

Artículos

La Predicción de la Responsabilidad Social a Partir de la Agencia Personal y el Empoderamiento en Universitarios del Sureste de México

Predicting Social Responsibility from Personal Agency and Empowerment in University Students in Southeastern Mexico

Mario Gerardo Serrano Pereira¹ y Blanca Luz Sojo Mora²

1. Universidad Autónoma de Yucatán
2. Universidad de Costa Rica

Resumen

El presente estudio cuantitativo *ex post facto* tuvo como objetivo precisar los factores de la agencia personal y del empoderamiento que predicen la responsabilidad social en estudiantes universitarios del sureste de México. Además, se buscaron diferencias por sexo y por área de conocimiento, así como analizar si existe correlación entre las variables. Se aplicaron escalas a una muestra no probabilística de 300 universitarios. Se encontró que la percepción del contexto, la identificación de necesidades de cambio, la autoeficacia y el control del entorno son factores predictivos de la responsabilidad social de los universitarios ($R = 0.484$, $R^2 = 0.235$, $R^2_{aj.} = 0.224$, $F_{(4,295)} = 22.60$; $p = 0.001$). También, se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo y por área de conocimiento, y asociación entre las variables. Los resultados encontrados permiten avanzar en la comprensión de la manera en cómo se interrelacionan las variables y cómo surgen oportunidades para incluir espacios para la reflexión y retroalimentación en torno a la adquisición y fortalecimiento de estas capacidades en las actividades y quehaceres propios de la formación del estudiante (p.ej. asignaturas, prácticas, voluntariados, tutoría, servicio social, prácticas profesionales).

Palabras clave: responsabilidad social universitaria, agencia personal, empoderamiento, formación profesional, universitarios

Autores

Mario Gerardo Serrano Pereira. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6605-8868>

Blanca Luz Sojo Mora. Universidad de Costa Rica, Sede del Atlántico

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0488-6799>

Autor para correspondencia: Mario Gerardo Serrano Pereira email: spereira@correo.uady.mx

Abstract

The objective of this *ex post facto* quantitative study was to determine the factors of personal agency and empowerment that predict social responsibility in university students in southeastern Mexico. Additionally, we sought to find differences by sex and by area of knowledge, as well as to analyze whether there is a correlation between the variables studied. Scales that measure the variables described above were applied to a non-probabilistic sample of 300 university students. It was found that perception of context, identification of needs for change, self-efficacy and control of the environment are predictive factors of social responsibility in university students ($R = 0.484$, $R^2 = 0.235$, $R^2 \text{ adj.} = 0.224$, $F_{(4,295)} = 22.60$; $p = 0.001$). Additionally, statistically significant differences were found by sex and by area of knowledge, as well as an association between the variables. The results allow us to advance our understanding of how the variables are interrelated. Additionally, new opportunities may arise to include spaces for reflection and feedback regarding the acquisition and strengthening of these capacities in the activities and tasks of student training (e.g., courses, practical courses, volunteering, tutoring, social service, professional internships).

Key words: university social responsibility, personal agency, empowerment, professional training, university students

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v15i1.731>

Recibido 12 – Abril – 2024

Aceptado 30 – Diciembre – 2024

Publicado 01 – Abril – 2025



Introducción

A partir de los objetivos de desarrollo sostenible, las universidades tienen la especial encomienda de analizar el futuro de la educación superior, ajustando su quehacer a la responsabilidad de aportar soluciones desde una educación que permita al estudiantado enfrentarse a un mundo cambiante e incierto. Se considera que las universidades, al contar con vocación social, estar inmersas en las realidades comunitarias y formar estudiantes con compromiso, actitudes responsables y conciencia social, pueden aportar soluciones a las problemáticas en pro del bien común (Reig-Aleixandre et al., 2022; Talavera, 2022).

Por lo anterior, las universidades están llamadas a analizar, revisar y replantear su gobernanza, tanto en la enseñanza como en sus demás funciones sustantivas, para formar profesionales que tomen decisiones responsables y que se posicionen como actores activos frente al desarrollo local y regional (Martí-Noguera y Gaete-Quesada, 2019; Ouyahia, 2023). Por su parte, Ayala (2022) afirma que las universidades deben centrar sus esfuerzos en la formación de ciudadanos con valores, comprometidos, democráticos y participativos para que se identifiquen con la realidad, el desarrollo y el bienestar social. En este sentido, uno de los aspectos esenciales y trascendentes de la responsabilidad social universitaria (RSU) es la formación de ciudadanos participativos, piezas clave en el modelo, pues cuentan con el potencial para retroalimentar los impactos que toda universidad busca en sus ámbitos internos y externos.

La RSU fue definida por Reig-Aleixandre (2020) como un “estilo de trabajo, caracterizado por un conjunto de actitudes y comportamientos propios del ámbito profesional, que nace de la conciencia social y busca beneficiar a cada persona, crear valor y contribuir al bien común” (p. 336). Definiciones como la anterior señalan la importancia de una formación integral de los estudiantes que supere la educación académica estándar, necesaria pero no suficiente, para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible a partir de un recurso humano socialmente responsable.



Al respecto, Vallaeys (2021) afirma que la RSU no se reduce a un compromiso social o contribución voluntaria, sino que es todo un sistema transversal que está pendiente de los impactos laborales, ambientales, educativos, cognitivos y sociales de manera que se potencien los impactos positivos y se reduzcan los negativos en su gestión administrativa, formación de estudiantes, investigación y extensión. De acuerdo con Vallaeys y Álvarez-Rodríguez (2019), las universidades de América Latina orientan el concepto de RSU a la participación, desarrollo y gestión de los impactos universitarios. Por tanto, la RSU es un compromiso de la universidad de participar en y con las comunidades para promover el desarrollo humano justo y sostenible.

La formación de un estudiantado socialmente responsable en la era global

En los tiempos actuales de globalización, la RSU debe ir más allá de responder a las necesidades de las comunidades cercanas a la institución y también proporcionar soluciones a aspectos regionales, nacionales y globales, colaborando específicamente con el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible planteados en la Agenda 2030 (Lafont-Castillo et al., 2022). Por lo tanto, un aspecto que se debe tener claro es cómo pueden las universidades desarrollar e incrementar la RSU en sus estudiantes. En relación con esto, Platas (2022) estima que existe desconocimiento de las metodologías a usar y propone el aprendizaje basado en problemas, el método de casos y el método de disertaciones para formar universitarios desde el pensamiento propio con sentido social. Por su lado, Garbizo et al. (2021) indican que la labor docente es fundamental para la transformación de la sociedad a través del proceso formativo integral de los estudiantes, por lo que concluyen resaltando el nexo ineludible de la RSU con la labor docente.

