

Factores predictores de la responsabilidad social en universitarios de Costa Rica: agencia personal y empoderamiento

Predictors of Social Responsibility in University Students in Costa Rica: Personal Agency and Empowerment

Mario Gerardo Serrano Pereira
Universidad Autónoma de Yucatán
Mérida, Yucatán, México
spereira@correo.uady.mx
<https://orcid.org/0000-0002-6605-8868>

Blanca Sojo Mora
Universidad de Costa Rica
Turrialba, Cartago, Costa Rica
blanca.sojo@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0002-0488-6799>

Fecha de recepción
6/9/2023

Fecha de aceptación
3/1/2024

RESUMEN

El presente trabajo de tipo cuantitativo y de diseño comparativo, correlacional y predictivo busca analizar si los factores de la agencia personal y del empoderamiento predicen la responsabilidad social en la población universitaria de Costa Rica. La muestra fue de 254 universitarios (132 hombres y 121 mujeres) de carreras de ingeniería, educación y salud, y a los cuales se les administraron escalas para medir las variables antes mencionadas. El análisis de regresión múltiple encontró que los factores predictores de la responsabilidad social son el empoderamiento, la autodeterminación y la autoeficacia. Adicionalmente, se observaron correlaciones significativas y relevantes entre las variables, así como diferencias según el sexo (en donde los hombres obtuvieron puntajes superiores en agencia personal y las mujeres puntajes superiores en responsabilidad social) y conocimiento, donde los estudiantes del área de salud obtuvieron los puntajes más altos. Los resultados se interpretan a partir de sus implicaciones para el desarrollo social y para la formación de estudiantes.

Palabras clave: Desarrollo humano, problemas sociales, competencias para la vida, bienestar social, enseñanza superior.

ABSTRACT

This quantitative study, with a comparative, correlational and predictive design, sought to analyse whether the factors of personal agency and empowerment predict social responsibility in Costa Rican university students. The sample consisted of 254 university students (132 men and 121 women) majoring Engineering, Education and Medicine related areas. The multiple regression analysis found that the predictors of social responsibility are empowerment, self-determination and self-efficacy. Additionally, significant and relevant correlations were observed between the variables, as well as differences according to sex (where men obtained higher scores in personal agency and women higher scores in social responsibility) and by area of knowledge, where students from the Health area obtained the highest scores. The results are interpreted based on their implications for social development and for the training of students.

Keywords: Human Development, Social Problems, Life Skills, Social Well-Being, Higher Education.

Introducción

En la actualidad sigue siendo un reto el vínculo entre universidad y sociedad; dicho vínculo adquiere relevancia fundamental, pues constituye uno de los detonantes para el desarrollo tanto de los individuos como de las sociedades. Para alcanzar este desarrollo se requiere una evaluación permanente de las funciones sustantivas de las universidades, con el fin de generar propuestas que garanticen la relevancia y trascendencia social de sus acciones que las conviertan en fuerzas vivas para generar impactos positivos y significativos no solo a nivel local, sino también global. A continuación, se presentan fundamentos conceptuales sobre la educación superior, la agencia personal, el empoderamiento y la responsabilidad social universitaria.

Marco teórico

Contribución de la educación superior al desarrollo social

De acuerdo al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2021), América Latina y el Caribe presenta alta desigualdad y bajo crecimiento, condiciones regionales acentuadas por factores como la concentración del poder, violencia en todas sus formas y sistemas de protección social que no funcionan, lo que afecta el desarrollo humano en todas sus formas, el progreso y bienestar social. Todo lo cual impide el desarrollo humano y limita el progreso para todas las personas y regiones, mermando el bienestar social.

En el caso particular de Costa Rica, el Consejo Nacional de Rectores (Conare), en el Programa Estado de la Nación (2022), afirma que el país evidencia estancamiento y retroceso en el desarrollo humano sostenible, en indicadores económicos, sociales y ambientales, y en asuntos no resueltos en cuanto a gobernanza política.

Según este organismo, el desarrollo humano sostenible es definido como “un proceso de ampliación de las oportunidades, capacidades y libertades de las personas para vivir vidas prolongadas, saludables y con los recursos necesarios para disfrutar un nivel de vida digno” (p. 48). Además, afirman que ese desarrollo no solo se refiere al aspecto económico, sino que “esta manera de entender el progreso social no adopta el crecimiento económico como medida de desarrollo, sino el grado en que éste se traduce en bienestar para las personas, en un entorno armónico con la naturaleza” (p. 48).

Después de un estudio del sistema educativo costarricense, el Conare (2021) confirma que la educación en Costa Rica “atravesaba una grave crisis debido al golpe combinado de los rezagos históricos y los efectos económicos y sociales generados por la pandemia del COVID” (p. 29). Según Conare, esa crisis es catalogada como la peor en varias décadas, pues ha afectado primordialmente los diferentes niveles educativos básicos (preescolar, primaria y secundaria), provocando carencias de aprendizaje en estudiantes y poniendo en riesgo el desarrollo de capacidades y habilidades vitales para el progreso del país.

Por su parte, el sistema de educación superior costarricense también enfrenta retos históricos en función de aumentar la cobertura universitaria con calidad y equidad en un contexto económico complejo. Lo anterior cobra relevancia porque la educación ejerce un rol fundamental en el aprendizaje de capacidades que permitan el desarrollo humano y el bienestar social.

La educación es necesaria para el cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y responsable de velar porque se cumpla, principalmente, el cuarto objetivo: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

Según el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (Mideplan, 2020), Costa Rica presenta avances en el cumplimiento de la agenda 2030; por ejemplo, las universidades estatales han desarrollado múltiples acciones que aportan al cumplimiento del objetivo cuatro. Al año 2020, las

universidades estatales efectuaron 1 263 acciones, representando el 36,62% de lo realizado, lo que confirma que Costa Rica debe hacer mayores esfuerzos en los objetivos que se relacionan con igualdad de género, trabajo, industria, consumo responsable, vida submarina y paz, los cuales tienen un avance menor.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2017), el cumplimiento de la agenda 2030 requiere cambios en la forma de pensar y actuar, así como individuos con “conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los empoderen para contribuir con el desarrollo sostenible. Por lo tanto, la educación es crucial para alcanzar este tipo de desarrollo” (p. 7). Esta organización apela a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en la que se forma al estudiante como persona empoderada, con una serie de competencias que le permitan tomar decisiones conscientes, actuar de forma responsable, reflexionar sobre sus acciones y sus efectos a nivel social, cultural, económico y ambiental, tanto local como globalmente.

