría de Acción Planificada (TBP en inglés) formulada por Ajzen (1991). La puesta en escena de ambos modelos ofrecerá un marco de comprensión para fundamentar una propuesta metodológica orientada a abrir espacios de cambio y transformación en la Educación Superior.

Palabras clave: Actitudes; creencias; educación superior; responsabilidad social universitaria; desarrollo sostenible.

Correspondencia: Nicolás Ponce-Díaz (N. Ponce-Díaz).

 <https://orcid.org/0000-0003-0670-9590> (nicolas.ponce@uantof.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-6777-3399> (m.jesus.martinez@uv.es).

 <https://orcid.org/0000-0003-1065-3032> (jose.beltran@uv.es).

Mirrors of Sustainability: Guiding ideas to unveil beliefs and attitudes towards sustainability from Alcaraz-Lamana Transformational Model of University Social Responsibility (RSU) and Ajzen's Theory of Planned Action

ABSTRACT

The transition towards a state of greater sustainability in Higher Education requires not only a greater understanding and construction of meanings about the relationship that the university establishes with its social and natural environment, but also a deep and radical change in attitudes, in the system of beliefs and values and in the patterns of social behavior. This document, from a theoretical-methodological discussion, aims to open spaces for action and reflection to understand and assume in a systemic and holistic way the phenomenon of sustainability and its articulation with the development areas of Higher Education Systems. To this end, the tools of thought deployed in the Transformational Model of RSU proposed by Alcaraz-Lamana (2022) and the theoretical body of the Theory of Planned Action (TBP) formulated by Ajzen (1991) will be put into dialogue. The staging of both models will provide a framework of understanding to support a methodological proposal aimed at opening spaces for change and transformation in Higher Education.

Keywords: Attitudes; beliefs; higher education; university social responsibility; sustainable development.

1. Introducción

El 25 de septiembre del 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta, en consenso con gobiernos y actores diversos, la Agenda 2030 como la hoja de ruta que redirigirá a la humanidad hacia un camino sostenible (UNESCO, 2016). En este sentido, la Agenda Educativa 2030 y sus 17 ODS se constituyen en una oportunidad para que imaginarios sociales y transformacionales sean el punto de partida para repensar visiones, estrategias y contenidos educativos (Operti, 2017).

Durante el primer trimestre del año 2020, comenzó a gestarse una de las mayores crisis sanitaria y social del último siglo, provocada por el virus denominado SARS CoV-2 o Covid-19, lo que ha desatado una pandemia a nivel mundial, la que ha impactado no solo la educación, sino también nuestras formas de vivir y convivir. Según datos del PNUD (2020) el desarrollo humano, entendido desde la relación entre los niveles de vida, educación y salud, va camino a descender por primera vez desde 1990. Bajo este contexto, se espera que este año entre 40 a 60 millones de personas podrían experimentar la pobreza extrema, la mitad de la población activa podría perder su fuente de trabajo y alrededor de 265 millones de personas, según el Programa Mundial de Alimentos (WFP por sus siglas en inglés), podría padecer una crisis alimentaria.

Según el informe realizado por el equipo técnico del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (UNESCO-IESALC, 2020) y los datos arrojados por la encuesta desarrollada por la *International Association of Universities-IAU* (Marinoni et al., 2020), la crisis sanitaria y social ha impactado fuertemente

a las universidades en las áreas de gestión, docencia, investigación y extensión, producto de rigurosos protocolos de distanciamiento como estrategia para la mitigación del virus. Situación que llevó a que miles de universidades y escuelas cerraran sus puertas, lo que interrumpió no solo el proceso educativo de millones de niños, niñas y jóvenes, sino también modificó la forma de impartir la educación (tránsito de la educación presencial a la educación a distancia).

El confuso panorama movilizó a que los distintos sistemas educativos replantearan la forma de mantener la continuidad pedagógica, utilizando todo tipo de plataformas y recursos tecnológicos, lo que desveló las enormes desigualdades de conectividad digital, afectando de mayor manera a las comunidades más vulnerables (Beltrán-Llavador et al., 2020). Las universidades, bajo este contexto juegan un rol fundamental, no solo en la creación y difusión de conocimientos, sino también en el fomento del desarrollo de los distintos territorios y como bien lo señala Francesc Pedró “...en la reinención de realidades postpandémicas más sostenibles y prósperas” (UNESCO-IESLAC, 2022).

Con todo, el presente documento tiene como finalidad no solo abrir el debate respecto de la necesidad de pensar modelos de RSU que permitan desplegar la sostenibilidad¹ en las estructuras y proceso de las IES y así iniciar complejos procesos de transformación de la cultura organizacional que favorezcan el cambio, sino también proponer ideas-guía para la elaboración de herramientas que permitan desvelar el sistema de creencias, actitudes y valores (cosmovisión) presentes en la comunidad educativa, con la finalidad de encauzar el desarrollo sostenible en los ámbitos de la docencia, investigación y transferencia, gobierno y gestión y liderazgo y contribución social. Para lo anterior se considerará el Modelo Transformacional de RSU propuesto por Alcaraz-Lamana (2022), cuya estructura piramidal o, mejor, como señala la autora, en forma de iceberg, abre caminos de aproximación a elementos de la cultura organizacional que se encuentran invisibles: los propósitos y paradigmas. Este modelo se pondrá en diálogo con la Teoría de la Acción Planificada (Ajzen, 1991), en tanto que marco de referencia para comprender la relación entre las actitudes, el sistema de creencias y el componente normativo que guían, en este caso, el comportamiento sostenible. La combinación de ambos modelos, así, ofrecerá un marco de comprensión con efectos performativos, en el sentido de fundamentar una propuesta metodológica orientada a abrir espacios de cambio y transformación en la Educación Superior. El presente artículo, desde una discusión teórico-metodológica, por tanto, pretende abrir espacios de acción y reflexión para comprender y asumir de manera sistémica y holística el fenómeno de la sostenibilidad y su articulación con los ámbitos de desarrollo de los Sistemas de Educación Superior (SES).

2. La Responsabilidad Social Universitaria como piedra angular para alcanzar el Desarrollo Sostenible.

Ante lo expuesto con anterioridad, la educación dentro de la Agenda 2030 cumple un rol fundamental para que las distintas sociedades, desde sus territorios y localidades avancen en sostenibilidad, justicia, equidad, cohesión e inclusión (Boeren, 2019). En este sentido, la educación, tal como lo plantean Sachs et al. (2019), impulsa la agenda de transformaciones sociales, culturales, políticas, económicas y ambientales, mediante el desarrollo de estrategias de promoción educativa, de igualdad de género y de reducción de desigualdades que permitan avanzar en la construcción de una vida sostenible, pacífica, próspera y justa para todos y todas.

1. Cabe destacar que, para los fines del documento, los términos “Sostenibilidad” y “Desarrollo Sostenible” serán utilizados indistintamente y comprendidos como el proceso de renovación y destrucción de los elementos que componen el sistema universitario (gobierno y gestión, investigación y transferencia, docencia y liderazgo y contribución social), buscando adaptarse a los cambios de sus ambientes y co-evolucionando con ellos (Gallopín, 2003).

