



Psicumex

ISSN: 2007-5936

Universidad de Sonora, Consorcio de Universidades Mexicanas A.C.

Serrano Pereira, Mario Gerardo; Pinto Loria, María de Lourdes; Hernández Payán, Emelia
Responsabilidad social: desarrollo y validación de una escala para estudiantes universitarios

Psicumex, vol. 12, e447, 2022, Enero-Diciembre

Universidad de Sonora, Consorcio de Universidades Mexicanas A.C.

DOI: <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.447>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=667873518004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Artículos

Responsabilidad social: desarrollo y validación de una escala para estudiantes universitarios

Social Responsibility: Development and Validation of a Scale for University Students

Mario Gerardo Serrano Pereira¹, María de Lourdes Pinto Loria¹, Emelia Hernández Payán²

1 Universidad Autónoma de Yucatán

2 Escuela Normal Superior del Estado de Yucatán

Resumen

El presente estudio exploratorio tuvo como finalidad aportar elementos para la medición de la responsabilidad social universitaria (RSU) mediante del desarrollo y validación de una escala acorde con el modelo de gestión de responsabilidad social de Vallaey (2007). Dicho modelo fundamenta los programas de RSU de diversas universidades públicas en México. El estudio abarcó varias fases, incluyendo una preliminar, donde a través de jueces expertos, se generó un banco inicial de 150 reactivos. En la fase 1, se analizó la capacidad discriminativa de cada reactivo, lo que permitió seleccionar 30 de ellos que fueron aplicados, en la fase 2, a una muestra de 500 estudiantes de cinco campus de una universidad pública del sureste mexicano. El alfa de Cronbach obtenido fue de .86 y la matriz del análisis factorial evidenció tres dimensiones que explicaron el 30.97 % de la varianza. Las dimensiones resultantes fueron: gestión social del conocimiento (alfa = .77), formación profesional (alfa = .75) y participación social (alfa = .74). La fase 3 analizó la correlación entre los factores obtenidos a través del coeficiente de Pearson. Los resultados aportan evidencia sobre la viabilidad de la escala para estudiantes universitarios.

Palabras clave: responsabilidad social universitaria, escalas de medición, confiabilidad, validez, formación universitaria.

Autores

Mario Gerardo Serrano Pereira

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

María de Lourdes Pinto Loria

0000-0001-5215-283X

Emelia Hernández Payán

<https://orcid.org/0000-0002-5530-2378>

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

Abstract

The purpose of this exploratory study was to provide elements for the measurement of university social responsibility (USR) through the development and validation of a scale in accordance with the Vallaey's Social Responsibility Management Model (2007). Said model, based on RSU programs of most public universities in Mexico. The study had several phases that included a preliminary phase, where, through expert judges, an initial bank of 150 reagents was generated. In phase 1, the discriminative capacity of each item was analyzed, which allowed us to select 30 of them that were applied in phase 2 to a sample of 500 students from five different campuses of a public university in Yucatán, Mexico. The Cronbach's alpha obtained was .86 and the factor analysis matrix showed three dimensions that explained 30.97 % of the variance. The resulting dimensions were: social knowledge management (alpha = .77), professional training (alpha = .75) and social participation (alpha = .74). Finally, phase 3 analyzed the correlation between the factors obtained through Pearson's coefficient. The results provide evidence on the viability of the scale for university students.

Key words: university social responsibility, measurement scales, reliability, validity, university training.

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.447>

Recibido 3 – Mayo- 2021

Aceptado 6 – Marzo - 2022

Publicado 19 – Julio - 2022



Introducción

A principios del siglo XXI comenzó, primero en el ámbito empresarial y después en el educativo, una reflexión en torno a los impactos de dichas organizaciones en las sociedades que las albergan (Larrán-Jorge y Andrades-Peña, 2015; Vallaey's et al., 2009). Como resultado de estas reflexiones, surgen conceptos como la responsabilidad social empresarial (RSE) (Argüelles Ma *et al.*, 2012; Aristimuño, 2012; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2013; Vallaey's, 2007) y la responsabilidad social universitaria (RSU). (Beltrán-Llevador *et al.*, 2014; de la Calle Maldonado y Giménez Armentia, 2011; Domínguez Pachón, 2009; Hernández Bringas *et al.*, 2015; Vallaey's, 2007). Ambos enfoques han logrado posicionar, en menor o mayor medida, la dimensión ética en la visión y misión de las organizaciones empresariales educativas, particularmente en las universidades e instituciones de educación superior.

En el entorno académico, el ejercicio de la RSU es una de las tareas prioritarias de las agendas universitarias, en especial, de aquellas que pretenden emprender y resolver las problemáticas actuales que a nivel global y local nos afectan (Martínez-Usarralde *et al.*, 2019). Dicha prioridad se encuentra acorde con las líneas establecidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés, 2009), organismo que recomienda la promoción de la RSU como una de las ocho principales estrategias para enfrentar de forma eficaz los desafíos del siglo XXI.

El enfoque de la RSU proviene del involucramiento de la universidad con la sociedad. Para algunos autores representa: a) la toma de conciencia de la universidad frente a los desafíos que enfrenta la sociedad de la cual forma parte; b) la asunción de un rol importante en la generación, aplicación y divulgación del conocimiento; c) la confirmación de su papel en la formación de personas socialmente responsables en el ejercicio pleno de su ciudadanía y d) el establecimiento de alianzas estratégicas que vinculen, en forma



sinérgica, los esfuerzos de diferentes sectores de la sociedad para el alcance del bien común (Martí Noguera *et al.*, 2018; Martínez Ancona, 2015; Beltrán-Llervador *et al.*, 2014).