Para Pernía *et al.* (2022), la participación de las Instituciones de Educación Superior (IES) es esencial para el logro de los ODS, y aseguran que las universidades deben enfocarse en sus impactos y acciones en favor de estos. Complementariamente, Serrate *et al.* (2019) mencionan que una forma en que las IES pueden contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030 es “proporciona[ndo] a los estudiantes una conciencia de Sostenibilidad basada en competencias para que puedan resolver los numerosos desafíos que encontrarán” (p. 183), para lo cual se requiere posicionar sus aprendizajes en el hacer y no solo en el saber. Por otra parte, León-Ruiz y Uribe-Salas (2023) argumentan que las IES aportan con sus acciones a las necesidades globales, como las planteadas en la Agenda 2030, desde la formación y construcción de saberes, permitiendo el compromiso social.

Por tanto, es evidente que las universidades cumplen un papel relevante en la formación de personas con capacidades para atender los requerimientos nacionales y comunales de los tiempos actuales, lo que representa una contribución significativa al desarrollo en lo individual y en lo colectivo.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y el desarrollo social

El primer documento publicado en América Latina sobre RSU fue titulado *Manual de primeros pasos en Responsabilidad Social Universitaria* (Vallaey, De la Cruz y Sasía, 2009) y no solo puso sobre la mesa de discusión el tema, sino que dio pie a numerosas investigaciones y propuestas para su implementación. En dicho texto se conceptualiza la RSU como un proceso de mejora constante desde cuatro ámbitos universitarios: la gestión, la formación, la investigación y la participación social; en este proceso deberá participar toda la comunidad universitaria, así como actores externos con el fin de promover impactos sociales. Estos autores consideran primordial tener en cuenta los impactos que la universidad genera en el entorno, que pueden ser organizacionales (impactos en el comportamiento responsable del personal administrativo, docente y estudiantil), educativos (impactos en la formación de los estudiantes principalmente en cuanto a valores, formas de interpretar y comportamientos), cognitivos (impactos en la generación de conocimientos con pertinencia social, teniendo en cuenta los entes externos) y sociales (impactos al vincular la universidad con la realidad social por medio de proyectos).

Estos impactos definen cuatro ejes de la RSU: campus responsable, gestión social de conocimiento, participación social y formación profesional y ciudadana. Vallaey, De la Cruz y Sasía (2009) definen la formación profesional y ciudadana como:

La gestión socialmente responsable de la formación académica (en su temática, organización curricular, metodología y propuesta didáctica). La formación profesional y humanística debe fomentar competencias de responsabilidad en sus egresados. Esto implica que la orientación curricular tenga una relación estrecha con los problemas reales (económicos, sociales, ecológicos) de la sociedad y esté en contacto con actores externos involucrados con dichos

problemas. El aprendizaje solidario basado en proyectos sociales (como por ejemplo la cada vez más difundida metodología del aprendizaje-servicio) así como la negociación de las mallas curriculares de las diversas carreras universitarias con actores externos potencialmente afectados por su mal diseño (empleadores, colegios profesionales, tercer sector, etc.) son estrategias útiles para este cometido. (p. 14).

Adicionalmente, Vallaeys (2021) argumenta que en las universidades se habla mucho sobre RSU, pero esos discursos no igualan a los actos, lo que es lamentable porque las IES tienen un gran poder de cambio social. Este autor apela a un modelo de RSU en el que la universidad maximice sus impactos positivos y minimice los negativos, consolidándose como una universidad saludable, sostenible y solidaria que cumpla metas específicas para sus cuatro procesos.

Del mismo modo, León-Ruiz y Uribe-Salas (2023) enmarcan la RSU como un enfoque que va más allá de las universidades, orientándolo a la atención dinámica de las necesidades actuales y emergentes del mundo y, con ello, actualizar los planes, políticas y normativas universitarias.

En cuanto al estado actual de la implementación de la RSU en Latinoamérica, la investigación realizada por la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) brinda un panorama sobre la actualidad. Participaron 40 universidades de Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Paraguay y Perú, y midieron la RSU mediante un autodiagnóstico por medio de 12 metas y 66 indicadores de desempeño con cinco niveles de logro.

Entre los principales resultados destaca que ninguna meta obtuvo un promedio de excelencia: la mayoría se encuentra en un nivel de iniciativas aisladas y en etapa inicial. Los puntajes más altos corresponden a acciones de los administrativos, reflejando el reto de involucrar a docentes e investigadores. Otros desafíos son la formulación de proyectos conjuntos entre actores internos y externos, así como el desarrollo de proyectos con implicaciones en el desarrollo comunal. En adición, otros aspectos por mejorar son la formación del estudiantado desde el aprendizaje servicio en lugar de la pedagogía tradicional en el salón de clase y la gestión del conocimiento mediante estudios participativos con pertinencia y relevancia social para que beneficien el desarrollo comunitario y nacional (Vallaeys y Solano, 2019).

Por su parte, Armendáriz-Zarazua *et al.* (2022) concluyeron que la mayoría de publicaciones de RSU realizadas del 2008 al 2020 se han desarrollado en Latinoamérica y específicamente en Colombia, utilizando una metodología cualitativa con diseños descriptivos. En su mayoría, las muestras contemplan que la comunidad universitaria y las áreas más estudiadas de la RSU son el concepto, las problemáticas y la enseñanza.

Entre las investigaciones de la percepción de estudiantes universitarios sobre la RSU, se encuentra la realizada por Kadlec, Leko y Sharma (2022), quienes mencionan medidas para reforzar la percepción de la RSU en los estudiantes como mejorar las relaciones y compromiso con el entorno local, involucrar al estudiantado en actividades socialmente responsables, comunicar las actividades de esa índole a través de medios usados por universitarios (por ejemplo, redes sociales) e incluir cursos y prácticas de responsabilidad social en los planes de estudio.

Los datos anteriores muestran la importancia de la RSU, así como las tareas y desafíos de las universidades para trascender del “decir” al “hacer”. Se considera relevante la evaluación de los avances en gestión, formación, investigación y participación social en las universidades de la región, con el fin de generar propuestas de mejora para cada una de las dimensiones de la RSU.