Asimismo, autores como Arango et al. (2014) valoran como necesaria la transversalización de la formación de la RSU, al igual que Pegalajar-Palomino et al. (2021), quienes concluyen que es necesaria en el desarrollo y educación del ciudadano, y que debe trabajarse como eje transversal desde una propuesta curricular y con estrategias que aseguren las bases para el futuro desarrollo profesional, fomentando la reflexión, el pensamiento crítico y espacios donde se fomente la RSU con experiencias y conocimientos.



Igualmente, Niebles-Núñez et al. (2018) sugieren que el aula sea un espacio que estimule la solidaridad, liderazgo, democracia participativa, motivación al logro y valores como la cooperación a partir del aprendizaje basado en proyectos.

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la RSU, Calvo (2020) propone el aprendizaje servicio; en concordancia, Martínez-Usarralde et al. (2019) concluyen que la metodología aprendizaje servicio se puede relacionar con la RSU al desarrollar competencias ciudadanas, formación en valores sociales y educación ética desde un aprendizaje con experiencias reales. Desde esa misma fundamentación, Sojo Mora (2023) comprobó que estudiantes universitarios, después de cumplir 300 horas de trabajo en comunidad, muestran un cambio en la percepción de la RSU, conocen las necesidades sociales y aportan soluciones a las mismas, de manera que los proyectos en comunidad son una alternativa viable, cambiando el aprendizaje tradicional por el servicio comunitario.

En adición a la parte didáctica de la RSU, Rojo-Carlón et al. (2020) crearon una propuesta metodológica para la formación en responsabilidad social en la que el docente debe brindar constante acompañamiento, supervisión, evaluación y seguimiento de proyectos que desarrollen estudiantes en las comunidades. Recomiendan que no solo se trabaje desde un curso, sino de forma integral en las otras asignaturas. El planteamiento se compone de seis etapas, iniciando con (1) empatía comunitaria, donde el estudiantado indaga sobre las problemáticas sociales; después, (2) participación ciudadana para que se generen soluciones a problemas; posteriormente, (3) vinculación con organizaciones que puedan aportar a esas posibles soluciones, en consecuencia, se procede a la activación del (4) diálogo social seguido de la (5) aplicación de conocimientos adquiridos en la universidad para aplicar lo aprendido y, finalmente, (6) evaluación del profesorado y de organizaciones vinculadas como beneficiarias del logro y efecto de los objetivos alcanzados.



Del mismo modo, Vallaey y Álvarez-Rodríguez (2022) reconocen como los principales problemas de la educación universitaria a la educación tradicional sin impacto social y a la formación con ausencia de aprendizaje en servicio. A partir de ello proponen una metodología educativa basada en la investigación en acción formativa en y con la comunidad, programas curriculares alrededor de los desafíos sociales e implementación de proyectos multidisciplinarios.

La agencia personal y el empoderamiento como promotores de la RSU en el estudiantado

La agencia personal y el empoderamiento son fundamentales en una formación integral. En este sentido, Mercado et al. (2017) enfatizan que en dicha formación integral no basta con enseñar y aprender conocimientos técnicos, sino también lograr autonomía, responsabilidad social y participación democrática en cada estudiante. Además, recalcan la importancia de “lograr no solo un aprendizaje académico adecuado, sino una formación para la vida, como un agente activo en la transformación positiva de su entorno y un ser humano preparado en todos los aspectos (emocional, cognitivo, social, sexual y físico)” (p. 57).

La RSU como fenómeno complejo y multifactorial es transversalizada por diferentes factores, lo que implica un abordaje integral más que uno aislado (Arango et al., 2014; Pegalajar-Palomino et al., 2021; Vallaey, 2021). Entendida desde la complejidad, podría depender de aspectos culturales, institucionales, educativos, así como del desarrollo de capacidades en las personas; como el empoderamiento, que implica independencia, poder y que posibilita potenciar otras competencias. Por ejemplo, la conciencia y control de acciones propias, y la toma de decisiones.

Otros autores, como Uribe-Moreno et al. (2022), definen la agencia personal como “la capacidad de los sujetos para fijar objetivos, de forma autónoma, y trabajar en procurar de alcanzarlos” (p. 92). Además, explican que esta noción fue estudiada por Bandura (2006) como una respuesta a la influencia de ambientes externos donde las personas son capaces de elegir y modificar sus entornos. Plantean que las personas “están motivadas a incidir en el entorno, si sienten confianza en controlar los sucesos que les afectan. Esto significa



que los individuos ejercen su agencia en contextos de alta autoeficacia” (p. 92). Conjuntamente señalan factores agenciales, como la autoeficacia (capacidad de éxito), autocontrol (control interno) y autonomía (independencia). Estos autores realizaron una validación de la escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE), y entre su principal resultado se encuentra una estructura factorial de cuatro dimensiones: empoderamiento social, agencia, habilidades sociales y control.

Para Tejada-Zabaleta (2005), la agencia personal es una estrategia de cambio del ser humano y de su ambiente desde el control propio y de eventos que les afectan. En síntesis, este autor argumenta que la agenciación “es el ejercicio de la autoeficacia” (p. 120). Al respecto de la autoeficacia, Bandura (2001) la cataloga como fundamental en la agencia personal, permitiendo al ser humano tener control de sus pensamientos, sentimientos y acciones.

Según Rigo et al. (2021), la agencia personal está vinculada a “comportamientos de los docentes (y pares) que apoyan o no esas decisiones proactivas e intencionales de participar en función de las metas personales y pedagógicas, moldeando el entorno próximo” (p. 84). Por consiguiente, estos autores analizan la agencia personal desde la dimensión de compromiso académico, partiendo de la importancia que tiene el entorno educativo en su determinación. Como agregado, Bandura (2006) plantea que existen cuatro aspectos asociados a la capacidad de agencia del ser humano: intencionalidad (intenciones de planes para la acción y estrategias para lograr los objetivos propuestos), previsión (anticipación de posibles resultados de sus acciones con el fin de direccionar de forma preventiva), autorreactividad (autorregulación de sus acciones) y autorreflexión (autoevaluación de sus acciones para realizar los ajustes necesarios).

Por su cuenta, Pick et al. (2007) estiman que la agencia personal se enfoca en el individuo como ser que se desenvuelve en sociedad, que requiere competencias y capacidades personales para asumir decisiones y acciones responsables. Mencionan que la agencia personal es un proceso interno e individual que tiene implicaciones sociales, y agrega que “una vez que la agencia comienza a impactar en la familia, los colegas,



las organizaciones y la comunidad, se convierte en empoderamiento” (p. 297). Estos autores interrelacionan los conceptos de agencia personal y empoderamiento al crear la escala para medir la agencia personal y el empoderamiento (ESAGE), que contiene reactivos que miden aspectos de la agencia y el empoderamiento como: autoeficacia, autodeterminación, control sobre las conductas, pensamiento independiente, identificación de necesidad de cambio, miedo al éxito, reconocimiento del aprendizaje, percepción del contexto y control sobre el entorno.