De acuerdo con Martínez-Usarralde y colaboradores (2019), las universidades que están implementando la RSU a través del aprendizaje en servicio son, en primer lugar, las universidades de Estados Unidos, en segundo, las universidades de España y, en tercero, las universidades de Canadá y Turquía. Asimismo, mencionan que las técnicas e instrumentos que se han utilizado para medir y evaluar la RSU han sido, principalmente las reflexiones escritas por los estudiantes, aunque también se han utilizado entrevistas, cuestionarios, encuestas, prácticas de campo, grupos focales, observación, discusión de grupos, encuestas en línea, informes escritos, revisión bibliográfica, foros, análisis documental, medición de opiniones y asambleas de formación. Al respecto, después de hacer una revisión de los estudios realizados en el tema, Baca Neglia (2015) reporta que el uso de las entrevistas y la revisión de documentos han sido las formas más usadas para evaluar la RSU. Además, menciona que las investigaciones realizadas no detallan con claridad las guías o indicadores para las entrevistas, y que los pocos estudios cuantitativos realizados no detallan el diseño de sus escalas o los modelos conceptuales a partir de los cuales derivaron sus instrumentos.

En cuanto a estudios cuantitativos, destacan dos que tuvieron como objetivo construir y validar escalas a partir de modelos de RSU de las universidades donde se generaron los instrumentos; tal es el caso de la escala de responsabilidad social del universitario (García Ramos *et al.*, 2008), desarrollada para población española a partir del modelo de RSU de la Universidad Francisco de Vitoria, que se encuentra conformada por cinco dimensiones (compromiso con los demás especialmente los más necesitados, descubrimiento personal de los valores, formación de la conciencia social, conocimiento de la realidad del sufrimiento ajeno y ejercicio de la profesión desde el compromiso social). También, el cuestionario de responsabilidad social universitaria desarrollado con estudiantes peruanos de la Universidad de San Martín de Porres, tomando como base el modelo teórico-metodológico integrador (sistémico) del tema (Baca



Neglia, 2015), el cual abarca tanto la gestión de la responsabilidad social universitaria como el nivel de percepción de los *stakeholders* ('partes interesadas') a través de cinco dimensiones: gestión organizativa, gestión ambiental, docencia, investigación y extensión. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos anteriores, son todavía insuficientes los estudios orientados a la evaluación de la RSU, lo cual evidencia un vacío conceptual y metodológico que se traduce en dificultades para la implementación de este enfoque en las universidades (Martínez-Usarralde *et al.*, 2019).

En México, la importancia del tema ha propiciado que diferentes instituciones de educación superior hayan iniciado un proceso de reflexión sobre el impacto social de sus actividades e incorporado el concepto de RSU a su discurso. En este sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018) propone el programa Visión y Acción 2030 para renovar la educación superior en México: “En la agenda nacional, la educación superior se considera un factor estratégico para el desarrollo económico, social, cultural y para incrementar la competitividad del país en el escenario mundial” (p. 103). Para el alcance de los objetivos, propone cinco ejes: mejor gobernanza, ampliación de la cobertura con calidad y equidad, mejora continua de la calidad de la educación superior, certeza jurídica y presupuestal, y ejercicio pleno de la responsabilidad social. Si bien, esta asociación destaca la importancia del tema y el papel de algunas universidades en México -por ejemplo, la Autónoma de Yucatán- como pioneras en la promoción de la RSU, es poco lo que se ha avanzado en la implementación y evaluación del enfoque en nuestro país (ANUIES, 2018; Baca Neglia, 2015).

En México, la medición de la RSU ofrece un panorama de contrastes. Por un lado, se publican resultados que reflejan escaso conocimiento sobre el tema entre la población estudiantil (Petriz Mayen, 2016) y trabajadores no docentes (Montalvo Morales *et al.*, 2016). Otros estudios reportan los significados que diferentes actores universitarios le dan a la RSU y las implicaciones que tiene asumir una posición socialmente responsable (Castillo León y Echeverría, 2016). Por otro lado, ciertas investigaciones



evidencian sensibilidad frente a temas ambientales por parte de universitarios, así como la implementación de diferentes estrategias por parte de los jóvenes para contribuir en el desarrollo sostenible (Arango Tobón *et al.*, 2014; García Guerrero y García Rendón, 2018; Martí Noguera *et al.*, 2014). Además, se registran datos que señalan la importancia del rol que desempeñan los docentes universitarios en la formación de valores, reflexión, creatividad y la RSU en los estudiantes (Boroel Cervantes y Arámburo Vizcarra, 2016). A partir del contexto descrito, se desarrolló el presente estudio, cuya finalidad fue aportar elementos para la medición de la RSU a través del desarrollo y validación de una escala acorde con el modelo de gestión de responsabilidad social de Vallaey (2007), el cual se encuentra estructurado en cuatro dimensiones tradicionalmente identificadas como las funciones universitarias: la formación profesional (docencia), la gestión social del conocimiento (investigación), la gestión responsable (administración) y la participación social (extensión). Dicho modelo fundamenta los programas de RSU de la mayoría de las universidades públicas en México (Rivera *et al.*, 2016). Esto indica que las universidades mexicanas contemplan dentro de su filosofía educativa la formación de estudiantes a nivel profesional y humano que sean capaces de generar y aplicar el conocimiento para la solución de los problemas y necesidades de las comunidades de donde provienen, a través del establecimiento de alianzas estratégicas con diferentes sectores de la sociedad (academia, gobierno y sociedad) y como resultado de un proceso formativo en una institución superior que fomente prácticas éticas, de respeto a los derechos humanos y cuidado del medio ambiente.

Metodología

Participantes

A partir de una población de 12 914 estudiantes de una universidad pública del sureste mexicano, el cálculo inicial de la muestra fue de 374 sujetos (nivel de confianza de 95 %). Sin embargo, con el fin de obtener resultados más precisos, se decidió incluir para el estudio final 500 estudiantes universitarios de la ciudad de Mérida, Yucatán, quienes fueron elegidos mediante un muestreo aleatorio simple a través de las



facultades en las que estudiaban. Fueron 50 % (250) hombres y 50 % (250) mujeres, cuyo rango de edad varió de los 18 a los 31 años, siendo la edad más frecuente los 19 años (25.6 %). Todos pertenecían a una universidad pública del sureste de México: 100 estudiantes del área de la salud; 100 de ciencias exactas; 100 de ciencias sociales, 100 de ciencias bio-agropecuarias; y 100 de ciencias del diseño y arquitectura.