Agencia personal y empoderamiento para el cambio social

Diferentes investigadores se han referido a la interrelación entre agencia personal y empoderamiento. Banda *et al.* (2014) aseveran que esa correspondencia surge porque “la agencia humana al realizar el ejercicio del control, logra impactar el entorno influyendo, negociando y

controlando las acciones propias” (p. 164). Por su parte, Pick *et al.* (2007) proponen que se trata de dos conceptos relacionados, aunque distintos, y argumentan que “la agencia es un proceso interno que se define como empoderamiento cuando empieza a impactar al contexto” (p. 299). Se suma Alkire (2005), quien también relaciona el empoderamiento con la agencia, siendo esta última, según la autora, necesaria para el empoderamiento. Afirma que un aumento en el empoderamiento refleja mayor agencia personal.

Para Pick *et al.* (2007), “es necesario un poderoso factor interno para el empoderamiento, incluyendo competencia, control, autoeficacia y otros conceptos... que caben bajo el concepto abarcador de agencia” (p. 299). Estos autores asocian la agencia personal a un proceso interno del cual puede surgir un impacto a nivel externo conocido como empoderamiento. Tanto la agencia personal como el empoderamiento son considerados factores determinantes para el desarrollo individual y social. En adición, Banda *et al.* (2014) afirman que “la agencia y el empoderamiento promueven un óptimo funcionamiento en el ser humano, lo cual se traduce en salud física, salud mental, desarrollo humano y bienestar en términos generales” (p. 161).

Según Pick, García-Rodríguez y Leenen (2011), el desarrollo de la agencia personal y el empoderamiento intrínseco en una persona le permite “asumir el control de su vida y emprender acciones para mejorar sus condiciones de vida” (p. 328). De manera que la adquisición de habilidades y competencias psicosociales podrían promover cambios conductuales al modificar normas y actitudes en las personas y que permitirían la resolución de problemas cotidianos. Pick *et al.* (2011) afirman que a través de la agencia personal y el empoderamiento intrínseco se logra mejorar la calidad de vida, salud y estatus económico de las personas en comunidades rurales. Sumado a lo anterior, Cruz-del Castillo y Padilla-Gómez (2018) mencionaron que el empoderamiento y la agencia personal “no son solo conceptos operativos, sino que también poseen un valor básico en el campo comunitario, y en consecuencia la base de un cambio cultural potencialmente revolucionario” (p. 32).

En cuanto a la medición de estos factores, Banda *et al.* (2014) manifiestan que “al identificar el empoderamiento y la agencia se pueden crear estrategias de fortalecimiento que requieren los individuos como la comunidad” (p. 168). Para Pick *et al.* (2007) es complejo medir el empoderamiento y la agencia, puesto que la agencia se vincula a conceptos relacionados entre sí, como la autoeficacia, control, autodeterminación, entre otros, y se mide a través de ellos. Además, es de difícil medición porque actúa de múltiples formas.

Por otro lado, el empoderamiento “puede ser causado a partir del contexto o a partir de la persona misma, que es precisamente el empoderamiento agéntico (p. 302). Por esa razón, se propuso “usar el término agencia como un concepto abarcador (paraguas) que capture los diversos aspectos de un funcionamiento individual saludable y competente” (p. 296), con el fin de integrar los diversos conceptos que integra y la variedad de formas en que opera.

La agencia personal es un constructo complejo que ha surgido para agrupar a modo de “paraguas” (Pick *et al.*, 2007) una serie de conceptos previos como la autodeterminación (motivación intrínseca), la autorregulación (capacidad de abstención para involucrarse en conductas que tienen costos personales), el funcionamiento autónomo (voluntad propia), la autoeficacia (la capacidad de alterar el entorno e influir en las acciones), el control (el pensar que los éxitos y fracasos dependen de uno mismo y no de la suerte) y la autonomía (independencia de criterio). Para tal efecto crearon la Escala de Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE) que reunió “los reactivos que miden Agencia Personal, es decir la formación de un factor de cambio en la persona, mientras que el segundo lo conformaron reactivos que miden la percepción que tiene la persona sobre su incidencia en su contexto (empoderamiento)” (p. 300).

Queda fundamentado que la agencia personal y el empoderamiento no son lo mismo, pero están relacionados y son necesarios para el desarrollo humano y social. Además de que implican

procesos de cambio que van de lo interno a lo externo de la persona y que permiten fortalecer el desenvolvimiento del individuo con huella en lo comunitario.

Para mayor claridad, es importante tener en cuenta que la RSU es el compromiso que tiene una institución educativa con los impactos positivos que genera desde la gestión, en la formación de estudiantes con conciencia social, en la producción de conocimiento al realizar investigaciones con vínculos externos y en la participación en proyectos sociales que atiendan necesidades reales. La agencia personal se refiere a las competencias internas que la persona estudiante logra desarrollar para el cumplimiento de metas personales y sociales, mientras que el empoderamiento es la capacidad que tiene cada estudiante para hacer uso de su agencia personal o competencias internas para incidir en su contexto.

Metodología

El presente trabajo es de tipo cuantitativo y empleó un diseño de campo *ex post facto* comparativo, correlacional y predictivo en donde se plantearon los siguientes propósitos:

- a) Establecer diferencias por sexo y por área de conocimiento en la agencia personal, el empoderamiento y la responsabilidad social en universitarios de Costa Rica.
- b) Establecer la relación entre la agencia personal, el empoderamiento y la responsabilidad social en universitarios de Costa Rica.
- c) Establecer los factores de la agencia personal y del empoderamiento que predicen la responsabilidad social en universitarios de Costa Rica.

Muestra

El muestreo utilizado fue no probabilístico e intencional debido a que los participantes no tuvieron la misma probabilidad para conformar la muestra y porque se trabajó con únicas personas (estudiantes universitarios) que podían proporcionar información relevante respecto a las variables estudiadas.

La muestra se seleccionó teniendo en cuenta los siguientes criterios: (1) estudiantes de universidad pública, (2) hombres y mujeres matriculados en carreras de ingeniería, educación y salud, (3) estudiantes de segundo año en adelante y (4) estudiantes con disponibilidad para participar en el estudio. La mayor cantidad de participantes se concentró en el área de ingeniería en comparación con las otras dos áreas, esto debido a la posibilidad de los investigadores para aplicar los cuestionarios a la población estudiantil.

La muestra estuvo conformada por 254 estudiantes de una universidad pública de Costa Rica, 52% (132) hombres y 47.6% (121) mujeres, cuyo rango de edad varió de los 18 a los 49 años ($M = 22.6$, $DS = 3.20$). El 54.7% (139) manifestó cursar estudios universitarios en ingenierías, 23.6% (60) en carreras relacionadas con la educación y 21.7% (55) en carreras relacionadas al área de la salud. El 34.6% (88) de la muestra reportó cursar el segundo año de la carrera, el 28.3% (72) el tercer año, el 24.4% (62) el cuarto año, el 11% (28) el quinto y el 1.6% (4) el sexto.