Con relación al empoderamiento, Covarrubias (2018), Díaz et al. (2006) y Galicia (2020) lo relacionan con la capacidad y poder para tomar decisiones responsables en diferentes ámbitos de la vida, propiciando cambios positivos en la sociedad y en la mentalidad de las personas al reconocerse como agentes de cambio. Por otro lado, Caicedo y Solarte (2015) afirman que el empoderamiento se da en tres niveles: psicológico, organizacional y comunitario. El nivel psicológico, que se refiere a una dimensión individual, implica desarrollo de habilidades; el nivel organizacional corresponde a los procesos y estrategias compartidas y, por último, el nivel comunitario, que son las acciones colectivas de los individuos en organizaciones comunitarias.

Por otra parte, Soler et al. (2014) proponen las siguientes variables de empoderamiento desde una dimensión que va de lo individual a lo comunitario: autoestima, responsabilidad, eficacia, capacidad crítica, autonomía, reconocimiento, trabajo en equipo, inclusión e integración comunitaria, identidad comunitaria, conocimiento comunitario, organización de la comunidad, aprendizaje y evaluación. La interacción de las variables individuales con las variables tendientes a lo comunitario supone una relación dinámica entre la agencia personal y el empoderamiento, de ahí que el empoderamiento comunitario requiere de una agencia personal sólida para que puedan gestarse cambios y transformaciones en la sociedad promovidas por la misma sociedad.



Para Torres (2009), la universidad es un espacio ideal para el ejercicio del poder, donde se promueva la libertad, participación, reflexión, crítica y emancipación para cuestionar y discrepar con conciencia crítica y social; ese poder faculta al individuo para involucrarse, plantear y suscitar los cambios sociales que se requieran. Afirma que la universidad tiene un papel preponderante como espacio de concientización, empoderamiento y emancipación para la transformación individual y social. “El empoderamiento es concebido como el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades y potencialidades y la relación de éstas con el mundo que lo rodea” (p. 89). Además, según Tumino et al. (2020), el empoderamiento académico como proceso proporciona herramientas para el desarrollo de la autoeficacia y mejorar habilidades, adaptaciones y transformaciones del entorno.

En síntesis, la sociedad actual enfrenta diversas problemáticas que afectan a la población, esto representa un reto para las universidades en tanto estas sean capaces de aportar soluciones a esas dificultades, potenciar sus impactos positivos y disminuir los negativos, por lo que se requieren instituciones que evalúen su gestión en todas sus funciones sustantivas y que procuren la RSU, entendida esta como una forma de trabajo con conciencia y compromiso social, con decisiones y actitudes responsables para el beneficio social.

Por lo anterior, el presente estudio se planteó como objetivo precisar los factores de la agencia personal y del empoderamiento que predicen la responsabilidad social en estudiantes universitarios del sureste de México. Además, debido a que en trabajos previos se han reportado diferencias por sexo y área de conocimiento en universitarios del sureste de México, tanto en la RSU como en otras variables asociadas a la formación integral (Serrano Pereira, 2021; Serrano Pereira et al., 2021), se establecieron como objetivos adicionales encontrar diferencias por sexo y por área de conocimiento en la RSU, en la agencia personal y en el empoderamiento, así como analizar si existe correlación entre las variables estudiadas.



Metodología

Es un estudio de corte cuantitativo *ex post facto* que utilizó un diseño predictivo comparativo y correlacional lo cual corresponde a cada uno de los objetivos planteados anteriormente: 1) precisar los factores de la agencia personal y del empoderamiento que predicen la responsabilidad social en universitarios, 2) encontrar diferencias por sexo y por área de conocimiento en la RSU, en la agencia personal y en el empoderamiento, y 3) analizar si existe correlación entre las variables estudiadas.

Participantes

Se eligieron 300 estudiantes pertenecientes a una universidad pública del sureste de México mediante un muestreo no probabilístico intencional. El 49.7 % (149) fueron hombres y el 50 % (150) mujeres (una persona no contestó), quienes manifestaron cursar estudios en diferentes áreas, como salud (33.3 %, 100), ciencias exactas (33.7 %, 101) y ciencias de la educación (33 %, 99). El 55.7 % (167) reportó cursar el primer año, el 22.3 % (67) el segundo año, el 11 % (33) el cuarto año, el 10.7 % (32) el tercer año y el 0.3 % (1) el quinto año de la carrera. El rango de edad varió de los 18 a los 47 años ($M = 20.28$, $DS = 2.86$).

Instrumentos

Agencia personal

Se midió a partir de la subescala *agencia personal* de la escala agencia personal y empoderamiento – ESAGE por sus siglas en español – (Pick et al., 2007). Se trata de un instrumento en español elaborado para población mexicana. La subescala consta de 35 reactivos Likert que van de nunca (uno) a siempre (cuatro). Si bien los autores originales del instrumento reportaron la existencia de un solo factor denominado de manera global como agencia personal, para el presente estudio se decidió realizar un análisis factorial para conocer con mayor precisión las dimensiones subyacentes del constructo. Los análisis de adecuación, realizados previo al análisis factorial, mostraron índices aceptables en la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 2733.30$, $gl = 561$; $p = 0.001$) al igual que en la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0.834$). El



análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal reveló cuatro factores que explicaron el 33.55 % de la varianza observada y fueron nombrados: *autoeficacia* ($\alpha = 0.83$), *autonomía* ($\alpha = 0.79$), *autodeterminación* ($\alpha = 0.61$) e *identificación de necesidades de cambio* ($\alpha = 0.47$).

Empoderamiento

Fue medida a través de la subescala *empoderamiento* de la escala agencia personal y empoderamiento – ESAGE – (Pick et al., 2007). Esta subescala está formada por siete reactivos Likert en idioma español, con cuatro opciones de respuesta que van de nunca (uno) a siempre (cuatro). Como en la subescala anterior, los autores originales reportaron la existencia de un solo factor denominado de manera global empoderamiento. Sin embargo, para el presente estudio se decidió realizar un análisis factorial para conocer con mayor precisión las dimensiones subyacentes. Se obtuvieron índices adecuados de ajuste en la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 381.28$, $gl = 21$; $p = .001$) y en la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0.790$). El análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal agrupó dos factores que explicaron el 54.44 % de la varianza y fueron llamados *percepción del contexto* ($\alpha = 0.63$) y *control sobre el entorno* ($\alpha = 0.67$).