En cuanto al grado escolar, fluctuó del primero al quinto grado de la carrera, siendo la mayoría del primer (41.8 %) y del segundo año (21.6 %). Respecto a la carrera estudiada, los estudiantes del área de Ciencias Sociales reportaron cursar las licenciaturas en Educación (8 %), Economía (6.6 %), Comercio Internacional (3.4 %) y Enseñanza del Inglés (2 %). Los estudiantes de Ciencias Exactas fueron de Ingeniería en Computación (10 %), Ingeniería Química Industrial (5 %), Biotecnología (2.4 %), Logística (1.8 %) e Ingeniería en Alimentos (0.8 %). Los estudiantes de Ciencias de la Salud reportaron cursar las carreras de Nutrición (10 %) y Químico Farmacéutico Biólogo (10 %). Los de Ciencias Bio-agropecuarias fueron de Medicina Veterinaria (10 %) y de Biología (10 %). Finalmente, los estudiantes del área de Diseño y Arquitectura reportaron estudiar Artes Visuales (10 %), Diseño del Hábitat (7.2 %) y Arquitectura (2.8 %).

Instrumento

Se aplicó la escala de responsabilidad social universitaria que consta de 30 reactivos tipo Likert y 4 opciones de respuesta que van de 1 (“totalmente en desacuerdo”) a 4 (“totalmente de acuerdo”). La mitad de las afirmaciones del instrumento son favorables y la otra mitad desfavorables al objeto psicológico de interés para el estudio (RSU). La escala se diseñó a partir de cuatro dimensiones: formación profesional y ciudadana (6 reactivos), gestión social del conocimiento (12 reactivos), gestión responsable (5 reactivos) y participación social (7 reactivos). Igualmente, se elaboró una ficha de datos sociodemográficos.

Procedimiento

La construcción de la escala de responsabilidad social universitaria atravesó por una fase preliminar y tres fases que se describen a continuación.



Fase preliminar

Se elaboró un banco de 100 reactivos a partir del modelo de gestión de la responsabilidad social de Vallaeys (2007). La versión inicial de 100 ítems pasó por el proceso de validez de contenido a través de una evaluación de su redacción, contenido y congruencia con el modelo, realizada por tres profesoras de educación superior expertas en metodología, en el enfoque RSU y en la evaluación de proyectos con impacto social. Como consecuencia de dicha evaluación, se descartaron 22 reactivos, se modificaron 31 y se diseñaron 41 nuevos, resultando una segunda versión de la escala con 150 reactivos.

Fase 1

El objetivo de la fase 1 fue identificar cuáles de los 150 reactivos de la escala contaban con el mayor poder de discriminación (aquellos que logran generar mayor variabilidad de respuestas) y generar el instrumento para la aplicación final con estos. Para ello, se procedió a su aplicación con 66 estudiantes elegidos de manera no probabilística, de los cuales el 69.7 % (46) fueron mujeres y el 30.3 % (20) hombres. El rango de edad varió de los 18 a los 27 años. El 90.9 % (60) reportaron ser estudiantes de la licenciatura en psicología mientras que el 9.1 % restante reportó estudiar las carreras de rehabilitación (3) y enfermería (3) respectivamente. El 43.9 % (29) informó estar cursando el segundo semestre de su carrera mientras que un 27.3% (18) mencionó estar inscrito en el décimo semestre. Las aplicaciones se realizaron de manera colectiva en las facultades en las que se encontraban estudiando, o bien, de manera individual en las instalaciones universitarias en donde realizaban su servicio social. En promedio, la aplicación duró 30 minutos. Durante la aplicación de los instrumentos, se respetaron los principios éticos de consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación y gratitud.

Posteriormente, los datos fueron capturados y procesados a través del IBM SPSS Statistics versión 19. Se analizaron los porcentajes y frecuencias en las respuestas, así como el sesgo y la curtosis. De acuerdo



con los criterios para evaluar la discriminación de reactivos de Pick y López (1994) y Hernández Sampieri y colaboradores (2014), se aplicó la prueba *t de Student* para muestras independientes a cada uno de los 150 reactivos con el fin de evaluar e identificar aquellos con el mayor poder de discriminación de respuestas. Solo 30, de los 150 reactivos, no estaban sesgados.

Fase 2

La fase 2 tuvo como objetivo evaluar las propiedades psicométricas de la escala conformada por los 30 reactivos seleccionados en la fase anterior. Para esta segunda fase, participaron 500 estudiantes universitarios elegidos mediante un muestreo aleatorio simple, 50 % hombres y 50 % mujeres. 100 por cada uno de los cinco campus de la universidad participante, a los cuales se les aplicó la escala de responsabilidad social universitaria (versión de 30 reactivos). La muestra de estudiantes y el instrumento utilizado en esta fase fueron previamente descritos con mayor detalle en el apartado de metodología.

Por otro lado, la aplicación del instrumento en esta fase se llevó a cabo después de haber obtenido la autorización de los diferentes campus y facultades de la Universidad. En la mayoría de las ocasiones, las aplicaciones fueron de manera colectiva en los salones de clase, aunque también, y de acuerdo a las necesidades de cada facultad, hubo aplicaciones que se realizaron de manera individual y en otros los espacios que fueron asignados por cada facultad. Durante la aplicación de los instrumentos, se respetaron los principios éticos de consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación y gratitud. Las respuestas se capturaron y procesaron a través del IBM SPSS Statistics version 19 y, de acuerdo con los criterios de valoración psicométrica de instrumentos propuestos por Pick y López (1994) y Hernández Sampieri y colaboradores (2014), se llevó a cabo el análisis factorial, el análisis de consistencia interna (global y por factor) por medio del coeficiente alfa de Cronbach. Se realizaron análisis descriptivos a través de medidas de tendencia central y de dispersión para caracterizar a cada uno de los factores obtenidos.



Fase 3

En esta fase participaron los mismos estudiantes de la anterior y tuvo como objetivo analizar la relación que guardan entre sí los factores encontrados en el análisis factorial de la fase 2 que conforman la escala. En este análisis se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Previo al análisis de correlación, se verificó que los datos se distribuyeran de manera normal través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. A continuación, se presentan los principales resultados de las tres fases.