Instrumentos

Para medir la agencia personal se utilizó la subescala de agencia personal del ESAGE elaborada por Pick *et al.* (2007), la misma cuenta con formato Likert con cuatro opciones de respuesta que van de nunca (uno) a siempre (cuatro). Consta de 42 reactivos y mide la variable como un “constructo integrador (paraguas) que engloba características de un funcionamiento individual saludable y competente” (Pick *et al.* 2007, p. 297). Tanto la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 2488$, $gl = 561$;

$p = .001$) como la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .850$) arrojaron resultados adecuados de ajuste. El análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal inicialmente agrupó 10 dimensiones; sin embargo, al final solo se consideraron como factores seis de estas que alcanzaron a explicar el 47.34% de la varianza y fueron nombradas de la siguiente forma: autodeterminación ($\alpha = .76$), autorregulación ($\alpha = .77$), funcionamiento autónomo ($\alpha = .70$), autoeficacia ($\alpha = .64$), control ($\alpha = .56$) y autonomía ($\alpha = .46$).

El empoderamiento se midió mediante la subescala de empoderamiento que forma parte del ESAGE elaborada por Pick *et al.* (2007). Se encuentra en formato Likert y cuenta con cuatro opciones de respuesta que van de nunca (uno) a siempre (cuatro). Consta de siete reactivos que miden “las implicaciones sociales de la agencia personal en la familia, amistades, organizaciones y la comunidad” (Pick *et al.*, 2007, p. 297). La prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 459$, $gl = 21$; $p = .001$) y la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .838$) mostraron resultados adecuados de ajuste. El análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal reveló la existencia de un solo factor que explicó el 46.04% de la varianza y fue llamado empoderamiento ($\alpha = .80$).

Para medir la responsabilidad social universitaria se utilizó la escala de RSU (Serrano-Pereira *et al.*, 2022) que se encuentra en formato Likert con cuatro opciones de respuesta que van de totalmente en desacuerdo (uno) a totalmente de acuerdo (cuatro). Mide “la percepción del universitario respecto a su capacidad para actuar como profesional y ciudadano generando, difundiendo y aplicando el conocimiento para la comunidad como resultado de su formación universitaria” (Serrano-Pereira *et al.*, 2022, p. 461). Previo al análisis factorial, se realizaron análisis de adecuación de la prueba y del tamaño de la muestra. Al respecto, tanto la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 2701$, $gl = 406$; $p = .001$) como la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .888$) arrojaron resultados adecuados de ajuste. El análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal encontró siete dimensiones; sin embargo, solo se consideraron cuatro de estas, las cuales lograron explicar el 41.96 % de la varianza y fueron llamadas de la siguiente forma: participación social ($\alpha = .80$), gestión social del conocimiento ($\alpha = .81$), formación profesional ciudadana ($\alpha = .75$) y gestión responsable ($\alpha = .79$).

Procedimiento

En primer lugar, se gestionaron las autorizaciones respectivas para llevar a cabo las aplicaciones de los instrumentos. Una vez obtenidas, se agendaron los días para el trabajo de campo. Las aplicaciones se realizaron de manera colectiva y presencial en las aulas de clase. Previo a la aplicación, se explicaron los objetivos del estudio y las instrucciones a los participantes. Se les garantizó el uso confidencial de la información proporcionada, así como el anonimato de los datos proporcionados y, quienes accedieron a participar, firmaron el consentimiento informado. La aplicación de las escalas duró 20 minutos en promedio.

Las respuestas de los sujetos fueron procesadas empleando el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS versión 20. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión) y, posteriormente, se realizaron análisis inferenciales para encontrar diferencias por sexo y por área de conocimiento por medio de las pruebas *t* de student y ANOVA de una vía. También se realizaron análisis de asociación mediante el coeficiente Pearson y análisis de regresión múltiple para conocer las variables predictoras de la RSU. Finalmente, para estimar el tamaño del efecto y la potencia estadística, se empleó el software estadístico G*Power versión 3.1.9.7.

Resultados

Previo a los análisis psicométricos e inferenciales, se realizaron análisis de discriminación de reactivos en cada uno de los instrumentos empleados. Se empleó la prueba *t* de student para verificar

el posible sesgo de los reactivos. Los resultados indicaron que todos los reactivos discriminaron con probabilidades menores o iguales a .05. Posteriormente, los resultados en los análisis descriptivos mostraron puntuaciones medias superiores a la media teórica en todos los factores de las escalas. Del mismo modo, los análisis psicométricos realizados revelaron confiabilidades aceptables (de .64 a .90), con excepción de los factores control (.56) y autonomía (.46) (véase la tabla 1).

Tabla 1
Medias, desviaciones estándar y confiabilidad de los factores

Escala/factor	n.º de reactivos	M	DS	Alpha	Omega
Agencia personal	26	2.73	0.41	.88	.87
Autodeterminación	5	2.98	0.57	.76	.76
Autorregulación	7	2.52	0.55	.77	.77
Funcionamiento autónomo	4	2.56	0.62	.70	.71
Autoeficacia	4	2.75	0.57	.64	.65
Control	3	2.78	0.68	.56	.56
Autonomía	3	2.93	0.55	.46	.47
Empoderamiento	7	2.11	0.55	.80	.80
RSU	25	2.94	0.49	.90	.91
Participación social	7	2.84	0.61	.80	.80
Gestión social del conocimiento	5	2.63	0.72	.81	.82
Formación profesional ciudadana	6	3.23	0.51	.75	.76
Gestión responsable	7	3.01	0.58	.79	.80

Nota: Datos obtenidos de estudiantes universitarios (2022). Rango teórico: 1 a 4.

Para conocer si existían diferencias entre hombres y mujeres, se realizó una prueba t de student. Asimismo, para conocer los tamaños del efecto se realizó el cálculo de la d de Cohen y se obtuvo la potencia estadística ($1-\beta$).