Ante la crisis de insostenibilidad social y ambiental, las universidades deben asumir su responsabilidad, no solo, por los procesos académicos y pedagógicos que transfieren, es decir, por la formación ética y profesional que entregan, sino también por la relación que establecen con los distintos territorios mediante la pertinencia de sus investigaciones e innovaciones. Lo anterior sitúa a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como la piedra angular que cimienta las distintas acciones toda Institución de Educación Superior (IES), la que no está sujeta solo a la función de extensión universitaria, sino también a la de docencia, investigación y administración (Vallaey, 2018).

El panorama es desafiante y las universidades se configuran en una de las instituciones relevantes para la consecución de la Agenda 2030 y el cumplimiento de los ODS, por su labor y compromiso en la generación de conocimiento para la transformación social, política, económica y cultural (Alcaraz-Lamana y Alonso, 2019; GUNI, 2022; SDSN, 2017; UNESCO, 2016, 2021, 2022).

Por consiguiente, son las IES las encargadas de contribuir, desde sus distintas áreas de desarrollo (docencia, gestión, investigación y extensión), a la generación de conocimientos, comportamientos y actitudes que permitan el avance hacia un cambio social profundo (Setó-Pamies y Papaoikonomou, 2020). Para ello será necesario que las IES, desde una mirada integral, identifiquen lo que hacen (mapeo) y definan prioridades, oportunidades y debilidades que permitan implementar, monitorear y evaluar, en clave ODS, las distintas acciones de desarrollo institucional. Lo anterior permitirá, por un lado, introducir los ODS en el currículo universitario con la finalidad de proporcionar conocimientos, habilidades y actitudes de entendimiento y abordaje de estos y, por otro, el impulso de investigaciones transdisciplinarias que permitan la transferencia e instalación de nuevos paradigmas de conocimiento en búsqueda del avance hacia el desarrollo sostenible a nivel local, regional e internacional. Todo lo anterior, mediante la habilitación de un marco de respeto, de igualdad de género y de reducción de las desigualdades internas y externas (SDSN, 2017; Setó-Pamies y Papaoikonomou, 2020).

En suma, las IES tienen la oportunidad de repensar el sentido de 'lo universitario' y evaluar el impacto que genera el despliegue de sus áreas de desarrollo (gestión, docencia, investigación y extensión) y que, en ocasiones, atenta contra el desarrollo sostenible de sus territorios (Olvera y Gasca-Pliego, 2011; Vallaey, 2014; Vallaey et al., 2009; Vallaey y Rodríguez, 2019). Lo que implica que las universidades entiendan que sus acciones, sean estas voluntarias o involuntarias, traen consecuencias, positivas o negativas, por tanto, no solo son responsables de sus actos, sino también de sus impactos (Vallaey, 2018).

Pues bien, ante el contexto que hoy nos envuelve, las universidades desde su "Responsabilidad Social" deben ser capaces de configurar, en conjunto con las partes interesadas (*stakeholders*), una serie de valores éticos y morales que definan y guíen la toma de decisiones e implementación de sus acciones. Lo anterior, con la finalidad de avanzar en la búsqueda de un conocimiento global interconectado, que permita dar respuesta y solución a las demandas y necesidades locales (Martí-Noguera et al., 2018).

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU), como política de gestión integral, debe procurar por tanto abrir espacios de diálogo que permita a la comunidad interna, pero también externa (*stakeholders* legitimados socialmente), participar no solo de la toma de decisiones que contribuyan a dar sostenibilidad al territorio, sino también del monitoreo y evaluación de estas. La distribución de la gestión del poder permitirá avanzar hacia el desarrollo de modelos de Educación Superior más democráticos y participativos, que permitan hacer frente a los procesos de mercantilización del sistema universitario, gestionando con sentido de reconocimiento, equidad y justicia social las distintas necesidades de los territorios (Mar-

tí-Noguera et al., 2018; UNESCO, 2015). Frente a todo ello, el modelo Transformacional de RSU de Alcaraz-Lamana (2022) por su función positiva, en el sentido de configurarse como modelo imaginario de mundos posibles, abre caminos para proyectar el futuro de la educación superior mediante la deconstrucción crítica del presente.

2.1 *Inédito Viable*²: el Modelo Transformacional de RSU de Alcaraz-Lamana (2022)

Pese a los avances en materia de Responsabilidad Social (RS) en general, y de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en particular, el propósito o deseo de integrar el Desarrollo Sostenible (DS) en las distintas estructuras, áreas y procesos que envuelven a las IES sigue siendo considerada una tarea altamente compleja y dependiente del contexto (Awuzie y Abuzeinab, 2019; Bauer et al., 2020; Filho et al., 2018; Filho, 2020). Y es que, si bien las prácticas de desarrollo sostenible en las IES han sido diversas, tanto en relación con los desafíos abordados como a las formas de gobernanza para abordar dichos desafíos, sin embargo, los resultados obtenidos han sido lentos y limitados.

Lo anterior puede deberse a que los modelos de RS y RSU para contribuir a la sostenibilidad, centran su accionar sobre lo que las organizaciones deben hacer o dejar de hacer, es decir, sobre el ámbito de las prácticas y las políticas (Alcaraz-Lamana, 2022), y no consideran los elementos que movilizan el comportamiento de las personas dentro de una organización como son los valores, las creencias, los propósitos y los paradigmas que estas tienen respecto de la sostenibilidad. Ante esto, el modelo transformacional de RSU de Alcaraz-Lamana (2022) abre una ventana de posibilidades para transformar la cultura organizacional de las IES poniendo énfasis, no solo en identificar y comprender los elementos que envuelven las prácticas y políticas vinculadas a la RSU, sino también en desvelar aquellos elementos que se encuentran invisibles al interior de la cultura organizacional, y que, en ocasiones, se transforman en obstáculos para avanzar hacia el desarrollo de una comunidad universitaria socialmente responsable y sostenible.

El modelo de RSU transformacional de Alcaraz-Lamana (2022) surge de una revisión profunda y atenta de los diferentes enfoques y modelos con los que las universidades integran la Responsabilidad Social en su quehacer cotidiano (Gaete-Quezada, 2012, 2015; Olarte-Mejía y Ríos-Osorio, 2015; Vallaey, 2021). El fin no es sino identificar y comprender los elementos que puedan empujar procesos de transformación interna y que permita a las universidades contribuir de manera proactiva al desarrollo sostenible. En este sentido, lo que busca el modelo, más allá de reducir su acción al ámbito de las políticas y prácticas institucionales, es desvelar y comprender las bases ontológicas y epistemológicas sobre las que se construyen el sistema de creencias, actitudes y comportamientos presentes al interior de la organización (*cosmovisión*), y sobre las que orientar un proceso de transformación (*cambio organizacional*) que permita a las universidades avanzar hacia la sostenibilidad (Alcaraz-Lamana, 2022). Tal y como plantean una serie de autorías, para provocar este cambio se requiere no solo modificar las estructuras administrativas y de gestión que sostienen a las instituciones, sino también avanzar hacia la creación de una cultura societaria donde los valores, supuestos y creencias de las personas se traduzcan en acciones que permitan la creación de un futuro más sostenible. Y en esto las universidades, como incubadoras de conocimiento, líderes de la investigación y colaboradoras del mundo social, juegan un rol primordial.