Responsabilidad social universitaria

Para el presente estudio se aplicó una versión modificada de la escala originalmente desarrollada por Serrano Pereira et al. (2022b), la cual se encuentra en idioma español en formato Likert y fue desarrollada para población universitaria de México. Cuenta con cuatro opciones de respuesta que van de totalmente en desacuerdo (uno) a totalmente de acuerdo (cuatro). La versión modificada incluyó cuatro nuevos reactivos diseñados a partir de las recomendaciones observadas en estudios previos (Serrano Pereira et al., 2022a). Por lo anterior, se decidió realizar de nuevo los análisis de validez y confiabilidad para el presente trabajo. Los análisis de adecuación a través de la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 2880.05$, $gl = 406$; $p = 0.001$) y de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0.898$) mostraron resultados adecuados en el ajuste. El análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal agrupó cuatro factores que explicaron



el 42.18 % de la varianza. Los factores fueron llamados: *formación profesional ciudadana* ($\alpha = 0.87$), *participación social* ($\alpha = 0.77$), *gestión responsable* ($\alpha = 0.69$) y *gestión social del conocimiento* ($\alpha = 0.72$).

En la Tabla 1 se observan las confiabilidades obtenidas, las medias y las desviaciones estándar en cada uno de los factores de las escalas empleadas.

Tabla 1

Consistencias internas, medias y desviaciones estándares para cada uno de los factores

Factores	Número de reactivos	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach
<i>Agencia personal</i>				
Autoeficacia	10	2.72	0.57	0.83
Autonomía	7	2.44	0.61	0.79
Autodeterminación	3	2.90	0.60	0.61
Identificación de necesidades de cambio	5	2.78	0.40	0.47
<i>Empoderamiento</i>				
Percepción del contexto	4	2.27	0.55	0.63
Control sobre el entorno	3	1.66	0.58	0.67
<i>Responsabilidad social universitaria</i>				
Formación profesional ciudadana	11	3.15	0.53	0.87
Participación social	6	2.75	0.49	0.77
Gestión responsable	4	2.80	0.61	0.69
Gestión social del conocimiento	3	2.36	0.69	0.72

Procedimiento

Los instrumentos se aplicaron en marzo de 2023 de manera colectiva y presencial en los salones de clases una vez que fueron obtenidas las autorizaciones por parte de las autoridades de las respectivas dependencias de la institución de educación superior. La aplicación duró 20 minutos en promedio.



Consideraciones éticas

En cada salón de clase, se explicaron los objetivos del estudio y las instrucciones, garantizando la confidencialidad, el anonimato de la información proporcionada y el carácter voluntario de la participación. Las personas que accedieron participar firmaron el consentimiento informado.

Análisis de datos

Los datos se procesaron empleando el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS versión 20, con el cual se realizaron análisis descriptivos a través de frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión, análisis de diferencias por sexo y por área de conocimiento a través de las pruebas *t* de Student y ANOVA de una vía respectivamente. Los análisis de correlación se realizaron a través del coeficiente Pearson y se utilizó el análisis de regresión múltiple para el análisis predictivo. De igual forma, se realizaron estimaciones del tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen y cálculo de la potencia estadística a través del software estadístico G*Power versión 3.1.9.7.

Resultados

Inicialmente se realizaron los análisis de diferencias por sexo a través de la prueba *t* en cada uno de los factores de las escalas. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la agencia personal. Los hombres ($M = 2.57$) puntuaron más alto que las mujeres ($M = 2.32$) en *autonomía* ($t_{[297]} = 3.58$, $p = 0.001$, $d = 0.41$, $1-\beta = 0.60$) y en *autodeterminación* ($t_{[297]} = 2.33$, $p = 0.02$, $d = 0.27$, $1-\beta = 0.50$), donde nuevamente los hombres ($M = 2.98$) mostraron puntuaciones más altas que las mujeres ($M = 2.82$). A partir de los tamaños del efecto observado, se concluye que estas diferencias, aunque estadísticamente significativas, son mínimas (véase Tabla 2).



Tabla 2

Análisis de diferencias por sexo en los factores de la agencia personal, el empoderamiento y la responsabilidad social universitaria

Factor	Hombre	Mujer	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	1- β	<i>d</i> de Cohen
	<i>n</i> = 149	<i>n</i> = 150					
	M (D.E)	M (D.E)					
<i>Agencia personal</i>							
Autoeficacia	2.75 (0.57)	2.69 (0.56)	0.89	297	0.37	0.71	0.10
Autonomía	2.57 (0.60)	2.32 (0.59)	3.58	297	0.001***	0.60	0.41
Autodeterminación	2.98 (0.61)	2.82 (0.58)	2.33	297	0.02*	0.50	0.27
Identificación de necesidades de cambio	2.82 (0.42)	2.75 (.038)	1.54	297	0.12	0.49	0.17
<i>Empoderamiento</i>							
Percepción del contexto	2.30 (0.59)	2.25 (0.51)	0.81	297	0.41	0.54	0.09
Control del entorno	1.59 (0.59)	1.72 (0.57)	-1.84	297	0.06	0.48	0.21
<i>Responsabilidad social universitaria</i>							
Formación profesional ciudadana	3.12 (0.58)	3.18 (0.47)	-0.89	297	0.37	0.53	0.10
Participación social	2.74 (0.51)	2.77 (0.47)	-0.40	297	0.68	0.70	0.04
Gestión responsable	2.76 (0.63)	2.84 (0.59)	-1.13	297	0.25	0.50	0.13
Gestión social del conocimiento	2.32 (0.69)	2.40 (0.68)	-1.05	297	0.29	0.51	0.12

* $p \leq 0.05$, *** $p \leq 0.001$, 1- β = potencia estadística, *d* = tamaño del efecto (0.20 = pequeño, 0.50 = moderado, 0.80 = grande)

Para saber si existen diferencias dependiendo del área de conocimiento, se realizó un análisis de varianza de una vía. Adicional a lo anterior, se calculó la potencia estadística (1- β) y el tamaño del efecto (*f*) de los datos. Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas en el factor de la agencia personal denominado *autoeficacia* ($F_{[2, 297]} = 17.74$, $p = 0.001$, 1- $\beta = 0.35$, $f = 0.18$), mientras que en responsabilidad social las diferencias se encontraron en la *formación profesional ciudadana* ($F_{[2, 297]} = 7.02$, $p = 0.001$, 1- $\beta = 0.05$, $f = 0.11$). Tales diferencias, aunque estadísticamente significativas, resultaron pequeñas de acuerdo con los tamaños del efecto observados (véase Tabla 3).