Los resultados indicaron que los hombres ($M = 2.67$; $DE = 0.51$) obtuvieron puntajes superiores a las mujeres ($M = 2.35$; $DE = 0.54$) en autorregulación ($t(251) = 4.77$, $p = .001$, $1-\beta = .93$, $d = .60$). El mismo patrón se observó en funcionamiento autónomo ($t(251) = 1.94$, $p = .05$, $1-\beta = .48$, $d = .24$): los hombres ($M = 2.63$; $DE = 0.59$) obtuvieron mayores puntajes que las mujeres ($M = 2.48$; $DE = 0.65$).

Por el contrario, las mujeres ($M = 2.93$; $DE = 0.58$) obtuvieron puntajes más altos que los hombres ($M = 2.75$; $DE = 0.63$) en participación social ($t(251) = -2.26$, $p = .02$, $1-\beta = .50$, $d = .28$), así como en formación profesional ciudadana ($t(251) = -2.93$, $p = .004$, $1-\beta = .54$, $d = .36$), (M mujeres = 3.33; DE mujeres = 0.47; M hombres = 3.14; DE hombres = 0.53). A partir de los tamaños del efecto observados, se concluye que existen pequeñas diferencias entre hombres y mujeres en funcionamiento autónomo, participación social y formación profesional ciudadana, así como importantes diferencias en autorregulación. Tales diferencias son, en el caso de los factores de agencia personal, en favor de los varones, pero en el caso de la RSU, en favor de las mujeres (véase la tabla 2).

Tabla 2*Análisis de diferencias por sexo en los factores de las escalas*

Factor	Hombre	Mujer	t	gl	p	1-β	d
	n = 132 M (DE)	n = 121 M (DE)					
Autodeterminación	2.97 (0.56)	3.00 (0.58)	-0.42	251	.67	.69	0.05
Autorregulación	2.67 (0.51)	2.35 (0.54)	4.77	251	.001***	.93	0.60
Funcionamiento autónomo	2.63 (0.59)	2.48 (0.65)	1.94	251	.05*	.48	0.24
Autoeficacia	2.69 (0.55)	2.82 (0.58)	-1.88	251	.06	.47	0.23
Control	2.73 (0.68)	2.84 (0.69)	-1.15	251	.24	.54	0.16
Autonomía	2.94 (0.56)	2.93 (0.54)	0.15	251	.87	.87	0.01
Empoderamiento	2.08 (0.53)	2.15 (0.56)	-1.01	251	.31	.52	0.12
Participación social	2.75 (0.63)	2.93 (0.58)	-2.26	251	.02*	.50	0.29
Gestión social del conocimiento	2.60 (0.68)	2.67 (0.76)	-0.69	251	.48	.59	0.09
Formación profesional ciudadana	3.14 (0.53)	3.33 (0.47)	-2.93	251	.004**	.54	0.37
Gestión responsable	2.99 (0.61)	3.03 (0.56)	-0.47	251	.63	.67	0.06

Nota: Datos obtenidos de estudiantes universitarios (2022). * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$ $d = .20$ pequeño, $d = .50$ moderado, $d = .80$ grande.

El análisis de diferencias por área de conocimiento a través del ANOVA de una vía reveló que existen diferencias estadísticamente significativas en los factores. Para dichas diferencias se calculó el tamaño del efecto (f) y la potencia estadística ($1-\beta$). Las diferencias observadas fueron en autodeterminación ($F(2, 251) = 5.95$, $p = .003$, $1-\beta = .61$, $f = .22$), en autorregulación ($F(2, 251) = 5.78$, $p = .004$, $1-\beta = .57$, $f = .21$), en funcionamiento autónomo ($F(2, 251) = 11.19$, $p = .001$, $1-\beta = .85$, $f = .29$), en autoeficacia ($F(2, 251) = 4.48$, $p = .01$, $1-\beta = .55$, $f = .19$) y en gestión responsable ($F(2, 251) = 3.26$, $p = .04$, $1-\beta = .64$, $f = .17$). Tales diferencias, aunque estadísticamente significativas de acuerdo con los tamaños del efecto observados, resultaron de pequeñas a moderadas (véase la tabla 3).

Tabla 3*Análisis de diferencias por área del conocimiento en los factores de la escala*

Factor	Salud	Ingeniería	Educación	F	p	f	1-β
	n = 55 M (DE)	n = 139 M (DE)	n = 60 M (DE)				
Autodeterminación	3.14 (.50)	2.87 (0.57)	3.09 (.56)	5.95	.003**	.22	.61
Autorregulación	2.73 (.55)	2.47 (0.55)	2.43 (.50)	5.78	.004**	.21	.57
Funcionamiento autónomo	2.88 (.56)	2.43 (0.60)	2.58 (.64)	11.19	.001***	.29	.85
Autoeficacia	2.90 (.55)	2.66 (0.56)	2.84 (.56)	4.48	.01**	.19	.55
Control	2.87 (.74)	2.73 (0.66)	2.83 (.67)	1.11	.32	.08	.60
Autonomía	3.03 (.65)	2.91 (0.52)	2.91 (.52)	0.95	.38	.08	.66
Empoderamiento	2.24 (.53)	2.07 (.55)	2.09 (.56)	1.93	.14	.12	.61
Participación social	2.98 (.50)	2.84 (.64)	2.70 (.63)	2.84	.06	.15	.64
Gestión social del conocimiento	2.76 (.57)	2.55 (.75)	2.71 (.74)	1.97	.14	.13	.67
Formación profesional ciudadana	3.23 (.46)	3.21 (.54)	3.27 (.52)	0.29	.74	.04	.79
Gestión responsable	3.18 (.44)	2.94 (.62)	3.00 (.59)	3.26	.04*	.17	.64

Nota: Encuesta aplicada a la población egresada en las VI y VII promoción de la MDCS-UNA durante junio de 2023.

Los análisis *post hoc* llevados a cabo con la prueba Sheffe mostraron que, en autodeterminación, los estudiantes de Salud ($M = 3.14$) tuvieron puntuaciones más altas que los estudiantes de Ingeniería ($M = 2.87$) ($p = .01$, IC 95% [.16, .80]), mientras que los estudiantes de Educación ($M = 3.09$)

obtuvieron puntajes más altos que los estudiantes de Ingeniería ($M = 2.87$) ($p = .05$, IC 95% [-.68, -.07]).