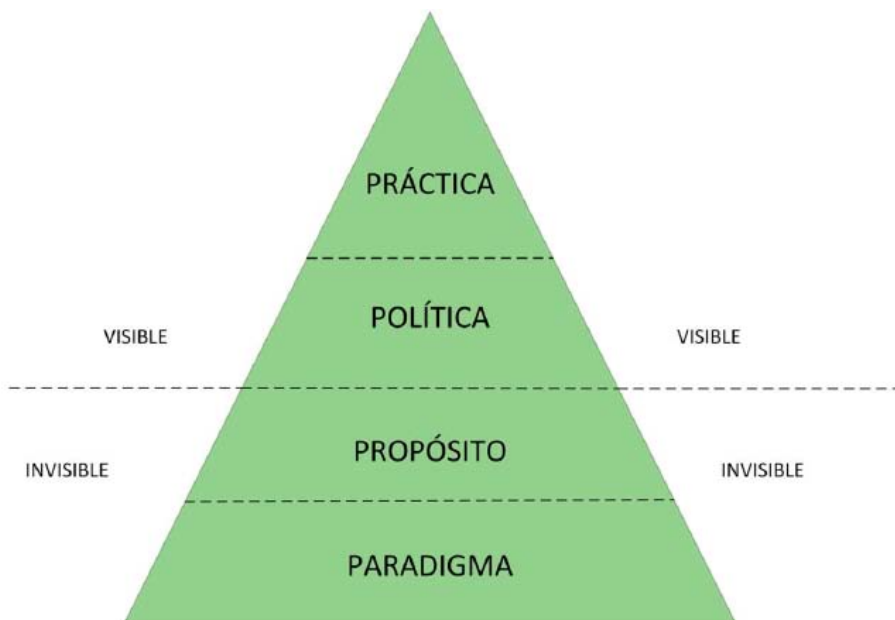
De acuerdo con la fundamentación sostenida, como se bosqueja en el párrafo anterior, el modelo, propuesto por la autora, parte del postulado que toda cultura organizacional está configurada por elementos que son de fácil observación, es decir, son tangibles y visibles,

2. Concepto acuñado por Paulo Freire en su libro *Pedagogía de la Esperanza: Reviviendo la pedagogía del oprimido* (Freire, 2007). El que hace referencia a los horizontes lejanos, a esos que no han sido probados, pero que son factibles de aprehender (utopías positivas).

como pueden ser las diversas actividades que, para este caso, las universidades despliegan desde sus ámbitos de desarrollo (docencia, investigación, extensión y gestión administrativa). Pero también está delimitada por componentes que se encuentran en lo más profundo de la cultura de la organización y que por sus características no alcanzan a ser visibles, como por ejemplo los valores éticos y el sistema de creencias. La escasa atención a los elementos que se encuentran bajo la epidermis de la cultura organizacional es producto de la mirada monológica (no requiere diálogo) y objetivadora bajo la cual aprehendemos la realidad (visión racional-industrial) (De Witt, 2012, 2013; Wamsler, 2020; Wamsler et al., 2021; Wilber, 2007, 2010), la que está más enfocada en resolver los problemas técnicos del desarrollo sostenible que ha detenerse a examinar y reflexionar sobre los fines de este último (Horkheimer, 2010). De ahí que, para alcanzar la sostenibilidad en la educación superior, y de esta manera la consecución de los ODS y la Agenda 2030, no basta con introducir o modificar determinadas prácticas institucionales, sino que es necesario transformar la cultura organizacional y los paradigmas que esta alberga (Alcaraz-Lamana, 2022; Segura, 2007; Žalėnienė & Pereira, 2021). Para ello es necesario analizar de manera diferenciada, pero sin perder la mirada sistémica, los cuatro elementos que componen el modelo de RSU transformadora³, y que cruzan de forma transversal la cultura educativa de las IES, a saber: Paradigma, Propósito, Políticas y Prácticas. Los dos primeros se encuentran bajo la línea de *lo invisible*, es decir, en la profundidad de la cultura educativa, mientras que las Políticas y las Prácticas corresponden al terreno de lo tangible (ver Figura 1).

Figura 1

Estructura básica modelo RSU.



Fuente: a partir de Sterling (2004).

Ahora bien, cuando se habla de *Paradigma* se hace referencia al marco intelectual y al sistema de creencias y valores que sostienen la relación entre una organización, en este caso la universidad, y su entorno. El *Propósito* guarda relación con el objetivo fundamental de la organización, es decir, con la función para la que fue creada, su *raison d'être*, y que está

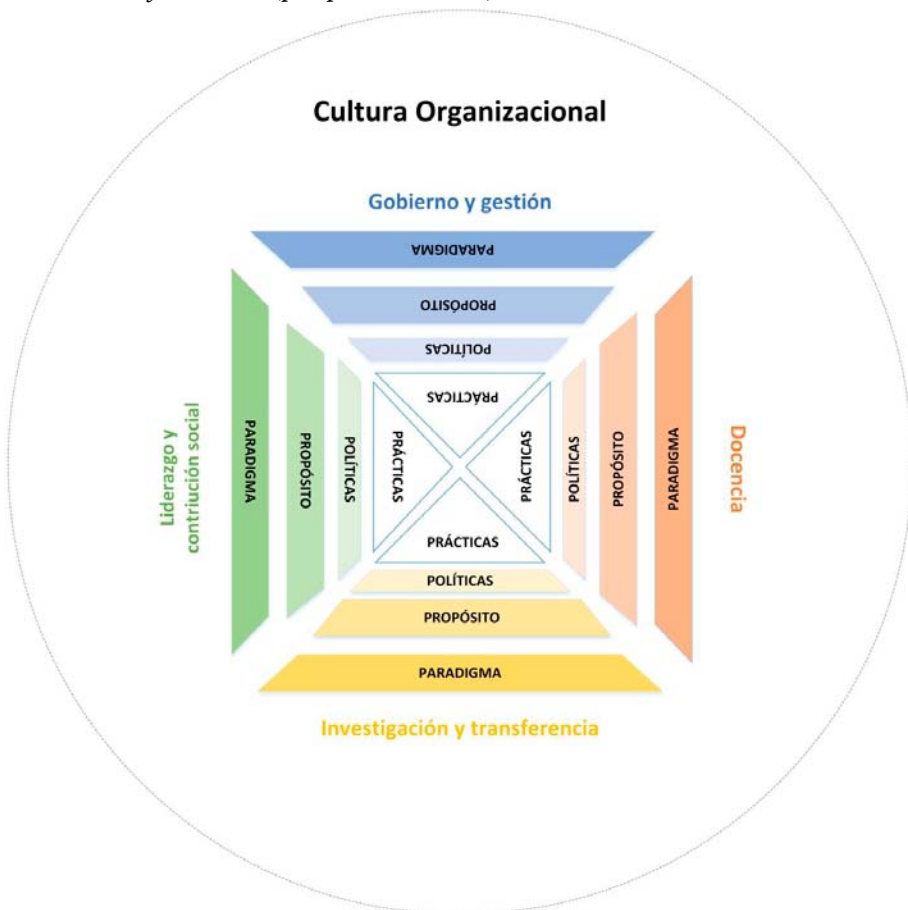
3. Basado en el modelo de las 4P propuesto por Sterling (2004).

fuertemente determinada por el paradigma que domina a la organización. Por otra parte, las *Políticas* corresponden al conjunto de estrategias o pautas bajo las cuales una organización busca materializar su Propósito. En el caso de una universidad sería el plan de desarrollo estratégico definido desde la docencia, investigación, gestión administrativa y extensión o vinculación. Y, por último, las *Prácticas* son todas aquellas actividades que una organización realiza en el ámbito de *lo visible*, y que están orientadas a dar cumplimiento a la política institucional, la que a su vez tiene como finalidad alcanzar el propósito institucional bajo un paradigma determinado.