Tabla 3

Análisis de diferencias por área del conocimiento en los factores de la agencia personal, el empoderamiento y la responsabilidad social universitaria

Factor	Salud	Exactas	Educación	F	gl	p	1- β	f
	n = 100	n = 101	n = 99					
	M (D.E)	M (D.E)	M (D.E)					
<i>Agencia personal</i>								
Autoeficacia	2.91 (0.45)	2.47 (0.62)	2.77 (0.53)	17.74	2, 297	0.001***	0.35	0.18
Autonomía	2.43 (0.58)	2.43 (0.63)	2.46 (0.61)	0.08	2, 297	0.92	0.92	0.01
Autodeterminación	2.92 (0.55)	2.92 (0.59)	2.86 (0.66)	0.27	2, 297	0.76	0.78	0.02
Identificación de necesidades cambio	2.81 (0.41)	2.82 (0.38)	2.72 (0.41)	1.93	2, 297	0.14	0.22	0.04
<i>Empoderamiento</i>								
Percepción del contexto	2.31 (0.50)	2.29 (0.57)	2.21 (0.58)	0.86	2, 297	0.42	0.50	0.04
Control del entorno	1.63 (0.55)	1.71 (0.64)	1.63 (0.55)	0.69	2, 297	0.49	0.56	0.04
<i>Responsabilidad social universitaria</i>								
Formación profesional ciudadana	3.28 (0.53)	3 (0.47)	3.16 (0.54)	7.02	2, 297	0.001***	0.05	0.11
Participación social	2.82 (0.45)	2.68 (0.49)	2.76 (0.52)	2.10	2, 297	0.12	0.25	0.05
Gestión responsable	2.84 (0.61)	2.87 (0.53)	2.70 (0.67)	2.11	2, 297	0.12	0.32	0.07
Gestión social del conocimiento	2.37 (0.71)	2.29 (0.66)	2.43 (0.69)	0.94	2, 297	0.38	0.53	0.05

*** $p \leq 0.001$, $1-\beta$ = potencia estadística, f = tamaño del efecto (0.10 = pequeño, 0.25 = mediano, 0.40 = grande)

Los análisis *post hoc* llevados a cabo con la prueba de Scheffé mostraron que las diferencias en el factor autoeficacia se encontraban a favor de los estudiantes de salud ($M = 2.91$) respecto a los estudiantes de ciencias exactas ($M = 2.47$) ($p = 0.001$, IC 95 % [0.25, 0.63]), y de los estudiantes de educación ($M = 2.77$) en relación con los estudiantes de ciencias exactas ($M = 2.47$) ($p = 0.001$, IC 95 % [0.11, 0.49]).



Referente a la formación profesional ciudadana, los estudiantes de salud ($M = 3.28$) obtuvieron puntuaciones más elevadas que los estudiantes de ciencias exactas ($M = 3.0$) ($p = 0.001$, IC 95 % [0.09, 0.45]).

Por otro lado, se verificó la asociación entre los factores de las escalas a través del coeficiente de Pearson. Se encontraron correlaciones directamente proporcionales, estadísticamente significativas y de relevancia a partir de los tamaños del efecto observados entre los factores de la RSU y los factores de la agencia personal y del empoderamiento (véase Tabla 4).

Tabla 4

Correlación entre la responsabilidad social universitaria, la agencia personal y el empoderamiento

	Responsabilidad social universitaria			
	Formación profesional ciudadana	Participación social	Gestión responsable	Gestión social del conocimiento
Autoeficacia	0.214	0.148	0.138	0.086
Sig.	0.001***	0.01**	0.01**	0.13
p	0.46	0.38	0.37	0.29
$1-\beta$	0.99	0.99	0.99	0.99
Autonomía	0.01	0.188	0.044	0.036
Sig.	0.99	0.001***	0.44	0.53
p	0.03	0.43	0.20	0.18
$1-\beta$	0.99	0.99	0.99	0.99
Autodeterminación	0.095	0.318	0.185	0.119
Sig.	0.10	0.001***	0.001***	0.04*
p	0.30	0.56	0.43	0.34
$1-\beta$	0.99	1	0.99	0.99
Identificación de necesidades	0.220	0.450	0.254	0.161
Sig.	0.001***	0.001***	0.001***	0.005**
p	0.46	0.67	0.50	0.40
$1-\beta$	1	1	1	0.99
Percepción del contexto	0.213	0.465	0.265	0.265
Sig.	0.001***	0.001***	0.001***	0.001***
p	0.46	0.68	0.51	0.51
$1-\beta$	0.99	1	1	1



Control del entorno	0.195	0.398	0.225	0.184
Sig.	0.001***	0.001***	0.001***	0.001***
p	0.44	0.63	0.47	0.42
$1-\beta$	0.99	1	1	0.99

* Sig. < 0.05, ** Sig. < 0.01, *** Sig. < 0.001, $1-\beta$ = potencia estadística, p = tamaño del efecto (0.10 = pequeño, 0.30 = mediano, 0.50 = grande)

Finalmente, para conocer los predictores de la RSU a partir de los factores de la agencia personal y del empoderamiento, se realizó un análisis de regresión múltiple utilizando el método paso a paso. Se obtuvo un modelo de cuatro pasos, donde se observa que la RSU está en función de la percepción que el universitario tenga de su contexto, de su capacidad para identificar necesidades de cambio, de su autoeficacia y del control de su entorno (véase Tabla 5).

Tabla 5

Análisis de regresión múltiple (paso a paso) obtenido para la predicción de la responsabilidad social universitaria a partir de los factores de la agencia personal y del empoderamiento

Factores	B	Error estándar	Beta	t	p
Percepción del contexto	0.142	0.049	0.184	2.86	0.004**
Identificación de necesidades de cambio	0.207	0.062	0.198	3.35	0.001***
Autoeficacia	0.124	0.039	0.167	3.19	0.002**
Control del entorno	0.121	0.042	0.167	2.87	0.004**

** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$, $R = 0.484$, $R^2 = 0.235$, $R^2_{aj.} = 0.224$, $F_{(4,295)} = 22.60$; $p = 0.001$

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo precisar los factores de la agencia personal y del empoderamiento que predicen la responsabilidad social en estudiantes universitarios del sureste de México. Adicionalmente, se pretendió encontrar diferencias por sexo y por área de conocimiento, así como analizar si existe correlación entre las variables estudiadas.