En autorregulación, los estudiantes de Salud ($M = 2.73$) tienen mayores puntajes que los de Ingeniería ($M = 2.87$) ($p = .01$, IC 95% [.17, .80]) y que los de Educación ($M = 2.43$) ($p = .01$, IC 95% [.18, .92]). En funcionamiento autónomo, los estudiantes de Salud ($M = 2.88$) tienen mayores puntajes que los de Ingeniería ($M = 2.43$) ($p = .001$, IC 95% [.43, 1.07]) y que los de Educación ($M = 2.58$) ($p = .03$, IC 95% [.12, .86]). En autoeficacia, los estudiantes de Salud ($M = 2.90$) puntuaron más alto que los de Ingeniería ($M = 2.66$) ($p = .03$, IC 95% [.10, .74]), mientras que, en gestión responsable, los estudiantes de Salud ($M = 3.18$) obtuvieron puntuaciones más altas que los estudiantes de Ingeniería ($M = 2.94$) ($p = .04$, IC 95% [.09, .73]).

Por otro lado, con el fin de verificar la relación entre las variables, se realizó un análisis de correlación por medio del coeficiente de Pearson. Una vez obtenidas estas correlaciones (r) y su probabilidad ($sig.$), se procedió al cálculo de la potencia estadística ($1-\beta$) y del tamaño del efecto (p). Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas y relevantes a partir de los tamaños del efecto observados.

Se observó que la participación social se relaciona con la autodeterminación ($r = .325$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .57$), con la autorregulación ($r = .298$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .54$), con el funcionamiento autónomo ($r = .362$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .60$), con la autoeficacia ($r = .417$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .64$), con el control ($r = .296$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .54$), con la autonomía ($r = .137$, $sig. = .03$, $1-\beta = .99$, $p = .37$) y con el empoderamiento ($r = .509$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .71$).

Asimismo, la gestión social del conocimiento se asocia con la autodeterminación ($r = .345$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .58$), con la autorregulación ($r = .342$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .58$), con el funcionamiento autónomo ($r = .254$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .50$), con la autoeficacia ($r = .341$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .58$), con el control ($r = .197$, $sig. = .002$, $1-\beta = .99$, $p = .44$) y con el empoderamiento ($r = .374$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .61$).

La formación profesional ciudadana se asocia con la autodeterminación ($r = .302$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .54$), con el funcionamiento autónomo ($r = .212$, $sig. = .001$, $1-\beta = .99$, $p = .46$), con la autoeficacia ($r = .305$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .55$) y con el empoderamiento ($r = .294$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .54$); y, finalmente, la gestión responsable se asocia con la autodeterminación ($r = .289$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .53$), con la autorregulación ($r = .262$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .51$), con el funcionamiento autónomo ($r = .247$, $sig. = .001$, $1-\beta = .99$, $p = .49$), con la autoeficacia ($r = .280$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .52$), con el control ($r = .212$, $sig. = .001$, $1-\beta = .99$, $p = .46$) y con el empoderamiento ($r = .263$, $sig. = .001$, $1-\beta = 1$, $p = .51$) (véase la tabla 4).

Tabla 4
Análisis de correlación entre la agencia personal, el empoderamiento y la responsabilidad social
RSU

	Participación social	Gestión social del conocimiento	Formación profesional ciudadana	Gestión responsable
Autodeterminación	.325	.345	.302	.289
Sig.	.001***	.001***	.001***	.001***
p	.57	.58	.54	.53
$1-\beta$	1	1	1	1
Autorregulación	.298	.342	.099	.262
Sig.	.001***	.001***	.117	.001***
p	.54	.58	.31	.51
$1-\beta$	1	1	.99	1

Funcionamiento autónomo	.362	.254	.212	.247
Sig.	.001***	.001***	.001***	.001***
<i>p</i>	.60	.50	.46	.49
1-β	1	1	.99	.99
Autoeficacia	.417	.341	.305	.280
Sig.	.001***	.001***	.001***	.001***
<i>p</i>	.64	.58	.55	.52
1-β	1	1	1	1
Control	.296	.197	.104	.212
Sig.	.001***	.002**	.09	.001***
<i>p</i>	.54	.44	.32	.46
1-β	1	.99	.99	.99
Autonomía	.137	.113	.010	-.014
Sig.	.03*	.07	.87	.82
<i>p</i>	.37	.33	.10	.11
1-β	.99	.99	.96	.96
Empoderamiento	.509	.374	.294	.263
Sig.	.001***	.001***	.001***	.001***
<i>p</i>	.71	.61	.54	.51
1-β	1	1	1	1

Nota: Datos obtenidos de estudiantes universitarios (2022). *Sig. ≤.05, **Sig. ≤.01, *** Sig. ≤.001 *p* = .10 pequeño, *p* = .30 mediano, *p* = .50 grande.

Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple para conocer la capacidad predictiva de los factores de la agencia personal y del empoderamiento respecto a la RSU. Se consideraron como variables independientes los factores obtenidos en los análisis factoriales de las subescalas agencia personal y empoderamiento que puntuaron confiabilidades superiores a .60, dejando con variable dependiente la RSU.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la ecuación final (regresión múltiple), la correlación múltiple (*R*), así como el coeficiente de determinación (*R*²), el coeficiente de determinación ajustado (*R*² aj.) y el error estándar de estimación obtenido (EE). Se presenta también el análisis de varianza (*F*), la significancia respectiva y los factores que conformaron el modelo de regresión en la ecuación final. Se incluyen también los puntajes *B*, los pesos Beta, el error estándar de estimación y la contribución de cada uno de los factores al modelo mediante la prueba *t* de student, así como su significancia. En el modelo predictivo solamente se presentan los factores que obtuvieron resultados estadísticamente significativos.

En la predicción de la RSU, se obtuvo una *R*_m = .567, una *R*² = .321 y una *R*² aj. de .307. A partir de lo anterior se deduce que la RSU fue explicada en un 30.7% por los factores (variables independientes) incluidos en el análisis. El EE fue de .409, de modo que, al predecir los puntajes de esta regresión, se tendrá un error de ± .409 respecto al promedio. Se obtuvo una *F* (5,248) = 23.45; *p* = .001, siendo los factores con valor predictivo el empoderamiento (*t* = 5.32, *p* = .001), la autodeterminación (*t* = 2.95, *p* = .003) y la autoeficacia (*t* = 3.10, *p* = .002). Asimismo, los datos obtenidos en la potencia estadística (1-β = 1) y en el tamaño del efecto (*f*² = .47) permiten afirmar que los datos en el modelo son relevantes para la predicción de la RSU (véase la tabla 5).