De ahí la necesidad, para Alcaraz-Lamana (2022), de articular la estructura básica del modelo de las 4P propuesto por Sterling (2004) con las dimensiones que establece la RSU (Gestión Interna, Docencia, Investigación y Extensión Universitaria) y las directrices otorgadas por la ONU para que las universidades den cumplimiento a la Agenda 2030 (SDSN, 2017). Lo anterior da origen a una pirámide donde los cuatro elementos que la configuran atraviesan de manera transversal las cuatro dimensiones de la actividad universitaria. A continuación, se presenta la imagen en una proyección plana desde una perspectiva elevada o cenital, cuya visualización se invita a que sea en tres dimensiones (ver Figura 2).

Figura 2

Modelo RSU transformadora (perspectiva cenital).



Fuente: Alcaraz-Lamana (2022).

Como se observa, el modelo de RSU transformadora como herramienta analítica permite no solo abrir procesos de acción y reflexión sobre cada una de las dimensiones o áreas que configuran la universidad, sino también otorga herramientas de pensamiento para la construcción de una serie de instrumentos que podrían resultar útiles para que las universidades avancen hacia un estado más sostenible mediante la comprensión significativa de su *ethos*. En tal sentido, la transición hacia un estado de mayor sostenibilidad en la Educación Superior requiere, no solo de una de un amplitud en la comprensión y construcción de significados sobre la relación que establece la universidad con su entorno social y natural, sino también de un cambio profundo y radical en las actitudes, en el sistema de creencias y valores y en los patrones de comportamiento social (García-González et al., 2020; Westley et al., 2011).

3. Actitudes, creencias, valores y percepciones en la búsqueda de la comprensión del comportamiento sostenible

Existe un creciente interés por investigaciones de corte cuantitativo que miden competencias, percepciones, actitudes y creencias en materia de Educación Ambiental (EA) y Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) (Biasutti y Frate, 2017; Boca y Saraçlı, 2019; De Leeuw et al., 2015; Salas-Zapata et al., 2018; Smaniotta et al., 2022; Syed-Azhar et al., 2022). No obstante, aún no existen definiciones claras y compartidas respecto de las actitudes para el Desarrollo Sostenible (Biasutti y Frate, 2017), así como tampoco del uso de una herramienta común que permita medirlas producto de los diferentes antecedentes teóricos que subyacen a los distintos enfoques (Schneller et al., 2015).

Dentro de los campos bajo los cuales se busca comprender la incidencia de las actitudes en el despliegue de comportamientos sostenibles, se halla la Psicología Ambiental (PA), que, a través de una serie de investigaciones, ha tratado de comprender cómo las personas y el medio ambiente interactúan de manera recíproca, así como también la manera en que los distintos factores psicológicos como las creencias, actitudes, competencias, motivos y conocimientos inciden en el desarrollo de comportamientos destructores o protectores del ecosistema (Baldi-López, 2006; Hernández, 1997; Tosi et al., 2019; Wiesenfeld, 2003). En este sentido, el objetivo principal de la PA está puesto en mejorar la relación existente entre el ser humano y su ambiente natural y construido (Gifford, 2013).

Por otra parte, al interior de la PA y producto de la transición histórica y evolución del concepto de DS, encontramos una vertiente reconocida como es la Psicología de la Conservación Ambiental (PCA) o Psicología de la Sostenibilidad (PS), cuyo objeto de estudio es la conducta sostenible, entendida como el conjunto de acciones que buscan garantizar la integridad de los recursos socio-físicos presentes y futuros (Corral-Verdugo et al., 2010). Bajo esta vertiente, y tal como señala Corral-Verdugo et al. (2019), se han desarrollado una serie de marcos teóricos que buscan explicar la aparición y el mantenimiento de conductas sostenibles. Entre ellos, destacan las teorías de largo alcance como el conductismo, la psicología evolucionista y el cognitivismo utilizadas para explicar cualquier tipo de comportamiento, y las teorías específicas como los escenarios de conductas (EC), las teorías de las *affordances*⁴ y las teorías sobre la relación persona-ambiente, que buscan comprender el comportamiento con impacto socioambiental. En general, gran parte de las investigaciones de la PA y sus vertientes han estado orientadas, desde la perspectiva conductual y cognitiva, a relevar la importancia de los procesos psicológicos individuales y colectivos en el desarrollo de comportamientos sostenibles (Wiesenfeld, 2003).

4. Término acuñado por el psicólogo cognitivo James J. Gibson y que hace referencia a las posibilidades de acción que nos entrega el ambiente mediante la interpretación de los objetos dispuestos en él. En este sentido, Gibson (2015) ve el *affordance* como una relación física entre las personas (también los animales) y los artefactos físicos dispuestos en el entorno, lo que refleja posibles acciones sobre dichos artefactos.

Ahora bien, en el ámbito de la Educación Superior en particular, la investigación respecto de las actitudes de sostenibilidad o actitudes para el desarrollo sostenible ha tenido distintos abordajes. Por un lado, su comprensión y análisis han estado subsumidos al modelo de competencias para el desarrollo sostenible, bajo la idea de que es a través del proceso formativo que las personas van adquiriendo los conocimientos, actitudes y valores necesarios para hacer frente a los desafíos que implica la construcción de un mundo más sostenible, justo, tolerante e inclusivo (García-González et al., 2020; Gonzalo Muñoz et al., 2017; Murga-Menoyo, 2015; Wang et al., 2022). En este sentido, es mediante el estudio de la formación por competencias para el desarrollo sostenible⁵ donde la variable “actitud” aparece como parte del componente cognitivo que movilizaría el despliegue de comportamientos vinculados a la sostenibilidad.

Por otra parte, existe una amplia gama de estudios enfocados a medir y comprender, mediante la aplicación de una serie de instrumentos, las actitudes, percepciones y creencias que tienen docentes y estudiantes sobre el proceso de transformación hacia la sostenibilidad (Hay et al., 2019; Leiva-Brondo et al., 2022; Lopera-Quiroz et al., 2019; Nyberg et al., 2020; Smaniotta et al., 2022; Syed-Azhar et al., 2022). Si bien las limitaciones que plantean dichas investigaciones obligan a interpretar los resultados con cierta precaución, resaltan la importancia que tiene el cambio actitudinal en el desarrollo de cambios sociales a largo plazo.