Resultados

Fase 1. Análisis de discriminación de reactivos

Con el fin de evaluar el poder discriminativo de cada uno de los 150 reactivos, se aplicó la prueba *t de Student* para muestras independientes (Hernández Sampieri *et al.*, 2014; Pick y López, 1994). Dicha prueba, adecuada para instrumentos a nivel intervalar, permitió evidenciar si los universitarios con mayor RSU (25 % de la muestra que obtuvieron puntajes superiores en el puntaje total de la escala) mostraban diferencias estadísticamente significativas en el modo de responder a cada uno de los reactivos en comparación con los universitarios con menor RSU (25 % de la muestra con puntajes inferiores en el puntaje total). El resultado de esta prueba constituyó el principal criterio para seleccionar los reactivos que se aplicarían en la segunda fase del estudio. Se observó que, de los 150 reactivos originalmente propuestos, 30 de ellos obtuvieron probabilidades menores a .05, tal como se muestra en la Tabla 1.



Tabla 1*Análisis de discriminación de reactivos a través de la prueba t*

Reactivo	M grupo 1	M grupo 2	gl	t	p
R 14	2.58	3.16	33	-2.16	.03*
R 18	2.35	2.94	33	-2.01	.05*
R 21	2.64	3.33	33	-3.12	.004**
R 32	2.64	3.27	33	2.42	.02*
R 34	2.11	2.77	33	-2.08	.04*
R 38	2.94	3.44	33	-2.05	.04*
R 48	1.88	2.44	33	-2.37	.02*
R 49	2.52	3.05	33	-2.15	.03*
R 56	2.29	2.88	33	-2.18	.03*
R 58	2.29	2.94	33	-2.33	.02*
R 69	2.52	3.11	33	-2.46	.01*
R 74	2.05	2.55	33	-2.02	.05*
R 78	2.94	3.55	33	-2.25	.03*
R 79	2.41	3	33	-2.03	.05*
R 84	1.35	2.05	33	-2.79	.01**
R 89	3.41	3.83	33	-2.01	.05*
R 90	1.76	2.27	33	-2.13	.04*
R 101	2.29	2.83	33	-2.04	.04*
R 109	2	2.94	33	-2.88	.007**
R 114	1.35	2.11	33	-2.76	.009**
R 122	2.52	3.16	33	-2.17	.03*
R 125	2.64	3.33	33	-2.61	.01*
R 126	2.23	3.27	33	-3.71	.001***
R 129	2.41	1.72	33	2.95	.006**
R 130	2.88	3.38	33	-2.02	.05*
R 137	1.94	2.72	33	-2.57	.01**
R 140	3.05	3.66	33	-2.37	.02*
R 143	2.29	3.11	33	-3.33	.002**
R 148	2.88	3.44	33	-2.53	.01**
R 150	2.82	3.44	33	-2.56	.01**

Fuente: Elaboración propia

Nota. *p≤.05 **p≤.01 *** p≤.001

En la Tabla 2, se presentan los 30 reactivos que se discriminaron, así como la dimensión conceptual a la cual corresponde cada reactivo. Adicionalmente, se reporta el alfa de Cronbach de la escala, el alfa de la escala si se eliminara cada reactivo, así como el valor (favorable o desfavorable hacia la RSU) de cada ítem. El puntaje alfa global de la escala con los 30 reactivos fue .86.



Tabla 2

Confiabilidad de la escala, cantidad de reactivos, valor y dimensión conceptual a la cual pertenece cada reactivo

Dimensión	N.º de reactivos	Reactivo	Valor	α de Cronbach si se elimina el reactivo	α global de la escala
Formación profesional y ciudadana	6	R14	(-)	.87	.86
		R69	(+)	.85	
		R78	(+)	.85	
		R79	(+)	.86	
		R89	(+)	.85	
		R148	(+)	.85	
Gestión social del conocimiento	12	R21	(+)	.85	
		R38	(+)	.85	
		R48	(-)	.86	
		R49	(+)	.85	
		R56	(+)	.85	
		R58	(+)	.85	
		R74	(-)	.85	
		R90	(+)	.85	
		R101	(+)	.85	
		R126	(+)	.84	
		R130	(+)	.85	
		R137	(+)	.85	
Participación social	7	R32	(+)	.85	
		R34	(+)	.85	
		R84	(-)	.86	
		R109	(+)	.85	
		R125	(+)	.85	
		R129	(-)	.84	
Gestión responsable	5	R143	(+)	.85	
		R18	(-)	.86	
		R114	(-)	.86	
		R122	(+)	.84	
		R140	(+)	.85	
		R150	(+)	.85	

Fuente: Elaboración propia

A partir de los resultados anteriores, se observó la reducción de la extensión de la escala (de 150 a 30 reactivos), aspecto que se consideró conveniente para la optimización de los tiempos en la aplicación, mayor comodidad y menor cansancio para los estudiantes al responder. Se observó viabilidad de los 30 reactivos resultantes debido al aceptable nivel de confiabilidad global obtenido ($\alpha = .86$). Los 30 reactivos resultantes pertenecen a cada una de las cuatro dimensiones originalmente contempladas (formación profesional y ciudadana, gestión social del conocimiento, gestión responsable y participación social).

Fase 2. Análisis de validez y confiabilidad de la escala reducida

A continuación, con los 30 reactivos, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax (Hernández Sampieri *et al.*, 2014; Pick y López, 1994). Este permitió evaluar la validez de constructo de la escala y se utilizó debido a que dicho análisis considera la existencia de factores que conforman a un instrumento, por lo que permite conocer las dimensiones que lo conforman. Al analizar la matriz de la estructura factorial resultante, se seleccionaron factores que tuvieran al menos tres reactivos, así como reactivos cuyo peso factorial fuera mayor o igual a 0.40 (Nunnally, 1987; Pick y López, 1994).