Tabla 5

Dimensiones predictoras de la RSU

	F	R ²	R ² aj.	B	EE	Beta	t	p	1-β	f ²
Modelo predictivo	23.45 (5,248)	.321	.307					.001***	1	.47
Empoderamiento				.284	.053	.319	5.32	.001***		
Autodeterminación				.162	.055	.188	2.95	.003**		
Autoeficacia				.175	.056	.203	3.10	.002**		

Nota: Datos obtenidos de estudiantes universitarios (2022). *p≤.05, **p≤.01, *** p≤.001 f 2 = .02 pequeño, f 2 = .15 moderado, f 2 = .35 grande.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo tuvo como objetivo determinar si la agencia personal y el empoderamiento predicen la responsabilidad social de estudiantes universitarios de Costa Rica. Participaron 254 estudiantes a los cuales se les administraron escalas para medir las variables mencionadas. Los análisis psicométricos reportaron índices adecuados de confiabilidad, así como estructuras factoriales similares a las matrices factoriales reportadas por los autores de los instrumentos, particularmente en el empoderamiento y en la responsabilidad social (Pick *et al.* 2007; Serrano-Pereira *et al.* 2022). Sin embargo, el caso de la agencia personal fue diferente, ya que los reactivos de esta escala se agruparon en diferentes factores (autodeterminación, autorregulación, funcionamiento autónomo, autoeficacia, control y autonomía) en lugar de agruparse en un solo factor como en estudios previos (Pick *et al.* 2007). La fragmentación de la variable en diferentes factores en la muestra de Costa Rica parece sugerir el carácter multidimensional de esta variable en la población estudiada, lo cual genera diferentes posibilidades para su promoción y fortalecimiento en los estudiantes universitarios de Costa Rica.

Asimismo, se observó que los estudiantes de la muestra general obtuvieron valores superiores a la media teórica en todos los factores de las diferentes escalas, lo que indica que se perciben como poseedores de las diferentes competencias de la agencia personal, empoderados y socialmente responsables, con el potencial para convertirse en agentes de cambio y contribuir al desarrollo social (Kadlec *et al.* 2022; León-Ruiz y Uribe-Salas, 2023).

Se lograron establecer análisis de diferencias entre hombres y mujeres, así como entre estudiantes de diferentes áreas de conocimiento, en agencia personal, empoderamiento y responsabilidad social. Las diferencias entre hombres y mujeres se observaron en autorregulación, funcionamiento autónomo, participación social y en formación profesional ciudadana. Factores de la agencia personal favorables para los hombres y de responsabilidad social favorables a las mujeres son datos que llaman a la reflexión porque, para lograr un desarrollo humano sostenible en Costa Rica, se requieren personas sin distinción de capacidades para que, en conjunto, sumen a la construcción del bienestar social.

Cabe mencionar que los tamaños del efecto observados permitieron concluir que la mayor diferencia por sexo se encontró en la autorregulación. Preocupa la diferencia significativa encontrada favorable a los hombres, puesto que esa capacidad para controlar los pensamientos, acciones y emociones permite el cumplimiento de objetivos, sean estos individuales o colectivos, revelando así una limitante en las mujeres que podría deberse a aspectos de formación o a asuntos propios de la sociedad patriarcal.

Todas las personas requieren de autorregulación para atender las situaciones que se presenten en el entorno, incluidos los desafíos relacionados con el cumplimiento los ODS. Es ahí donde la educación y las IES juegan un rol clave para que las personas se transformen en seres humanos integrales, capaces de contribuir al logro de las metas globales (Pernía *et al.*, 2022; Serrate *et al.*, 2019; León y Uribe, 2023; Unesco, 2017).

Además, los tamaños del efecto encontrados permitieron concluir que las diferencias estadísticamente significativas observadas entre los estudiantes de Salud, Educación e Ingeniería fueron medianas en cuanto a autodeterminación, autorregulación, funcionamiento autónomo, y pequeñas en autoeficacia y en gestión responsable; todos los casos fueron favorables a los estudiantes del área de Salud. Lo anterior evidencia la necesidad de hacer un análisis interno respecto al proceso formativo de los estudiantes para identificar qué mejorar, cómo hacerlo y llevarlo a cabo, para trascender del discurso a la acción que promueva la formación integral en los estudiantes, independientemente del área del conocimiento que estén estudiando (Vallaes, 2021).

Personal de sanitario, educadores, ingenieros, así como los profesionales de las demás áreas del conocimiento requieren una alta autodeterminación, autorregulación, funcionamiento autónomo, autoeficacia y gestión responsable para contribuir desde su quehacer al bienestar global. Por tanto, la educación debe ser equitativa y de calidad, independientemente del sexo o del área de formación, permitiendo el desarrollo de capacidades y habilidades que en su aplicación pueden contribuir al desarrollo sostenible (Unesco, 2017).

Por otra parte, las correlaciones observadas fundamentaron el vínculo existente entre la agencia personal, el empoderamiento y la RSU en universitarios de Costa Rica. Se encontró que las áreas de la agencia personal conocidas como autodeterminación, funcionamiento autónomo y autoeficacia, así como el empoderamiento, se relacionan con las cuatro áreas de la RSU: participación social, gestión del conocimiento, formación profesional ciudadana y gestión responsable; participación social obtuvo mayor número de correlaciones y formación profesional ciudadana fue la que obtuvo menor cantidad.

Los resultados de las asociaciones entre las variables estudiadas concuerdan con lo reportado por Cruz-del Castillo y Padilla-Gómez (2018), Banda *et al.* (2014), Pick *et al.* (2007), Pick *et al.* (2011) y Alkire (2005), quienes habían documentado la relación entre agencia personal y empoderamiento. Sin embargo, los resultados del presente estudio aportaron evidencia que señala la relación de esas variables con la RSU. Lo anterior confirma que el estudio de la RSU es complejo y que, para un mejor entendimiento del constructo, no debería medirse de forma aislada, sino contemplando diversas variables conceptualmente asociadas a esta.

En este sentido, un hallazgo relevante en este estudio fue la predicción de la RSU por medio del empoderamiento, la autodeterminación y la autoeficacia. Lo anterior significa que, en la medida en que la persona universitaria se empodere y se agencie como autodeterminada y autoeficiente, existe mayor probabilidad para que se desenvuelva de forma responsable en sociedad e impacte de manera positiva en su entorno. Por lo tanto, es necesario que la universidad desarrolle estrategias para fortalecer esas competencias en sus estudiantes, indistintamente del sexo o de la carrera profesional que curse.