En síntesis, la comprensión y el entendimiento de las actitudes, las creencias, los valores y las capacidades de las personas para enfrentar los diferentes problemas que aquejan al planeta tierra y sus ecosistemas son fundamentales para abordar y diseñar estrategias que permitan construir sociedades más sostenibles, y en esto las universidades cumplen un rol fundamental. Ante lo cual, y con la finalidad de comprender y aprehender las distintas cosmovisiones (creencias, actitudes e intenciones) presentes al interior de la comunidad universitaria, se destaca la Teoría de Acción Planificada (TBP) como uno de los modelos teóricos desarrollados bajo la Psicología de la Conservación Ambiental (PCA), que permitirían desvelar la influencia de las actitudes en el desarrollo de comportamientos vinculados con la sostenibilidad a nivel de la docencia, gobierno y gestión, investigación y transferencia y liderazgo y contribución social.

3.1. La Teoría de la Acción Planificada (TBP) como predictora del comportamiento sostenible.

En términos generales, podemos entender la actitud como “organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (Rodrigues, 1976, p. 329). Para hacer esta definición aún más consistente con los temas clave de este trabajo, podríamos decir que las actitudes se orientan hacia “objetos sociales”, categoría en la cual podemos situar la acción hacia la sostenibilidad.

Pues bien, para explicar la relación entre actitud y conducta, Ajzen y Fishbein (1980), han desarrollado una teoría general del comportamiento, que integra un grupo de variables que se encuentran relacionadas con la toma de decisiones a nivel conductual. La Teoría de la Acción Razonada (TAR) de Ajzen y Fishbein, (1980) concibe la conducta como el resultado final de un proceso pensado, elaborado, racional y lógico. De acuerdo con esta teoría, la conducta está determinada por la intención de llevar a cabo un determinado comportamiento y es considerada como el antecedente inmediato de la conducta.

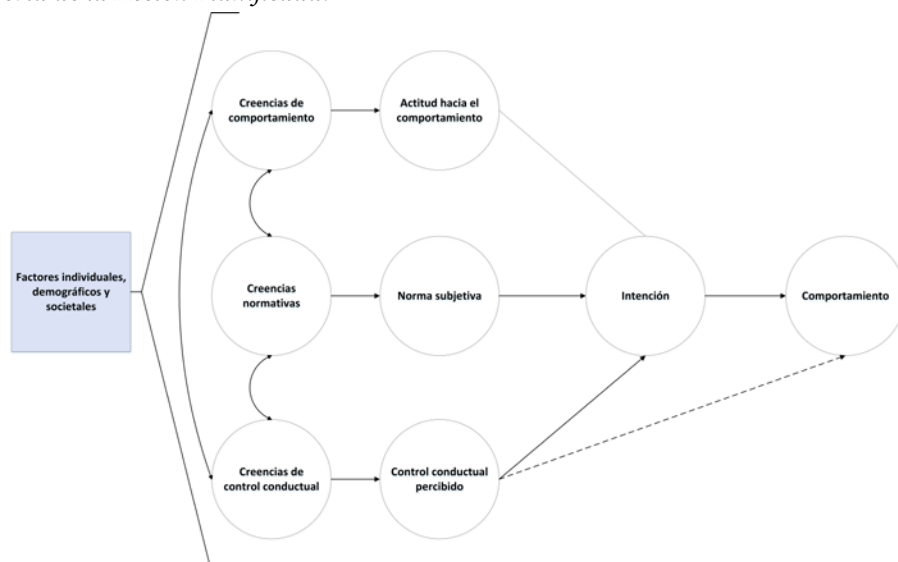
Ahora bien, la intención de ejecutar una conducta está determinada por dos procesos: la *actitud hacia la conducta* y la *norma subjetiva*. El primero de ellos está sometido a las creencias que se tienen sobre el resultado de realizar la conducta, y que dependerá del valor que 5. Competencias como: Análisis crítico, Reflexión sistémica, Toma de decisiones colaborativa y sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras, por nombrar algunas.

tenga cada una de las consecuencias para la persona. Mientras que el segundo descansa sobre las creencias que tienen los sujetos respecto de lo que dicen las personas o grupos considerados relevantes o significativos sobre adoptar o no una determinada actitud y de realizar o no una determinada conducta.

No obstante, y frente a las críticas que señalan que la TAR, al tratar exclusivamente comportamientos volitivos, no tiene la capacidad de predecir aquellos comportamientos que no se hallan bajo un control completo de la voluntad, [Ajzen \(1991\)](#) incorpora una nueva variable en el modelo que denomina “Teoría de Acción Planificada” (TBP por sus siglas en inglés) (ver Figura 3).

Figura 3

La teoría de la Acción Planificada.



Fuente: elaboración propia a partir de [Ajzen \(1991\)](#); [De Leeuw et al. \(2015\)](#).

Bajo esta nueva variante del modelo, el *Control Conductual Percibido* se convierte así en la tercera variable predictora, y guarda relación con la identificación de obstáculos internos y externos que dificultan o impiden la realización de una determinada conducta. Ahora bien, para evitar un determinismo sobre las actitudes de estos obstáculos ajenos a la conducta, [Ajzen \(1991\)](#) establece una forma de estimar su magnitud. Dicho cálculo corresponde a la determinación de las creencias del individuo sobre la existencia o ausencia de estos obstáculos, puesto en función del grado de control que el individuo percibe sobre dicha existencia o ausencia. Dicho de otra manera, se puede definir el “Control Percibido” como la valoración que hace el individuo sobre si un determinado comportamiento será fácil o no de llevarse a cabo; es decir, el control que la persona cree tener sobre la realización de un determinado comportamiento ([Ajzen, 1991](#)).

La TBP ha sido uno de los modelos teóricos más influyentes en investigaciones que han buscado no solo predecir comportamientos sostenibles, sino también comprender las variables que los desencadenan ([Álvarez-Suárez y Vega-Marcote, 2009](#)). Desde aquí la posibilidad de utilizar esta herramienta como un *espejo* que permita desvelar y hacer visible el conjunto de creencias actitudinales, normativas y de control que puedan ser un obstáculo en el proceso de transformación universitaria de cara a la búsqueda de la sostenibilidad. En tal sentido, y lo que aquí se propone, sin ánimo de caer en pretensiones, son ideas-guías que nos permitan