El análisis factorial reveló la existencia de ocho dimensiones que explicaron el 53.41 % de la varianza, no obstante, solamente los primeros tres cumplieron con los requisitos para ser considerados como factores, siendo los últimos cinco componentes pares o reactivos aislados. Los tres factores resultantes explicaron el 30.97 % de la varianza total acumulada, mostraron un autovalor mayor a uno y agruparon 20 de los 30 reactivos de la escala. Las dimensiones resultantes fueron nombradas de la siguiente manera:

- Factor 1. Gestión social del conocimiento: agrupa seis reactivos y hace alusión a la capacidad del universitario para generar, difundir y aplicar el conocimiento en beneficio de su comunidad contribuyendo a la solución de problemáticas de su entorno.
- Factor 2. Formación profesional: incluyó ocho reactivos que originalmente se encontraban en dos diferentes dimensiones (gestión responsable y formación profesional y ciudadana). Hace referencia a la percepción que el estudiante tiene de su universidad como una institución transparente y con adecuado clima organizacional que fomenta el comportamiento ético, el respeto por los derechos humanos y las competencias para contribuir al desarrollo sustentable.
- Factor 3. Participación social: se refiere a la capacidad y disposición del universitario para implementar soluciones de problemáticas de su entorno en beneficio de la sociedad. Este último factor está formado por seis reactivos (ver Tabla 3).

Tabla 3

Dimensiones obtenidas en el análisis factorial de la escala de responsabilidad social universitaria

Factor	F1	F2	F3
Varianza explicada	11.37%	10.32%	9.28%
10. En mi facultad he desarrollado proyectos que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de las personas	.695		
23. La investigación que he generado durante mi carrera ha sido de beneficio para la sociedad	.659		
18. La investigación que he realizado durante mi carrera ha abordado problemáticas relevantes de mi Estado	.647		
17. Contribuyo en la solución de los problemas económicos de la sociedad	.606		
9. La investigación que he generado contribuyó a la identificación de los principales problemas del Estado	.590		
28. Tengo las habilidades, los valores y los conocimientos para participar en la formulación de políticas públicas	.485		
30. En mi universidad hay un adecuado clima organizacional		.722	
27. Mi universidad promueve en mí una conducta ética		.711	
16. Mi plan de estudios me está formando para ser una persona con ética		.612	
29. En mi licenciatura he aprendido sobre derechos humanos		.580	



15. Carezco de asignaturas que me permitieron (o permitirán) realizar intervenciones en la sociedad	.489
11. Mi carrera me está formando para contribuir al desarrollo sustentable global	.438
21. Conozco la visión de mi universidad	.439
2. Mi universidad no se ocupa de informar a la sociedad sobre el uso de los recursos públicos que recibe	.426
5. He participado en programas de voluntariado que promueven los derechos humanos, la igualdad, la salud o el cuidado del medio ambiente	.689
6. Divulgo el conocimiento que he adquirido en mi carrera para intentar mejorar la calidad de vida de las personas	.640
8. Contribuyo en la búsqueda de soluciones para los problemas sociales	.604
26. He desarrollado proyectos que contribuyen a la conservación del medio ambiente	.573
4. Como resultado de mi educación me siento competente para desarrollar proyectos sociales que promuevan la autogestión, la autonomía y el desarrollo comunitario	.517
3. Contribuyo al mantenimiento de un ambiente sustentable	.480

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se calculó la media y la desviación estándar de cada uno de los 30 reactivos y el alfa de la prueba si se elimina cada uno de ellos (ver Tabla 4). Se obtuvo el índice de consistencia interna para la escala total, el cual reveló un alfa de Cronbach de 0.86. De igual manera, se evaluaron las consistencias internas de cada uno de los factores, las cuales fueron superiores a 0.74 en los tres casos; se obtuvieron las medias y las desviaciones estándar en los tres factores. Se observaron puntajes ligeramente superiores a la media teórica (rango teórico de 1 a 4, media teórica = 2) en gestión social del conocimiento ($M = 2.45$), en formación profesional ($M = 2.86$) y en participación social ($M = 2.84$) (ver Tabla 5).



Tabla 4

Media, desviación estándar, correlación ítem-total corregida y alpha de Cronbach si el ítem es eliminado

	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	Correlación elemento-total corregida	α si se elimina el ítem
10. En mi facultad he desarrollado proyectos que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de las personas	2.42	.96	.54	.85
23. La investigación que he generado durante mi carrera ha sido de beneficio para la sociedad	2.61	.92	.55	.85
18. La investigación que he realizado durante mi carrera ha abordado problemáticas relevantes de mi Estado	2.57	.93	.47	.85
17. Contribuyo en la solución de los problemas económicos de la sociedad	2.29	.84	.45	.85
9. La investigación que he generado contribuyó a la identificación de los principales problemas del Estado	2.23	.90	.48	.85
28. Tengo las habilidades, los valores y los conocimientos para participar en la formulación de políticas públicas	2.56	.84	.48	.85
30. En mi universidad hay un adecuado clima organizacional	2.73	.81	.49	.85
27. Mi universidad promueve en mí una conducta ética	3.19	.79	.50	.85
16. Mi plan de estudios me está formando para ser una persona con ética	3.29	.80	.43	.85
29. En mi licenciatura he aprendido sobre derechos humanos	2.72	.92	.60	.84
15. Carezco de asignaturas que me permitieron (o permitirán) realizar intervenciones en la sociedad	2.70	.94	.18	.86
11. Mi carrera me está formando para contribuir al desarrollo sustentable global	3.08	.87	.50	.85
21. Conozco la visión de mi universidad	2.67	.91	.40	.85
2. Mi universidad no se ocupa de informar a la sociedad sobre el uso de los recursos públicos que recibe	2.51	.90	.15	.86
5. He participado en programas de voluntariado que promueven los derechos humanos, la igualdad, la salud o el cuidado del medio ambiente	2.61	1.04	.34	.86
6. Divulgo el conocimiento que he adquirido en mi carrera para intentar mejorar la calidad de vida de las personas	3.14	.79	.46	.85
8. Contribuyo en la búsqueda de soluciones para los problemas sociales	2.72	.83	.60	.84
26. He desarrollado proyectos que contribuyen a la conservación del medio ambiente	2.54	.93	.52	.85