Los análisis de diferencias por sexo únicamente identificaron diferencias estadísticamente significativas en la agencia personal, particularmente, en la autonomía y autodeterminación. En ambos casos, los hombres se perciben con más características de estas respecto a las mujeres. Esta diferencia en favor de los hombres puede tener origen en múltiples factores (formación académica, familiar, aspectos socioculturales y de género) que se presentaron o no en las diferentes etapas de la vida (Covarrubias, 2018).

Los resultados sitúan en desventaja a las universitarias en cuanto a sus capacidades y confianza para cumplir metas, tomar decisiones y obtener logros por sí mismas, ya que una menor autonomía impacta en la forma como piensan y se comportan al enfrentar situaciones, o para el logro de objetivos. Su autonomía disminuida, en contraste con los hombres, representa menor capacidad de independencia (Ayala, 2022; Covarrubias, 2018; Díaz et al., 2006) y menor bienestar subjetivo y psicosocial (Zubieta et al., 2012). Mientras que su diferencia en autodeterminación refleja menos poder para la toma de decisiones y acciones (Díaz et al., 2006; Rigo et al., 2021). Siendo estas capacidades importantes en el funcionamiento individual y social del ser humano (Bandura, 2001; 2006), representa un reto para las universidades el desarrollo de experiencias que permitan fortalecer esas capacidades en las mujeres, con el fin de disminuir la brecha encontrada.

Los esfuerzos que se hagan por disminuir las brechas existentes entre hombres y mujeres beneficiarían de manera integral a todas las personas y el entorno. A través del tiempo, las mujeres han realizado luchas constantes por vivir de manera democrática y justa en la sociedad y, aunque existen avances, se continúa con la búsqueda de condiciones igualitarias. En ese sentido, las universidades pueden tener un rol protagónico no solo al permitir el acceso a las mujeres a todos los niveles educativos y áreas, sino también con una formación que les permita desenvolverse en una sociedad desigual y las prepare con capacidades para participar en la toma de decisiones con autonomía y autodeterminación (Ayala, 2022; Caicedo y Solarte, 2015).



Por otro lado, las diferencias encontradas por área de conocimiento revelan que estudiantes de salud se perciben con mayor autoeficacia y formación profesional ciudadana respecto a estudiantes de ciencias exactas y de educación. Estudios previos realizados en universitarios del sureste de México ya habían reportado esta tendencia en favor del estudiantado del área de la salud por sobre los estudiantes de ciencias exactas y de ciencias sociales (García et al., 2020; Serrano et al., 2021), por lo que este resultado puede estar representando una fortaleza para este grupo. La autoeficacia ha sido asociada con mejor rendimiento académico (Honicke y Broadbent, 2016), con las expectativas que los estudiantes tienen respecto a su éxito profesional (Kim, 2014) e incluso con la resiliencia (Cassidy, 2015); aspectos que podrían ofrecer un blindaje frente a los desafíos en materia de salud mental, principalmente ansiedad y depresión, frecuentemente detectados en el grupo de estudiantes de salud (Monterrosa-Castro et al., 2021).

Respecto a la formación profesional ciudadana, es importante mencionar que, si bien se observaron diferencias significativas en favor de estudiantes de salud, las puntuaciones observadas en estudiantes de ciencias exactas y de educación también fueron altas. Este resultado es opuesto al reportado por Montalvo et al. (2016), quienes encontraron bajas puntuaciones en formación profesional ciudadana en universitarios del norte de México. Por el contrario, los universitarios del sureste de México del presente estudio se perciben capaces para intervenir en la sociedad y para contribuir en el desarrollo global. Estos resultados confirman la necesidad de que los programas educativos revisen y mejoren permanentemente las estrategias y experiencias que brindan a sus estudiantes para desarrollar estas capacidades, porque, indistintamente del área, se requieren ciudadanos con esas competencias para su desempeño en sociedad y no solo profesional (Galicia, 2020; Niebles-Núñez et al., 2018). Por ello, la educación no se debe centrar solo en enseñar conocimientos técnicos de un área específica, sino formar para la vida, desarrollando ciudadanos autoeficaces que participen de manera responsable como agentes de cambio en la sociedad (Holguín et al., 2019; Mercado et al., 2017).



Con respecto a las correlaciones estadísticamente significativas encontradas, se observa relación de interdependencia de la RSU con la agencia personal y el empoderamiento. De ahí que, a mayor autoeficacia, autonomía, autodeterminación, identificación de necesidades de cambio, percepción del contexto y control del entorno, mayor RSU del estudiante. Lo anterior confirma la noción que valora a la persona socialmente responsable como un actor protagónico y dinámico dentro de la sociedad (Macías y Bastida, 2019) y con el potencial para contribuir al alcance de los objetivos de desarrollo sostenible (Pernía et al., 2022). Se deduce que la RSU puede y debe ser desarrollada en estudiantes a través de la agencia personal y el empoderamiento en el quehacer universitario y de diversas maneras.

Es posible predecir la RSU a través del empoderamiento y de la agencia personal, es decir, los universitarios socialmente responsables son aquellos que conocen tanto los problemas de su colonia/comunidad como los planes del gobierno para dichos problemas, han tomado conciencia de las problemáticas existentes y de las posibles soluciones, son capaces de controlar y cumplir los planes que se proponen y participan con sus vecinos en la solución de problemas. Los resultados coinciden con Serrano Pereira et al. (2022a), quienes afirmaron que existen variables psicosociales que permiten predecir la RSU. Del mismo modo, se coincide con Pick et al. (2007), quienes afirman que la agencia personal y el empoderamiento tienen implicaciones sociales. Asimismo, los resultados obtenidos se alinean a lo propuesto por García et al. (2016), respecto a que la RSU va más allá de la práctica altruista e implica asumir y ejercer una competencia de carácter integral “para el encuentro y relación con los demás y para el conocimiento no fragmentado de la realidad” (pág. 44).

Este resultado sobre la predicción de la RSU es trascendental porque permite aumentar el grado de conocimiento en torno a esta variable, fundamenta el proceso de formación integral del estudiante a través de la agencia y del empoderamiento, y posibilita el impacto social de las acciones emprendidas por los universitarios. Vale la pena reflexionar qué competencias profesionales y personales estamos formando a



los estudiantes para que se piensen, actúen y gestionen como personas socialmente responsables; qué aportes están brindando los programas de estudio a la RSU desde un proceso global, transversal y articulado; así como revisar cuál es el perfil de egreso del estudiante, porque, en la medida que solo se oriente en lo laboral, se reduce la posibilidad de formar ciudadanos responsables con sus impactos y aportes sociales.