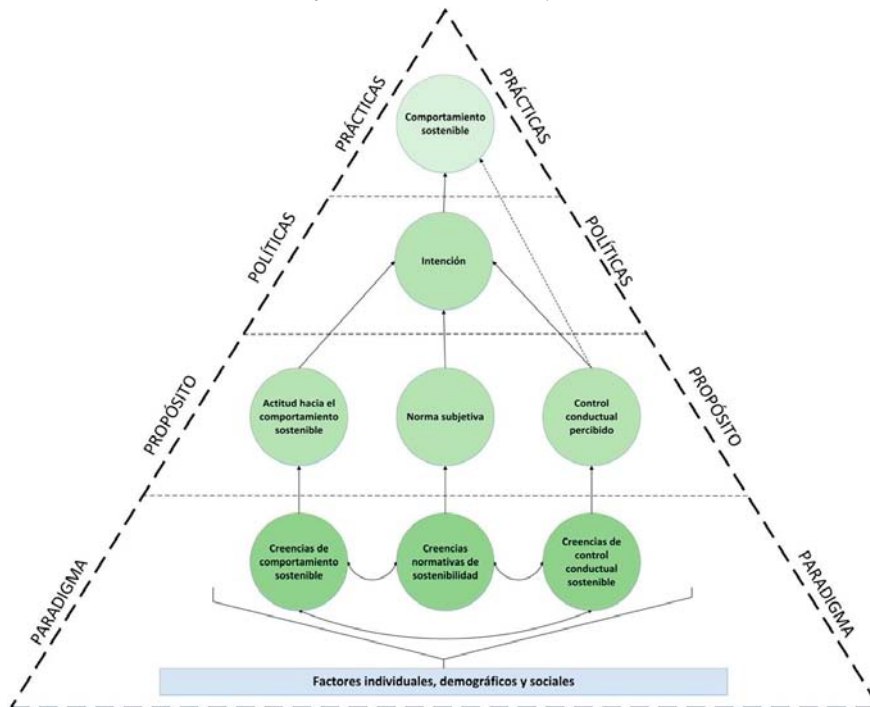
pensar un cambio organizacional profundo mediante la relación de las variables que nos entrega la TBP y las herramientas de pensamientos otorgados por el modelo transformacional de RSU de Alcaraz-Lamana (2022).

4. Ideas-guía para la comprensión del fenómeno de la sostenibilidad y su articulación con los ámbitos de desarrollo del sistema universitario.

La profunda crisis ecológica, social, cultural y económica en la que nos encontramos producto de una serie de circunstancias, plantea la necesidad de repensar el papel de la Educación Superior y su aporte a la sociedad (GUNI, 2022). El complejo panorama requiere que las IES promuevan un cambio de comportamiento individual y colectivo para avanzar hacia el desarrollo sostenible a nivel local y global, así como también de cambios estructurales y culturales a nivel sistémico de la economía y la sociedad (UNESCO, 2021). En este sentido, las IES, y en particular las universidades, tienen la responsabilidad moral de contribuir al desarrollo de un mundo más sostenible, justo y equitativo, mediante el despliegue atento de sus tres funciones básicas por excelencia: la formación, la creación de conocimientos de investigación y la transferencia (Michel, 2020). No obstante, y para que los cambios epistémicos, éticos y políticos ocurran al interior de las universidades, es necesario que estas inicien profundos procesos de reflexión respecto de los paradigmas, los propósitos, las políticas y las prácticas que orientan el camino hacia la sostenibilidad. Ante lo cual, la articulación y el diálogo entre las herramientas de pensamiento dispuestas bajo el modelo transformacional de RSU y el cuerpo teórico de la TBP propuesta podría ofrecer un marco de comprensión con efectos performativos para aprehender el fenómeno de la sostenibilidad (ver Figura 4).

Figura 4

Articulación entre el Modelo Transformacional de RSU y la TBP.



Fuente: elaboración propia a partir de Ajzen (1991); De Leeuw et al. (2015); Alcaraz-Lamana (2022); Sterling (2004).

El aspecto más importante y del cual dependen los demás elementos que configuran una organización, este caso una universidad, es la cosmovisión o paradigma. Desvelar el sistema de creencias (de comportamiento, normativas y de control) que rige y orienta la visión (propósitos) que tiene la institución respecto de la sostenibilidad es fundamental para dar inicio al proceso de transformación. La universidad del siglo XXI se enfrenta a preguntas paradigmáticas para las que debe tener respuestas paradigmáticas, es decir, respuestas que provienen de una reflexión crítica sobre el origen de la identidad histórica y vocacional de la universidad (De Sousa Santos, 2021). En este sentido, desde este punto de partida, resulta fundamental abrir espacios de reflexión que permitan a la comunidad universitaria ser consciente, no solo del lugar que ocupa la responsabilidad social y las distintas iniciativas que se despliegan al interior de la institución, sino también del posicionamiento que tiene respecto del desarrollo sostenible, el que de alguna manera condiciona no solo las políticas internas, sino también las prácticas vinculadas con la sostenibilidad.

El modelo teórico de la TBP subsumido al modelo transformacional de RSU propuesto por Alcaraz-Lamana (2022) permitirá comprender que el conjunto de prácticas sostenibles o insostenibles (componente conductual o comportamental) desplegadas hacia el interior y exterior de la institución son producto de la materialización de un conjunto de elementos de corte cognitivo (creencias de comportamiento sostenible, creencias normativas de sostenibilidad y creencias de control conductual sostenible) que tienen influencia sobre los propósitos y las políticas de la organización. Por consiguiente, desvelar el sistema de creencias sobre la sostenibilidad o el DS desplegados al interior de la universidad y en sus distintas unidades (Facultades, Departamentos, Centros e Institutos), permitirá comprender el conjunto de procesos evaluativos y racionales (positivos y negativos) que desencadenan comportamientos vinculados a la sostenibilidad en los distintos ámbitos de desarrollo institucional (docencia, investigación, extensión y gestión administrativa).

Con todo, la articulación de las distintas herramientas de pensamiento del modelo Transformacional de RSU y el cuerpo teórico de la TBP permitiría a las universidades reflexionar de manera crítica, no solo sobre sus propias prácticas o comportamientos vinculados con la sostenibilidad, sino también sobre el conjunto de elementos que los desencadenan: creencias (de comportamiento, normativas, y de control), actitudes e intenciones.

5. Conclusiones

La puesta en escena de los modelos de Alcaraz-Lamana (2022) y Ajzen (1991) y su uso como herramientas de conocimiento e intervención fundamentados en el análisis de crítico de la realidad social e institucional, busca no solo abrir espacios de reflexión al interior de las IES, sino también la apertura de procesos de cambio y transformación de las universidades mediante una revisión crítica de los valores y creencias establecidas que nos mantienen en el camino de la insostenibilidad (De Witt, 2012; Herrero et al., 2011).

Para alcanzar la sostenibilidad se requiere necesariamente un cambio de ética, epistemología y práctica, así como también un replanteamiento fundamental de las misiones académicas de las IES. Es más, las instituciones universitarias deben ser capaces de inspirar el cambio social asumiendo un papel de liderazgo en las transiciones necesarias para la humanidad. Lo anterior, pues, implica que deben reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas, planes de estudio e investigación, a la vez que motivar a que la comunidad universitaria y la sociedad hagan lo mismo (UNESCO, 2022).

Para ello, es fundamental que las IES orienten su mirada hacia la identificación atenta de los elementos que puedan configurarse en obstáculos para su transformación. En este punto, es de suma importancia que las universidades se abran y fomenten el diálogo epistémico

mediante la integración de distintas formas de conocimiento, con la finalidad de crear conciencia respecto al deterioro social, cultural y ecológico en el que nos encontramos. Tal como lo expone Chapman (2002), las personas no cambiarán su modo de pensar y operar en el mundo hasta que se demuestre, por medio de la experiencia directa, que sus modos actuales están fallando.