4. Como resultado de mi educación me siento competente para desarrollar proyectos sociales que promuevan la autogestión, la autonomía y el desarrollo comunitario	2.93	.75	.50	.85
3. Contribuyo al mantenimiento de un ambiente sustentable	3.11	.69	.35	.85

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5

Consistencia interna, medias y desviaciones estándar para los factores de la escala de responsabilidad social universitaria

Factores	N.º de reactivos	M	D.S	A	
				General	Por factor
Gestión social del conocimiento	6	2.45	.62	.86	.77
Formación profesional	8	2.86	.53		.75
Participación social	6	2.84	.56		.74

Fuente: Elaboración propia

Nota. Rango teórico 1 a 4. Media teórica = 2

Fase 3. Análisis de asociación entre los factores de la escala

El objetivo de la fase tres consistió en analizar la correlación entre los factores encontrados en la escala. Previo al análisis de correlación, se verificó que los datos se distribuyeran de manera normal a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados obtenidos en esta prueba indicaron la distribución normal de los datos ($z = 1.63$, $p = .11$).

Una vez comprobada la distribución normal de los datos, se procedió con la fase 3. En esta participaron los 500 individuos de la fase dos, cuyas respuestas al instrumento ya estaban capturadas en la base de datos. Se tuvo como objetivo conocer si los factores de la escala se relacionaban entre sí en forma congruente. Para tal fin, se llevó a cabo un análisis de correlación producto-momento de Pearson (Hernández Sampieri *et al.*, 2014; Pick y López, 1994) a través del cual se evidenciaron correlaciones moderadas, positivas y estadísticamente significativas entre los factores. Se observa que, a mayor formación profesional, mayor gestión social del conocimiento ($r = .445$, $p = .001$) y mayor participación social ($r = .427$, $p = .001$).



De igual forma, a mayor gestión social del conocimiento, mayor participación social ($r = .596, p = .001$) (ver Tabla 6).

Tabla 6

Correlación entre las dimensiones de la responsabilidad social universitaria

	Gestión social del conocimiento (GSC)	Formación profesional (FP)	Participación social (PS)
GSC			
FP	.445***		
PS	.596***	.427***	

Fuente: elaboración propia

Nota. *** $p \leq .001$

Discusión

El presente estudio exploratorio tuvo como objetivo desarrollar y validar una escala para medir la RSU en universitarios. Al haber sido diseñada a partir del modelo de Vallaey (2007), la escala posibilita su aplicación en diferentes universidades de México, las cuales han tomado dicho modelo como punto de partida para sus programas de RSU (Rivera *et al.*, 2016). Las diferentes fases realizadas permiten elaborar las siguientes reflexiones.

Por haber sido una de las primeras aproximaciones en torno a la medición de la variable RSU en Yucatán, se consideró adecuado generar un banco de reactivos que contemplara los diferentes matices, actores, escenarios, destinatarios y estrategias de las diferentes dimensiones del modelo RSU. De ahí que las versiones iniciales de la escala sumaban hasta 150 reactivos, lo cual daba como resultado un instrumento complejo y difícil de responder para los participantes. Los análisis de discriminación de reactivos realizados en la fase 1 permitieron, por un lado, la selección de aquellos reactivos con la capacidad de evocar la mayor variabilidad de respuestas y, por otro lado, reducir la extensión de la escala, llevándola a estar conformada por un número de 30 reactivos para mayor facilidad al momento de su aplicación en la fase 2. De igual modo, el proceso para la elaboración y redacción de los reactivos en las etapas iniciales del estudio permitió



comprobar la factibilidad de “traducir el lenguaje conceptual” del modelo RSU al “lenguaje de medición” utilizado en los reactivos que fueron configurando la escala; lo que ha fortalecido la posibilidad de continuar realizando investigaciones que permitan medir y evaluar la operatividad, desafíos y alcances del modelo de RSU.

Igualmente, los análisis psicométricos realizados en la escala revelaron índices adecuados de confiabilidad para la escala global (.86), lo cual, para diversos autores (Nunnally, 1987; Hernández Sampieri *et al.*, 2014), refleja un índice adecuado de consistencia interna. Los tres factores que conformaron la escala reportaron alfas entre .74 y .77 (participación social .74, formación profesional .75 y gestión social del conocimiento .77), lo que indica índices aceptables de confiabilidad entre los factores (Garson, 2013, en Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

Con respecto a la validez de constructo, puesta a prueba a través del análisis factorial, se encontró una estructura factorial que confirma en forma parcial la estructura conceptual del modelo de Vallaes (2007). Asimismo, el factor gestión social del conocimiento aparece en primer lugar para los estudiantes universitarios, seguido por el factor formación profesional y, por último, el factor participación social. Esto indica que, para el universitario, la capacidad para generar, difundir y aplicar el conocimiento en beneficio de la comunidad constituye la parte más importante y representativa de su RSU. La gestión social del conocimiento ha sido identificada como un factor catalizador para el cambio, pues incide en “el desarrollo equitativo en contextos locales” (Rivera Hernández, 2019, p. 121). Por tanto, se considera importante que los universitarios de este estudio fortalezcan dentro de su RSU, la pertinencia y trascendencia social de la investigación, aplicación y difusión del conocimiento científico (Martínez-Usarralde *et al.*, 2019).

El segundo factor que apareció en la estructura factorial fue la formación profesional, es decir, la segunda dimensión a través de la cual los estudiantes configuran su RSU se relaciona con la percepción que tienen de su universidad como una institución transparente y con adecuado clima organizacional que fomenta



en los alumnos el comportamiento ético, el respeto por los derechos humanos y las competencias para contribuir al desarrollo sustentable. En este sentido, se destaca que los estudiantes valoren la contribución de sus estudios universitarios para su formación profesional y que, a partir de ella, deriven comportamientos socialmente responsables (Arango Tobón *et al.*, 2014; García Guerrero y García Rendón, 2018).