Conclusiones

Se considera fundamental la formación integral en las universidades para que el estudiantado logre desarrollar competencias profesionales y personales que le permita agenciarse y empoderarse, para posteriormente aportar a la sociedad con responsabilidad ciudadana. A partir de los resultados encontrados, surgen oportunidades renovadas para incluir en las actividades y quehaceres propios de la formación del estudiante (asignaturas, prácticas, voluntariados, tutoría, servicio social, prácticas profesionales) espacios para la reflexión y retroalimentación en torno a la adquisición y fortalecimiento de estas capacidades, así como para planear y ejecutar diferentes estrategias de acción para el fortalecimiento de la formación integral a través de la RSU. Como ejemplo de lo anterior, se encuentran algunas iniciativas que operan actualmente para promover la construcción de una cultura de paz a través de la RSU y de las habilidades para la vida en universitarios (Godoy Cervera et al., 2024), para la convivencia y resolución de conflictos a través de la formación ciudadana (Chávez y Norzagaray, 2022), y para el fortalecimiento de la formación universitaria por medio de programas promotores de la agencia personal y del empoderamiento en los estudiantes (Mercado et al., 2017).

Entre las limitaciones del presente estudio se encuentran el tamaño y la representatividad de la muestra, y la no inclusión de otras disciplinas. Se sugiere que futuros trabajos contemplen muestras más grandes, elegidas de manera probabilística y que incluyan estudiantes de otras áreas de conocimiento. Finalmente, los resultados de este trabajo y el abordaje cuantitativo para el análisis de los datos posibilita



el estudio de estas variables a nivel macro, las cuales han sido mayoritariamente estudiadas, por lo menos en Latinoamérica, desde la metodología cualitativa (Olvera-León et al., 2022).

Por último, es importante continuar con el estudio del tema de la responsabilidad social en los universitarios. Concretamente, se sugieren líneas futuras de investigación que exploren la relación que guarda con el bienestar (físico, cognitivo-emocional y social) de los universitarios o si la RSU se vincula con las habilidades para la vida propuestas por el modelo de la Organización Mundial de la Salud (WHO por sus siglas en inglés, 1997). Aunado a esto, es adecuado iniciar el estudio de la RSU en otros actores universitarios (docentes, investigadores, directivos, administrativos y manuales) igual de importantes por su contribución en la formación de estudiantes. El tema de responsabilidad social debe continuar estudiándose, porque las instituciones de educación superior a partir de la formación de estudiantes, la investigación, la gestión administrativa y la vinculación estratégica con la sociedad contribuyen al bienestar social desde una serie de beneficios circulares.

Conflicto de intereses

Sin conflicto de intereses.

Financiamiento

Sin financiamiento.

Agradecimientos

A las autoridades de las facultades por las facilidades otorgadas para la realización del estudio y al estudiantado que accedió a responder los instrumentos.



Referencias

- Arango, O., Clavijo, S., Puerta, I. y Sánchez, J. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 89-105. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.01.003>
- Ayala, R. (2022). Programas de responsabilidad social universitaria y su contribución en la formación ciudadana. *Revista Pensamiento Udecino*, 6(1), 08-24. http://revistas.ucundinamarca.edu.co/index.php/Pensamiento_udecino/article/view/435/356
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 01-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Caicedo, S. y Solarte, L. (2015). Empoderamiento de mujeres de una ONG colombiana. Un estudio de caso simple. *Revista de Administração Pública*, 49(6), 1597-1618. <https://doi.org/10.1590/0034-7612135980>
- Calvo, J. (2020). Aprendizaje Servicio como método de enseñanza para la formación ciudadana y profesional responsable. Una propuesta de responsabilidad social universitaria en la UNICACH. *Revista de Educação e Humanidades*, (17), 75-94. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9883>
- Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6(art. 1781), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Chávez, D. y Norzagaray, C. (2022). Construyendo ciudadanía en la universidad: Una propuesta para la convivencia y resolución de conflictos. *Revista Vértice Universitario*, 23(92), 28-37. <https://doi.org/10.36792/rvu.v92i92.39>
- Covarrubias, A. (2018). Poder, normas sociales y desigualdad de las mujeres en el hogar. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(53), 140-158. <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2018.1.7>
- Díaz, C., Torres, A. y Quesada, L. (2006). *Pensar la cultura política desde las mujeres*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.



- Galicia, J. (2020). Responsabilidad social universitaria: Su importancia en la formación profesional. *Pensamiento Crítico: Revista de Investigación Multidisciplinaria*, 7(12), 25-40.
<https://n9.cl/hcsj3>
- Garbizo, N., Ordaz, M. y Hernández, J. (2021). Responsabilidad social universitaria y labor educativa: una relación necesaria en la formación de profesionales. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1), 321-333.
<http://scielo.sld.cu/pdf/men/v19n1/1815-7696-men-19-01-321.pdf>
- García, J., De la Calle, C., Valbuena, M. y De Dios, T. (2016). Hacia la validación del constructo responsabilidad social de estudiante universitario (RSEU). *Bordón: Revista de Pedagogía*, 68(3), 41-58. <https://doi.org/10.13042/BORDON.2016.68303>
- García, L., Tuz, M., Pérez, G. y Estrada, S. (2020). Percepción de autoeficacia en estudiantes universitarios estudio comparativo por género y área de conocimiento. *Revista RELEP- Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 2(4), 102-121.
<https://doi.org/10.46990/relep.2020.2.4.243>
- Godoy Cervera, V., Serrano Pereira, M., Campos Mota, M. J. y Centeno Ley, G. (2024). Formación de estudiantes de psicología en cultura de paz: aportes de los enfoques de habilidades para la vida y de responsabilidad social. *MSC Métodos de Solución de Conflictos*, 4(6), 35-56.
<https://doi.org/10.29105/msc4.6-74>
- Holguín, L., Penilla, J., Chaverra, R. y Arango, E. (2019). Importancia de la formación ciudadana en el currículo universitario. *Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales*, 19(33), 79-92. <https://n9.cl/f61vs4>
- Honicke, T. & Broadbent, J. (2016). The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 17(2), 63-84.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Kim, M. (2014). Family Background, Students' Academic Self-Efficacy, and Students' Career and Life Success Expectations. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(4), 395-407 <https://doi.org/10.1007/s10447-014-9216-1>
- Lafont-Castillo, T., Echeverría-King, L. y Morón-Polo, F. (2022). Responsabilidad Social: el modelo de la Universidad Simón Bolívar en Barranquilla, Colombia. En L. Álvarez., L. Echeverría-King., T. Lafont-Castillo y M. Herazo. (Eds.), *Experiencias de la internacionalización en las instituciones de*