Por todo ello, transitar hacia la sostenibilidad en la Educación Superior implica cambios profundos, no solo en la relación y sinergias entre las personas y su entorno natural, social y cultural, sino también en la forma en cómo abordamos la sostenibilidad. Se requiere que las preguntas paradigmáticas que surjan del debate crítico en cuanto a los fines de la Educación Superior tengan a su vez respuestas paradigmáticas que permitan poner en diálogo distintas formas de ser y conocer (De Sousa Santos, 2021).

En suma, para avanzar hacia la transformación de la educación superior se requiere de cambios, no solo, en la comunidad universitaria, sino también en el Estado y en la sociedad civil. El presente documento pretende ser un aporte a la discusión para el cambio a nivel de la comunidad universitaria, es decir, a nivel de la cultura organizacional mediante la apertura de procesos de acción y reflexión que permitan comprender mejor nuestros modos de abordar la sostenibilidad.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T).
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior / Icek Ajzen, Martin Fishbein*. (Paperback ed.). Prentice-Hall.
- Alcaraz-Lamana, A., y Alonso, P. (2019). *La contribución de las universidades a la Agenda 2030* (1ª edición: noviembre, 2019). Universitat de València, Vicerrectorat d'Internacionalització i Cooperació.
- Alcaraz-Lamana, A. (2022). *La contribución de las universidades a la sostenibilidad. Aproximación a un modelo de Responsabilidad Social Universitaria transformador y alineado con la Agenda 2030 de Naciones Unidas*. (Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia). <https://roderic.uv.es/handle/10550/83120>.
- Álvarez-Suárez, P., y Vega-Marcote, P. (2009). *Actitudes ambientales y conductas sostenibles: Implicados para la educación ambiental*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/33117>.
- Awuzie, B. O., y Abuzeinab, A. (2019). Modelling Organisational Factors Influencing Sustainable Development Implementation Performance in Higher Education Institutions: An Interpretative Structural Modelling (ISM) Approach. *Sustainability*, 11(16), 4312. <https://doi.org/10.3390/su11164312>.
- Baldi-López, G. (2006). Una aproximación a la psicología ambiental. *Fundamentos en humanidades*, 13-14, 157-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309513>.
- Bauer, M., Niedlich, S., Rieckmann, M., Bormann, I., y Jaeger, L. (2020). Interdependencies of Culture and Functions of Sustainability Governance at Higher Education Institutions. *Sustainability*, 12(7), 2780. <https://doi.org/10.3390/su12072780>.
- Beltrán-Llavador, J., Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D., y de-Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 92-104. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>.

- Biasutti, M., y Frate, S. (2017). A validity and reliability study of the Attitudes toward Sustainable Development scale. *Environmental Education Research*, 23(2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1146660>.
- Boca, G., y Saraçlı, S. (2019). Environmental Education and Student's Perception, for Sustainability. *Sustainability*, 11(6), 1553. <https://doi.org/10.3390/su11061553>.
- Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "quality education" from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 65(2), 277-294. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09772-7>.
- Chapman, J. (2002). A framework for transformational change in organisations. *Leadership & Organization Development Journal*, 23, 16-25. <https://doi.org/10.1108/01437730210414535>.
- Corral-Verdugo, V., Armenta, M., y Garcia Cadena, C. (2010). Introduction to the psychological dimensions of sustainability. *Psychological Approaches to Sustainability: Current Trends in Theory, Research and Applications*, 3-18. https://www.researchgate.net/publication/287522799_The_psychological_dimensions_of_sustainability.
- Corral-Verdugo, V., Aguilar-Luzón, M. del C., y Hernández, B., (2019). Bases teóricas que guían a la Psicología de la Conservación Ambiental. *Papeles del Psicólogo - Psychologist Papers*, 40(2). <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2897>.
- De Leeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., y Schmidt, P. (2015). Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implications for educational interventions. *Journal of Environmental Psychology*, 42, 128-138. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.03.005>.
- De Sousa Santos, B (2021). *Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- De Witt, A. H. (2012). Exploring worldviews and their relationships to sustainable lifestyles: Towards a new conceptual and methodological approach. *Ecological Economics*, 84, 74-83. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2012.09.009>.
- De Witt, A. H. (2013). Worldviews and Their Significance for the Global Sustainable Development Debate. *Environmental Ethics*, 35(2), 133-162. <https://doi.org/10.5840/enviroethics201335215>.
- Filho, W. (2020). Viewpoint: Accelerating the implementation of the SDGs. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(3), 507-511. <https://doi.org/10.1108/ijsh-01-2020-0011>.
- Filho, W., Tripathi, S., Andrade Guerra, J. B., Gine, R., Orlovic Lovren, V., y Willats, J. (2018). Using the sustainable development goals towards a better understanding of sustainability challenges. *The International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, 26, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13504509.2018.1505674>.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (7a ed). Siglo Veintiuno.
- Gaete-Quezada, R. (2012). *Responsabilidad social universitaria: Una mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso* (Tesis de Doctorado, Universidad de Valladolid). <https://doi.org/10.35376/10324/923>.
- Gaete-Quezada, R. (2015). Responsabilidad social en el gobierno y gestión de las universidades estatales chilenas. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(29), 163-180. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-89532015000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=es.

- Gallopin, G. (2003). *Sostenibilidad y desarrollo sostenible: Un enfoque sistémico*. Naciones Unidas y CEPAL - División de Desarrollo Sostenible y Asentamientos Humanos.
- García-González, E., Jiménez-Fontana, R., y Azcárate, P. (2020). Education for Sustainability and the Sustainable Development Goals: Pre-Service Teachers' Perceptions and Knowledge. *Sustainability*, 12(18), 7741. <https://doi.org/10.3390/su12187741>.
- Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception: Classic edition*. Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Gifford, R. (2013). Environmental Psychology Matters. *Annual review of psychology*, 65. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115048>.
- Gonzalo Muñoz, V., Sobrino Callejo, R., Benítez Sastre, L., y Coronado Marín, A. (2017). Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior. *Revista iberoamericana de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/174749>.
- GUNI (2022, mayo 23). *Higher Education in the World 8: «Special Issue»*. Guni Network. <https://www.guninetwork.org/higher-education-in-the-world-8-special-issue/>.
- Hay, R., Eagle, L., Saleem, M. A., Vandommele, L., y Li, S. (2019). Student perceptions and trust of sustainability information. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(4), 726-746. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2018-0233>.
- Hernández, B. H. (1997). Psicología Ambiental: La relación persona-medio ambiente. *Revista de psicología social aplicada*, 2, 5-14.
- Herrero, Y., Cembranos, F., y Pascual Rodríguez, M. (2011). *Cambiar las gafas para mirar el mundo: Una nueva cultura de la sostenibilidad* (1a ed). Libros en Acción.
- Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.
- Leiva-Brondo, M., Lajara-Camilleri, N., Vidal-Meló, A., Atarés, A., y Lull, C. (2022). Spanish University Students' Awareness and Perception of Sustainable Development Goals and Sustainability Literacy. *Sustainability*, 14(8), 4552. <https://doi.org/10.3390/su14084552>.
- Lopera-Quiroz, C. A., Lopera-Calle, M. P., y Duque-Quintero, D. A. (2019). La universidad verde: Percepciones de la comunidad universitaria en el proceso de transformación hacia la sostenibilidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 57, 157-174. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a11>.
- Marinoni, G., Van't Land, H., y Jensen, T. (2020). *Encuesta global de la IAU sobre el impacto del COVID-19 en la educación superior (...)*—IAU. <https://www.iau-aiu.net/IAU-Global-Survey-on-the-Impact-of-COVID-19-on-Higher-Education-around-the>.
- Martí-Noguera, J. J., Licandro, Ó., Gaete-Quezada, R., Martí-Noguera, J. J., Licandro, Ó., y Gaete-Quezada, R. (2018). La Responsabilidad Social de la Educación Superior como Bien Común. Concepto y desafíos. *Revista de la educación superior*, 47(186), 1-22. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-27602018000200001&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Michel, J. O. (2020). Mapping out Students' Opportunity to Learn about Sustainability across the Higher Education Curriculum. *Innovative Higher Education*, 45(5), 355-371. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09509-7>.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda Global Post-2015. *Foro de educación*. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>.