En este segundo factor, los reactivos pertenecientes a la dimensión gestión responsable se agruparon junto con los reactivos de formación profesional, dando como resultado tres dimensiones en lugar de las cuatro propuestas a nivel conceptual por Vallaey (2007). El hecho de que la gestión de una universidad se relacione con la formación de los estudiantes ha sido explicado por diversos autores (Rivera *et al.*, 2016), los cuales señalan la importancia que le da el estudiante a la congruencia entre el discurso oficial de su universidad y la práctica cotidiana. La congruencia es de tal importancia que los estudiantes la asocian con la adquisición y fortalecimiento de su sentido de RSU. Al respecto, algunos autores han identificado el importante rol que juegan las universidades al contribuir a la formación de “auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad que los rodea” (Martínez, 2006, Cortina, 2000, en Boroel Cervantes y Arámburu Vizcarra, 2016, p. 3). Siguiendo esta idea, los universitarios son el reflejo de los valores (o de los antivalores) de las universidades de donde provienen, ya que la dimensión ética se enseña a través de la práctica del quehacer cotidiano (de la Calle Maldonado y Giménez Armentia, 2011).

El tercer y último factor reportado en la matriz factorial fue la participación social, es decir, la capacidad para participar y desarrollar proyectos promotores del desarrollo, calidad de vida, cuidado del ambiente, así como la formulación de políticas públicas. Este factor hace alusión a la capacidad de los estudiantes para aliarse estratégicamente con diferentes sectores para intervenir y solucionar problemáticas de su entorno en beneficio de la sociedad, lo cual permite visualizar el grado de involucramiento que puede desarrollar con diferentes sectores (públicos, privados y comunitarios) para construir lazos de colaboración y enfrentar de manera corresponsable los desafíos del entorno (Boroel Cervantes y Arámburu Vizcarra, 2016; García



Guerrero y García Rendón, 2018). A partir de los resultados obtenidos en el análisis factorial, se propone diseñar e incluir reactivos adicionales que permitan aumentar la varianza explicada en la escala, particularmente en el tercer factor observado (participación social), que obtuvo el menor porcentaje de varianza explicada. Se sugiere aplicar el instrumento en diferentes muestras de universitarios pertenecientes a diferentes licenciaturas y grados académicos para continuar monitoreando las propiedades psicométricas de la escala.

Por otro lado, los resultados del análisis de asociación permitieron observar relaciones positivas, moderadas y estadísticamente significativas entre las dimensiones que conforman la escala, lo que permite concluir que la escala cumple con el requisito de contar con factores relacionados entre sí en forma moderada, debido a que forman parte de un mismo instrumento. Esto apoya las conclusiones de algunos autores que consideran que los factores constituyen entidades independientes, pero relacionadas dentro de un mismo instrumento (Nunnally, 1987; Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Del mismo modo, el modelo de RSU a partir del cual se desarrolló el instrumento (Vallaey, 2007) ha establecido la estrecha relación entre las dimensiones que lo conforman, pues en todas se enlazan las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión que en su conjunto configuran la RSU en los estudiantes; aspecto que se confirma con las correlaciones reportadas entre los factores del instrumento.

Conclusiones

El presente estudio exploratorio tuvo como objetivo describir el proceso de construcción y validación de una escala para medir la RSU. Se prestó especial atención a las recomendaciones realizadas por investigadores que estudiaron previamente el tema, quienes recomendaron expresar con claridad el modelo conceptual a partir del cual se desarrollan los instrumentos para medir esta variable y detallar el procedimiento para su elaboración (Baca Neglia, 2015). Los resultados presentados permiten concluir que la escala se mantiene acorde con el modelo conceptual de RSU de Vallaey (2007) y constituye una



alternativa válida y confiable para medir esta variable en población universitaria, por esta razón se recomienda continuar monitoreando su desempeño psicométrico.

Por otro lado, entre las principales limitaciones de la investigación se destaca el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio pertenecía a los primeros años de la licenciatura. En consecuencia, se recomienda que en futuras investigaciones se incluyan estudiantes de grados avanzados que permitan mayor variabilidad de respuestas como resultado de su mayor experiencia académica. Aunado a esto, se menciona el moderado porcentaje de varianza explicada del instrumento como la principal área de oportunidad de la escala. Se sugiere el diseño e inclusión de reactivos adicionales, particularmente, en el factor participación social, con miras a ser aplicados en muestras más grandes.

Es importante mencionar que la presente investigación forma parte de un estudio más amplio que permite contar con algunos otros resultados que complementan lo aquí expuesto, ya que aportan datos respecto al grado de RSU reportado por universitarios, comparaciones entre mujeres y hombres y entre estudiantes de diferentes áreas del conocimiento respecto a la RSU, así como la relación de la RSU con otras variables teóricamente relacionadas como la empatía, la salud mental positiva, el autoconcepto, el locus de control y el enfrentamiento a los problemas (Serrano Pereira, 2021; Serrano Pereira *et al.* 2021; Serrano Pereira *et al.* 2022). Los resultados anteriores sientan las bases para la promoción de la RSU en los estudiantes a través de las variables psicosociales antes mencionadas. Asimismo, se recomienda que futuras líneas de investigación aporten evidencia empírica que fundamente, por un lado, la relación de la RSU con otras variables como las habilidades para la vida, las competencias socioemocionales y la cultura de la paz y, por otro, se analice las diferentes y posibles contribuciones de la RSU para su formación integral y, en general, para el bienestar de los estudiantes.

Por último, se considera que la adquisición y fortalecimiento de la RSU en los estudiantes constituye una pieza clave para el proceso formativo integral de los futuros profesionales. La noción de RSU, y su



medición en población universitaria, retroalimenta la labor formativa de las universidades. Por lo tanto, el seguimiento de esta característica en los estudiantes es tarea crucial en la tarea educativa, de ahí que el desarrollo de instrumentos que midan este constructo tiene repercusiones prácticas en los mecanismos evaluativos de las universidades. De la misma manera, los desafíos que actualmente enfrenta el mundo en diferentes esferas (sociales, económicas, medioambientales y de salud) demanda la respuesta socialmente responsable de las universidades para enfrentar tales retos, razón por la cual se recomienda no solo continuar con la medición de la RSU, sino también desarrollar estrategias para su implementación y promoción en los diferentes actores universitarios (estudiantes, docentes, administrativos, directivos y manuales).

Conflicto de intereses

Sin conflicto de intereses.

