

Factores que influyen en la adquisición de conocimientos sobre Responsabilidad Social Corporativa en el contexto de la Responsabilidad Social Universitaria

Oscar Licandro
Universidad CLAEH, Uruguay
olicandro@claeu.edu.uy
<https://orcid.org/0000-0002-7771-2933>

Jesús Fernando Bejarano Auqui
Universidad Peruana Unión, Lima, Perú
jesusbejarano@upeu.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-1439-3725>

Mark Christhian Barrueta Pinto
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú
mark.barrueta@upc.pe
<https://orcid.org/0000-0003-4373-1957>

Yessica Erazo Ordóñez
Universidad Peruana Unión, Lima, Perú
yessye@upeu.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-5016-2268>

Angel Aparicio-Erazo
Universidad de Lima
20183579@aloe.ulima.edu.pe
<https://orcid.org/0009-0009-3003-1805>

Juan Máximo Santa Cruz Carhuamaca
Universidad Cesar Vallejo, Perú
jusanta@ucvvirtual.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-7406-7721>

Resumen

La adopción de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) requiere que las universidades se comprometan con la formación de profesionales socialmente responsables, lo que implica incorporar la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) en los planes de estudio de los programas académicos que forman a los futuros directivos. Este estudio examina los conocimientos que adquirieron sobre este concepto los estudiantes matriculados en dichos programas en cinco universidades del Perú que declaran públicamente su compromiso con la

Responsabilidad Social Universitaria, con el objetivo de determinar si existen diferencias entre universidades, programas académicos y niveles de formación dentro de cada programa.

Seleccionamos universidades peruanas debido a que el país cuenta con un marco legal que promueve la incorporación de la Responsabilidad Social en las instituciones de educación superior. Medimos los conocimientos de los estudiantes mediante un instrumento validado en investigaciones previas. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes demuestra conocimientos sobre una amplia variedad de prácticas de Responsabilidad Social Corporativa, que existen diferencias entre universidades, pero no entre programas académicos, y que el conocimiento de los estudiantes aumenta a medida que avanzan en sus respectivos programas de estudio. Estos resultados evidencian el efecto positivo de las políticas estatales que promueven la Responsabilidad Social Universitaria en la formación de profesionales socialmente responsables.

Palabras Clave: Responsabilidad Social Corporativa; estudiantes universitarios; conocimiento sobre responsabilidad social; Perú.

GECONTEC Vol. 14(1). 2026
ISSN 2255-5684
gecontec.org

© Creative Commons Attribution 4.0
Recibido 2 Julio, 2026
Aceptado 18 Septiembre, 2026
Publicado 20 Septiembre, 2026

Introducción

Durante varias décadas, la sociedad ha demandado firmemente que la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) ocupe un lugar destacado en los programas universitarios de grado, particularmente en aquellos relacionados con el ámbito empresarial (Castilla-Polo et al., 2020). Matten y Moon (2004) plantearon que una de las principales responsabilidades de las universidades consiste en dotar a sus graduados de la motivación, los conceptos y las herramientas necesarias para promover la RSC. La aparición de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) a comienzos de este siglo, seguida de su consolidación como una filosofía orientadora de la gestión universitaria, ha creado condiciones institucionales que favorecen la formación de directivos motivados y capacitados para promover la RSC. La formación de profesionales éticos y responsables constituye una de las dimensiones de la RSU dentro de las teorías y modelos que ocupan una posición predominante en América Latina, entre ellos los modelos AUSJAL (AUSJAL, 2009) y URSULA (Vallaey, 2021). Desde la perspectiva de la RSU, la educación universitaria no debería limitarse a la formación profesional tradicional, sino que también debería formar profesionales éticos y socialmente responsables. En el caso específico de los programas relacionados con la gestión empresarial, la RSU exige formar profesionales que rompan con el concepto de “business as usual” o «seguir haciendo negocios como siempre» (Vallaey, 2014), lo que implica incorporar contenidos de RSC en sus planes de estudio.