- Nyberg, E., Castéra, J., Ewen, B. M., Gericke, N., y Clément, P. (2020). Teachers' and Student Teachers' Attitudes Towards Nature and the Environment—A Comparative Study Between Sweden and France. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1090-1104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1649717>.
- Olarte-Mejía, D., y Ríos-Osorio, L. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años. *Revista de la Educación Superior*, 44, 19-40. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.10.001>.
- Olvera, J., y Gasca-Pliego, E. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 18, 37-58.
- Operetti, R. (2017). *15 claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259069_spa.
- PNUD. (2020). *Coronavirus vs. Desigualdad*. PNUD. <https://featured.undp.org/coronavirus-vs-inequality/es/>
- Rodrigues, A. (1976). *Psicología social*. México. Trillas.
- Sachs, J. D., Schmidt-Traub, G., Mazzucato, M., Messner, D., Nakicenovic, N., y Rockström, J. (2019). Six Transformations to achieve the Sustainable Development Goals. *Nature Sustainability*, 2(9), 805-814. <https://doi.org/10.1038/s41893-019-0352-9>.
- Salas-Zapata, W. A., Ríos-Osorio, L. A., y Cardona-Arias, J. A. (2018). Knowledge, Attitudes and Practices of Sustainability: Systematic Review 1990–2016. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 46-63. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0003>.
- Schneller, A. J., Johnson, B., y Bogner, F. X. (2015). Measuring children's environmental attitudes and values in northwest Mexico: Validating a modified version of measures to test the Model of Ecological Values (2-MEV). *Environmental Education Research*, 21(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.843648>.
- SDSN (2017). *Getting started with the SDGS in universities*. https://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/University-SDG-Guide_web.pdf.
- Segura, R. B. G. de. (2007). El paradigma dominante como obstáculo para la sostenibilidad: La transformación epistemológica y paradigmática de la economía sostenible. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, 64, 36-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2350095>.
- Setó-Pamies, D., y Papaoikonomou, E. (2020). Sustainable Development Goals: A Powerful Framework for Embedding Ethics, CSR, and Sustainability in Management Education. *Sustainability*, 12(5), 1762. <https://doi.org/10.3390/su12051762>.
- Smaniotto, C., Brunelli, L., Miotto, E., Del Pin, M., Ruscio, E., y Parpinel, M. (2022). Sustainable Development Goals and 2030 Agenda—Survey on Awareness, Knowledge and Attitudes of Italian Teachers of Public Mandatory Schools, 2021. *Sustainability*, 14(12), 7469. <https://doi.org/10.3390/su14127469>.
- Sterling, S. (2004). Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. En *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise and Practice* (pp. 49-70). Dordrecht: Kluwer Academic. https://doi.org/10.1007/0-306-48515-X_5.
- Syed-Azhar, S. N. F., Mohammed Akib, N. A., Sibly, S., y Mohd, S. (2022). Students' Attitude and Perception towards Sustainability: The Case of Universiti Sains Malaysia. *Sustainability*, 14(7), 3925. <https://doi.org/10.3390/su14073925>.

- Tosi, J. D., Ledesma, R. D., Kuhnen, A., y Longhinotti Felipe, M. (2019). *Actitudes implícitas en Psicología Ambiental: Una revisión de literatura*. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20190030>.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* - UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos— UNESCO Biblioteca Digital*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- UNESCO (2021). *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development 1. We, participants from governments, international, intergovernmenta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381228>.
- UNESCO (2022). *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability—UNESCO Biblioteca Digital*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380519?posInSet=18&queryId=d6160bf1-17ea-4871-aa2b-c85d8e929d86>.
- UNESCO-IESLAC (2020). *Informe del IESALC analiza los impactos del #COVID19 y ofrece recomendaciones a gobiernos e instituciones de educación superior – UNESCO-IESALC*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/14/iesalc-insta-a-los-estados-a-asegurar-el-derecho-a-la-educacion-superior-en-igualdad-de-oportunidades-ante-el-covid-19/>.
- UNESCO-IESLAC (2022). *¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción*. UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402?posInSet=5&queryId=d6160bf1-17ea-4871-aa2b-c85d8e929d86>.
- Vallaes, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.112>.
- Vallaes, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162018000100004.
- Vallaes, F. (2021). *Responsabilidad Social Universitaria: El Modelo URSULA, estrategias, herramientas, indicadores*. <https://www.unionursula.org/wp-content/uploads/2021/06/2021-Manual-RSU-Modelo-URSULA-Esp.pdf>.
- Vallaes, F., Cruz, C. de la, & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. BID y McGraw-Hill.
- Vallaes, F., y Rodríguez, J. Á. (2019). Hacia una definición latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.19442>.
- Wamsler, C. (2020). Education for sustainability: Fostering a more conscious society and transformation towards sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(1), 112-130. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2019-0152>.
- Wamsler, C., Osberg, G., Osika, W., Herndersson, H., y Mundaca, L. (2021). Linking internal and external transformation for sustainability and climate action: Towards a new research and policy agenda. *Global Environmental Change*, 71, 102373. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2021.102373>.

- Wang, Y., Sommier, M., y Vasques, A. (2022). Sustainability education at higher education institutions: Pedagogies and students' competences. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(8), 174-193. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-11-2021-0465>.
- Westley, F., Olsson, P., Folke, C., Homer-Dixon, T., Vredenburg, H., Loorbach, D., Thompson, J., Nilsson, M., Lambin, E., Sendzimir, J., Banerjee, B., Galaz, V., y van der Leeuw, S. (2011). Tipping toward sustainability: Emerging pathways of transformation. *Ambio*, 40(7), 762-780. <https://doi.org/10.1007/s13280-011-0186-9>.
- Wiesenfeld, E. (2003). La Psicología Ambiental y el desarrollo sostenible. Cuál psicología ambiental? ¿Cuál desarrollo sostenible? *Estudios de Psicología (Natal)*, 8, 253-261. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000200007>.
- Wilber, K. (2007). *Una teoría del todo. Una visión integral de la ciencia, la política, la empresa y la espiritualidad*. Kairos.
- Wilber, K. (2010). *Breve historia de todas las cosas*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Žalėnienė, I., y Pereira, P. (2021). Higher Education For Sustainability: A Global Perspective. *Geography and Sustainability*, 2(2), 99-106. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2021.05.001>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).