Para concluir, se considera que los objetivos planteados al inicio del estudio se cumplieron. Se encontraron evidencias que vinculan la agencia personal, el empoderamiento y la RSU; por lo tanto, los resultados producto de estos análisis son oportunidades para mejorar el proceso de formación de los estudiantes, particularmente en lo relativo a su perfil como agentes, su empoderamiento y sus comportamientos socialmente responsables. Lo anterior cobra especial importancia si se considera la situación que vive América Latina y el Caribe en cuanto a la alta desigualdad y bajo crecimiento (PNUD, 2021); en el caso particular de Costa Rica, el estancamiento y retroceso del desarrollo humano sostenible en lo económico, social y ambiental (Conare, 2022) y la crisis educativa que enfrenta (Conare, 2021).

A partir de esto se considera prioritario que las universidades brinden aportes para atender esas problemáticas desde sus acciones, con total responsabilidad y compromiso (León y Uribe, 2023). Dichas contribuciones deben articularse en forma sinérgica, vinculando la gestión administrativa, la formación de estudiantes, la investigación y la vinculación estratégica de las universidades con los demás sectores de la sociedad (Vallaes *et al.*, 2009; Vallaes, 2021).

Entre las principales limitaciones de esta investigación se encuentra una muestra conformada solamente por alumnos, dejando por fuera al resto de la comunidad universitaria. Ampliar la muestra a diferentes actores podría enriquecer la perspectiva y las conclusiones. Por otra parte, a futuro se considera importante valorar la posibilidad de abordar el tema desde estudios mixtos en donde por medio de la investigación cualitativa se logren mayor profundidad y comprensión.

Se recomienda hacer estudios comparativos entre datos de universidades públicas y privadas del país y la región, con el fin de generar conocimiento teórico que enriquezca el aporte de la URSULA (Vallaey *et al.*, 2019). Además, se recomienda hacer investigación más allá de las universidades para indagar los esfuerzos realizados por los diferentes niveles educativos para formar estudiantes socialmente responsables, agentes y empoderados. Lo anterior, partiendo del hecho de que la toma de conciencia de los problemas sociales y las capacidades para atenderlos, no solo competen a la universidad como último eslabón educativo, sino que es parte de todo un proceso que tiene como último fin el desarrollo y bienestar sociales. Por lo tanto, se recomienda considerar extender estos estudios a otros niveles educativos.

Consideraciones finales

Esta investigación dilucida la posibilidad que existe de predecir la RSU mediante el empoderamiento, la autodeterminación y la autoeficacia. Ese resultado es una oportunidad para que las universidades puedan repensar sus procesos educativos con miras a elaborar estrategias institucionales que permitan formar individuos con esas competencias, para que desde esa transversalidad y junto con la responsabilidad social sean estudiantes y futuros profesionales comprometidos con las demandas sociales y el bienestar común. Esas estrategias deben permear de manera articulada todas las áreas del accionar universitario: gestión, formación, investigación e intervención social, e incluir en las acciones a todos los actores universitarios y agentes externos, siendo conscientes de que somos parte del problema, pero también podemos ser partícipes de las soluciones.

Referencias

- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74, 217-260. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-6525-0>
- Armendáriz-Zarazua, R., Medina-Ortega, S., Olvera-León, G., Palacios-Rodríguez, O. y Sánchez-Armáss Cappello, O. (2022). La Responsabilidad Social Universitaria y su implementación: Una revisión panorámica. *Emerging Trends in Education*, 4(8), 107-124. <https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging/article/view/4756/3687>
- Banda, A., Morales, M., Flores, R. y Vanegas A. (2014). Promoción de salud mental mediante el desarrollo de agencia humana y empoderamiento: enfoque intrapersonal. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32(1), 161-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12058124017/>
- Consejo Nacional de Rectores [Conare]. (2021). *Octavo Estado de la Educación 2021*. Conare. <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-nacion-2021>
- Consejo Nacional de Rectores [Conare]. (2022). *Estado de la Nación 2022*. Conare. <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-nacion-2022>
- Cruz-del Castillo, C. y Padilla-Gámez, N. (2018). Validación de una escala de empoderamiento y agencia personal en mujeres mexicanas. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 4(1), 28-45. <http://dx.doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.4.1.2018.139.28-45>
- Kadlec, Ž., Leko, Š. M. & Sharma, E. (2022). Students' Perceptions and Attitudes toward University Social Responsibility: Comparison between India and Croatia. *Sustainability*, 14(21), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su142113763/>

- León-Ruiz, D y Uribe-Salas, J. (2023). Relevancia en establecer un modelo de responsabilidad social en las instituciones de educación superior en el Estado de Michoacán de Ocampo-México. *Revista Científica Uisrael*, 10(2), 13-37. <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/787>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica [Mideplan]. (2020). *Segundo informe nacional voluntario objetivos de desarrollo sostenible Costa Rica 2020*. "Desarrollo sostenible en acción: la ruta hacia la sostenibilidad". Mideplan. <https://ods.cr/recursos/noticias/costa-rica-presenta-su-segundo-informe-voluntario-sobre-ods>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2017). *Educación para los objetivos del desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Pernía, J., Palacios-Sanabria, L., Trasfi-Mosqueda, M. y Sanabria-Chópote, M. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social Universitaria: Alternativas para cambio climático y desplazados ambientales. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 367-385. <https://www.redalyc.org/journal/280/28069961026/html/>
- Pick, S., García-Rodríguez, G. y Leenen, I. (2011). Modelo para la promoción de la salud en comunidades rurales a través del desarrollo de agencia personal y empoderamiento intrínseco. *Universitas Psychologica*, 10(2), 327-340. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64722451002/>
- 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>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2021). *Informe Regional de Desarrollo Humano 2021. Atrapados: alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe*. <https://www.undp.org/es/latin-america/informe-regional-de-desarrollo-humano-2021>
- Serrano-Pereira, M., Castillo-León, M. y Hernández-Payán E. (2022). Variables psicosociales predictoras de la responsabilidad social en estudiantes universitarios(as). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 455-481. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200455&lng=es&tlng=es
- Serrate-González, S., Martín-Lucas, J., Caballero-Franco, D. y Muñoz-Rodríguez. M. (2019). Responsabilidad social universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(2), 183-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7767888/>
- Vallaey, F. (2021). *Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA).
- Vallaey, F. y Solano, D. (2019). *2da Investigación continental URSULA: Estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina 2019*. URSULA. <https://unionursula.org/investigaciones/investigaciones-2019/>
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. McGraw-Hill Interamericana Editores. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/14191/responsabilidad-social-universitaria-manual-de-primeros-pasos/>