Los profesionales de la gestión empresarial constituyen los actores internos responsables de garantizar la incorporación exitosa de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) (Mamic, 2005). Pueden desarrollar una visión eficaz de la RSC dentro de las organizaciones (Weaver, Treviño, & Cochran, 1999), ya que sus creencias, valores y actitudes pueden contribuir a su

incorporación o dificultarla (Godkin, 2015). Asimismo, poseen el poder de decisión y la iniciativa necesarios para implementar la RSC (Guarnieri & Kao, 2008). Internamente, la incorporación de la RSC constituye un proceso de cambio cultural (Lee, Yu, Sirgy, Singhapakdi, & Lucianetti, 2018). Los directivos pueden generar oportunidades para implementar estos cambios, actuar como facilitadores y asignar los recursos que requieren (Bohem, 2002). También son responsables de crear un entorno favorable para la adopción de comportamientos socialmente responsables (Patiño, 2012). Externamente, los directivos pueden liderar el diálogo adecuado con los grupos de interés (stakeholders) necesario para que la RSC sea efectiva (Miles, Munilla, & Darroch, 2006). En consecuencia, la formación teórica que las universidades proporcionan a los futuros líderes empresariales en materia de RSC tiene, y continuará teniendo, un impacto directo en el desarrollo presente y futuro de la RSC.

Existen opiniones contradictorias sobre la incorporación efectiva de la RSC en la educación universitaria. Algunos investigadores, como Moon y Orlitzky (2011), han sostenido que la educación en RSC y sostenibilidad ha avanzado al mismo ritmo que la expansión general de estas cuestiones y que incluso «los escépticos reconocen que ha adquirido relevancia» (p. 583). Sin embargo, otros autores han presentado resultados diferentes. Ruiz-Palomino et al. (2019) cuestionaron la efectividad de la educación en RSC, mientras que Larrán et al. (2012) concluyeron que, aunque existe preocupación por incorporar la RSC en los programas universitarios, la formación universitaria en esta materia continúa siendo insuficiente. Además, la investigación sobre esta cuestión generalmente ha pasado por alto la RSU como factor impulsor de la incorporación de contenidos de RSC en los planes de estudio de los programas relacionados con la gestión empresarial.

Este estudio busca contribuir a la investigación sobre la educación en RSC en las universidades, particularmente en aquellas que han adoptado el discurso de la RSU. La investigación acumulada sobre este tema se ha centrado en el análisis de documentos (planes de estudio, programas de asignaturas, etc.) y en encuestas dirigidas a directivos y académicos, mientras que, en gran medida, ha omitido la perspectiva de los estudiantes. Este estudio aborda la cuestión examinando los conocimientos sobre RSC adquiridos por los estudiantes. Su objetivo consiste en medir dichos conocimientos y comparar los conocimientos adquiridos por estudiantes de diferentes universidades. La investigación involucró a estudiantes de cinco universidades peruanas porque Perú ofrece un contexto interesante para estudiar esta cuestión. Este contexto se deriva del requisito legal de que las universidades del país incorporen la RSU.

Se seleccionaron cinco universidades con perfiles diferenciados y se obtuvo una muestra de 600 estudiantes pertenecientes a tres programas de pregrado: Administración de Empresas, Marketing e Ingeniería Industrial. Los investigadores aplicaron un cuestionario que incluía una batería de 18 indicadores relacionados con prácticas específicas de RSC, así como indicadores destinados a describir el perfil académico de los estudiantes (universidad a la que pertenecían, programa académico cursado y año de estudios). El análisis estadístico de los datos recopilados indica que existen diferencias significativas en el conocimiento sobre RSC entre los estudiantes de las distintas universidades, independientemente del programa académico o del año de estudios. Estos resultados sugieren que las universidades peruanas alineadas con el discurso de la RSU han incorporado la formación en RSC, aunque existen diferencias entre ellas en cuanto a la formación que proporcionan.

Revisión de literatura

La RSU y la formación de profesionales responsables

Una perspectiva cada vez más extendida sostiene que las universidades deberían comprometerse con la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), debido a que “representan el centro del conocimiento y concentran una parte significativa del conocimiento científico, porque mantienen estrechas relaciones con los sectores productivos, el Estado y la sociedad civil” (López Regalado & Ahumada Tello, 2019), y porque tienen la responsabilidad de formar a los futuros líderes. En este sentido, la sociedad parece estar exigiendo una mayor responsabilidad social a las universidades (Domínguez Pachón & López Canseco, 2009). En consonancia con esta tendencia emergente, diversas organizaciones internacionales promueven la implementación de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como el marco bajo el cual deberían operar las universidades (López Regalado & Ahumada Tello, 2019). UNESCO constituye un ejemplo de ello; desde 1998, “ha sostenido que las universidades de todo el mundo deberían asumir una mayor responsabilidad social dentro de la denominada sociedad del conocimiento” (Gaete, 2015, p. 98). A nivel regional, han surgido iniciativas para promover la responsabilidad social de las universidades, como URSULA en América Latina. No obstante, “las universidades aún no han alcanzado el grado de involucramiento en responsabilidad social logrado por otras organizaciones y, por lo tanto, su potencial para integrar profundamente la sostenibilidad permanece en gran medida desaprovechado” (Gallardo Vázquez et al., 2019, p. 162). Esta situación puede deberse a que “la naturaleza de este concepto sigue siendo controvertida y compleja, dando lugar a diversas posiciones tanto a favor como en contra, debido tanto a sus orígenes fuera del ámbito académico [...] como a su insuficiente fundamentación teórica” (Mitrani & Peón, 2015, p. 261).