- educación superior (IES) en América Latina* (pp. 158-178). Corporación Universitaria del Caribe–CECAR. <https://doi.org/10.21892/9786287515161>
- Macías, D. y Bastidas, C. (2019). Responsabilidad social universitaria: estudio de caso desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Ingeniería Industrial. Actualidades y Nuevas Tendencias*, 7(23), 23-44. <https://www.redalyc.org/journal/2150/215067134003/215067134003.pdf>
- Martí-Noguera, J. y Gaete-Quesada, R. (2019). Construcción de un sistema de Educación Superior socialmente responsable en América Latina: Avances y desafíos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(97), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3925>
- Martínez-Usarralde, M., Gil-Salom, D. y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 149-172. <https://doi.org/10.29375/01237047.3881>
- Mercado, S., Gómez, Y., Martínez, K. y López, J. (2017). El papel de la agencia personal y empoderamiento de los universitarios. Un programa de intervención. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza*, 7(13), 57-63. <https://n9.cl/5kybi5>
- Montalvo, J., Villanueva, Y., Armenteros, M., Reyna, G. y Duque, J. (2016). La responsabilidad social universitaria en Coahuila, México: estudio exploratorio. *Revista Global de Negocios*, 4(1), 1-19. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2659342
- Monterrosa-Castro, A., Ordosgoitia-Parra, E. y Beltrán-Barrios, T. (2021). Ansiedad y depresión identificadas con la escala de Goldberg en estudiantes universitarios del área de la salud. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 23(3), 372-388. <https://doi.org/10.29375/01237047.3881>
- Niebles-Núñez, W., Cabarcas-Velásquez, M. y Hernández-Palma, H. (2018). Responsabilidad social: elemento de formación en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 95-108. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.6>
- Olvera-León, G., Sánchez-Armáss, O., Palacios-Rodríguez, O., Medina-Orta, S. y Armendáriz-Zarazua, R. (2022). La Responsabilidad Social Universitaria y su implementación: Una revisión panorámica. *Emerging Trends in Education*, 4(8), 107-124. <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8.4756>
- Ouyahia, Z. (2023). University Social Responsibility USA: What Value for The University/Company Relationship? *Journal of Positive School Psychology*, 7(1), 1455-1470. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/15586>



- Pegalajar-Palomino, M., Martínez-Valdivia, E. y Burgos-García, A. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación Universitaria*, 14(2), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200095>
- Pernía, J., Palacios, L., Trasfi, M. y Sanabria, M. (2022). Objetivos de desarrollo sostenible y responsabilidad social universitaria: alternativas para cambio climático y desplazados ambientales. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 367-382. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297230>
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U. y Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295-304. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28441304>
- Platas, M. (2022). El pensamiento crítico como base para el desarrollo de la responsabilidad social universitaria. En K. Andrade., S. Izcara y G. Flores. (Eds.), *Ciencias sociales y humanidades en diálogos abiertos* (pp. 87-98). Fontamara. <https://doi.org/10.29059/LUAT.303>
- Reig-Aleixandre, N. (2020). *Formación de la responsabilidad social en la Universidad y práctica profesional: un estudio con egresados*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/66264/1/T42682.pdf>
- Reig-Aleixandre, N., García, J. y De la Calle, C. (2022). Formación en la responsabilidad social del profesional en el ámbito universitario. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 517-528. <https://doi.org/10.5209/rced.76326>
- Rigo, D., Squillari B., Caraballo, M. y Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>
- Rojo-Carlón, J., Rivera-Iribarren, M. y Calderón-Soto, L. (2020). Formación de estudiantes universitarios en responsabilidad social: Hacia la construcción de una propuesta metodológica. *Revista de Teoría Educativa*, 4(11), 13-35. <https://doi.org/10.35429/jet.2020.11.4.13.22>
- Serrano Pereira, M. G. (2021). Dimensiones psicológicas que predicen la responsabilidad social en universitarias y universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(3), 368-381. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/134>



- Serrano Pereira, M., Castillo León, M., y Hernández Payán, E. (2021). Modelos psicosociales de responsabilidad social en universitarios de diferentes campus. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 49–69. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.35.1082>
- Serrano Pereira, M., Castillo León, M. y Hernández Payán, E. (2022a). Variables psicosociales predictoras de la responsabilidad social en estudiantes universitarios(as). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 455-41. <https://n9.cl/4s3ii>
- Serrano Pereira, M., Pinto Loria, M. y Hernández Payán, E. (2022b). Responsabilidad social: desarrollo y validación de una escala para estudiantes universitarios. *Psicumex*, 12(1), 1-28. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.447>
- Sojo Mora, B. (2023). La responsabilidad social universitaria: una mirada desde la percepción estudiantil en el Trabajo Comunal Universitario Empodero de la Sede del Atlántico. *InterSedes*, 24(50), 1-24. <https://doi.org/10.15517/isucr.v24i50.51353>
- Soler, P., Planas, A., Ciraso-Calí, A. y Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad: El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa. *Revista Interuniversitaria*, 24, 49-77. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.24.03
- Talavera, F. (2022). Foro ANUIES - KAIRÓS: Los futuros de la Educación Superior: hacia la III Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO. En R. Villers. (Ed.), *El futuro de la Educación Superior. Propuestas globales para la III Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco 2022* (pp. 95-97). Dirección de Producción Editorial. <https://n9.cl/dugus>
- Tejada-Zabaleta, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117-123. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/53/48>
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 89-108. <https://n9.cl/9htrgb>
- Tumino, M., Quinde, J., Casali, L. y Valega, M. (2020). Autoeficacia en estudiantes universitarios: el papel del empoderamiento académico. *IJERI: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (14), 211–224. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4618>



- Uribe-Moreno, M., Castiblanco-Moreno, S., Mejía-Vélez, S., Guzmán-Rincón, A., Carrillo-Barbosa, R. y Medina-Arboleda, I. (2022). Evidencias complementarias de validez de la Escala Grit-S y adaptación de la escala para medir la agencia y el empoderamiento en Colombia. *Suma Psicológica*, 29(2), 91-99. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2022.v29.n2.1>
- Vallaes, F. (2021). *Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA). <https://n9.cl/hwide>
- Vallaes, F. y Álvarez-Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI*, 22(1), 93-116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19442>
- Vallaes, F. y Álvarez-Rodríguez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la Universidad. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(2), 109-139. <https://doi.org/10.14201/teri.28599>
- World Health Organization. (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. WHO. <https://n9.cl/z0unwg>
- Zubieta, E., Muratori, M. y Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud y Sociedad*, 3(1), 66-76. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2012.0001.00005>

Cómo citar este artículo: Serrano Pereira, M. G., & Sojo Mora, B. L. (2025). La Predicción de la Responsabilidad Social a Partir de la Agencia Personal y el Empoderamiento en Universitarios del Sureste de México. *Psicumex*, 15(1), 1-28, e731. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v15i1.731>