Financiamiento

Sin financiamiento

Agradecimientos

Se agradece a las autoridades de las diferentes facultades por las facilidades otorgadas para la realización del presente estudio, así como al estudiantado que accedió responder los diferentes instrumentos.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030*.

Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio social. ANUIES.

http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf

Arango Tobón, O., Clavijo Zapata, S., Puerta Lopera, I. & Sánchez Duque, J. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XLII (1), 169, 89-105.

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista169_S1A5ES.pdf



- Argüelles Ma, L., Patrón Cortés, R., & Fajardo, M. (2012). Ética y vinculación, compromisos de la responsabilidad social en pymes del sector turístico. Champotón, Campeche. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 3(5), 25.
<https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/67/281>
- Aristimuño, M. (2012). La valoración de la responsabilidad social universitaria: dimensiones e indicadores para su abordaje. *Revista Copérnico*, 8(16), 23-29.
<http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/copernico/n16/art04.pdf>
- Baca Neglia, H. (2015). *La responsabilidad social universitaria: propuesta conceptual y medición en el ámbito de una universidad privada de Lima-Perú*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Sevilla.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/38435/TESIS%20definitiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beltrán-Llervador, J., Iñigo-Bajo, E., & Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Universia*, 5(14), 3-18.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n14/v5n14a1.pdf>
- Boroel Cervantes, B., & Arámburo Vizcarra, V. (2016). Posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 7(13). <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v7n13/2007-7467-ride-7-13-00463.pdf>
- Castillo León, M., & Echeverría, R. (2016). La responsabilidad social universitaria desde la conceptualización de diferentes actores universitarios. En M. E. Rivera, R. Vallejo, A. Méndez, & F. González (Coords.), *Jóvenes, psicología y responsabilidad social universitaria*, 73-94. CUMEX/Grañén-Porrúa.



- de la Calle Maldonado, C., & Giménez Armentia, P. (2011). Aproximación al concepto de responsabilidad social del universitario. *Revista Comunicación y Hombre*, 1(7), 236-247.
http://www.comunicacionyhombre.com/pdfs/07_i_delacallejjimenez.pdf
- García Ramos, J., de la Calle Maldonado, C., Giménez Armentia, P., & Ortega de la Fuente, M. (2008). Validación y medida de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 385-404.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220385A>
- Domínguez Pachón, M. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Revista Humanismo y Trabajo Social*, 8(1), 33-67. <https://www.redalyc.org/pdf/678/67812869001.pdf>
- García Guerrero, J., & García Rendón, C. (2018). Percepciones y acciones de las y los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México respecto a la educación en el desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 9(17)
<https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.379>
- Hernández Bringas, H., Martuscelli Quintana, J., Moctezuma Navarro, D., Muñoz García, H., & Narro Robles, J. (2015). Los desafíos de las universidades de América Latina y del Caribe ¿qué somos y a dónde vamos? *Revista Perfiles Educativos*, 37(147), 202-218.
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2015.147.47431>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Larrán-Jorge, M., & Andrades-Peña, F. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Universia*, 6(15), 91-107.
<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299133728005.pdf>



- Martí Noguera, J. Martí-Vilar, M., & Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3) 160-168. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70019-6](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70019-6)
- Martí Noguera, J., Licandro, O., & Gaete-Quezada, R. (2018). La responsabilidad social de la educación superior como bien común. Conceptos y desafíos. *Revista de la Educación Superior XLIII*(4) 33-55. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.353>
- Martínez Ancona, M. (2015). La innovación social en la educación superior de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 6(11) <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/142/622>
- Martínez-Usarralde, M., Gil-Salom, D., & 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://www.eoslhe.eu/revision-sistemica-de-responsabilidad-social-universitaria-y-aprendizaje-servicio-analisis-para-su-institucionalizacion/>
- Montalvo Morales, J., Villanueva Armenteros, Y., Armenteros Acosta, M., Reyna García, G., & Duque Retiz, J. (2016). La responsabilidad social en Coahuila, México. Estudio exploratorio. *Revista Global de Negocios*, (4)1, 1-19. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2659342
- Nunnally, J. (1987). *Teoría psicométrica*. Trillas.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). *Líneas directrices de la OCDE para empresas multinacionales*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202436-es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la*



investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

Petriz Mayen, M. (2016). Percepciones sobre la responsabilidad social universitaria de los estudiantes de contaduría pública y administración de una universidad pública estatal. *Memorias del XXI Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*. UNAM / ANFECA, ALAFEC.
<https://investigacion.fca.unam.mx/docs/memorias/2016/7.09.pdf>

Pick, S., & López, A. (1994). *Cómo Investigar en Ciencias Sociales*. Trillas.

Rivera Hernández, C. (2019). Sobre la función social del conocimiento humano mediante la vinculación y transferencia del conocimiento en América Latina. *Revista de la Educación Superior* 48(189) 121-132. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n189/0185-2760-resu-48-189-121.pdf>

Rivera, M., Vallejo, R., Méndez, A., & González, F. (2016). *Jóvenes, psicología y responsabilidad social universitaria*. CUMEX/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/PROFOCIE/Grañén/Porrúa.

Serrano Pereira, M. (2021). Dimensiones psicológicas que predicen la Responsabilidad Social en universitarias y universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(3), 368-381
<https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/221/136>

Serrano Pereira, M., Castillo León, M., & 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., & Hernández Payán, E. (2022). Variables psicosociales predictoras de la responsabilidad social en estudiantes universitarios(as). *Revista mexicana de investigación educativa* 27(93) 455-41 https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/04/RMIE_93.pdf



Vallaes, F. (2007). *Breve marco teórico de la responsabilidad social universitaria.*

<https://www.econo.unlp.edu.ar/frontend/media/86/10986/10ec2d7e617a62eba0696821196efae.pdf>

Vallaes, F., de la Cruz, C., & Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos.* McGraw Hill/BID.

Cómo citar este artículo: Serrano Pereira, M. G., Pinto Loria, M. de L., & Hernández Payán, E. . (2022). Responsabilidad social: desarrollo y validación de una escala para estudiantes universitarios. *Psicumex*, 12(1), 1–28, e447. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.447>