La extrapolación del concepto de responsabilidad social desde el ámbito empresarial hacia el académico se ha producido mediante la adaptación de las ideas centrales de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) a la naturaleza específica de las universidades (Esquén & Figueroa, 2022, p. 110). Por esta razón, Vallaes y Álvarez Rodríguez (2019, p. 98) sostienen que las universidades “necesitan una definición específica de RSU que tenga en cuenta las características genuinas de la universidad, una institución dedicada principalmente a la creación y transmisión del conocimiento humanístico y científico”, puesto que las universidades no pueden reducirse simplemente a un tipo de empresa que presta servicios educativos. Según Vallaes y Álvarez Rodríguez (2019, p. 98), la “universidad cumple una función social muy específica que exige considerar, monitorear y mejorar impactos que siguen siendo, en gran medida, desconocidos en el mundo empresarial y en las teorías de la Responsabilidad Social Corporativa”. Estos impactos se relacionan con sus tres funciones fundamentales: formar profesionales, producir conocimiento científico y desarrollar actividades de extensión en las comunidades. De este modo, las universidades incorporan cuestiones que tradicionalmente han permanecido fuera de sus agendas institucionales (Bolan & da Motta, 2007). La incorporación de la RSU “requiere esfuerzos significativos por parte de las universidades para que sus actividades institucionales respondan de manera más efectiva a las necesidades y problemas sociales, particularmente aquellos propios del territorio en el que operan” (Gaete, 2015, p. 106).

En la mayor parte de la literatura académica sobre RSU, la formación de los estudiantes aparece como una dimensión o área de la RSU, aunque los investigadores se refieren a ella de diferentes maneras. García Ramos, de la Calle Maldonado, Valbuena Martínez y Alija (2016) identificaron varias formas de conceptualizar esta dimensión: (1) formar a los estudiantes en responsabilidad social como complemento de la formación científica, incorporándola en cursos, asignaturas y seminarios; (2) incorporar al currículo contenidos relacionados con el servicio a la comunidad y con la contribución de los profesionales a la solución de problemas sociales; y (3) educación para la ciudadanía. Balakrishnan et al. (2020) señalan que las universidades desempeñan un papel importante en el desarrollo, entre los futuros profesionales, de las percepciones y actitudes necesarias para promover el desarrollo sostenible. López Regalado y Ahumada Tello (2019) hacen referencia a la formación profesional y ciudadana, definiéndola como la gestión socialmente responsable de la formación académica (contenidos, organización curricular, metodología y enfoque pedagógico) desde una perspectiva humanista. Castañeda et al. (2007) sostienen que los conocimientos que adquieren los estudiantes “no deberían limitarse a la formación profesional, sino que deberían tener repercusiones sociales que conduzcan a acciones concretas que contribuyan a la transformación del entorno hacia el desarrollo, la convivencia y la paz” (p. 118).

Dentro del marco de la RSU, la educación debería centrarse en el desarrollo de profesionales responsables. Por ejemplo, el enfoque adoptado por la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) “tiene como objetivo formar a los estudiantes para el compromiso y la solidaridad” (AUSJAL, 2009, p. 18). Para alcanzar este objetivo, propone diversas directrices relacionadas con la función educativa (impacto educativo), entre ellas la adaptación de los currículos, planes de estudio y programas de las asignaturas para formar profesionales socialmente responsables. Por su parte, el modelo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) hace referencia a la Educación Responsable y a la Educación para la Ciudadanía, conceptos que incorporan la idea de que “la formación profesional y humanística debería conducir genuinamente hacia un perfil de egresado en el que los estudiantes hayan alcanzado e incorporado competencias ciudadanas en Responsabilidad Social para el desarrollo sostenible de su sociedad” (Ayala, 2014, p. 72). Este enfoque implica garantizar que “la orientación curricular general, así como parte de las asignaturas de cada programa de grado, mantengan una estrecha relación con los problemas reales del desarrollo (económicos, sociales y ecológicos)” (p. 73).

En el caso específico de los estudiantes matriculados en programas de grado relacionados con la gestión empresarial (Administración de Empresas, Marketing, etc.), convertirse en profesionales responsables requiere necesariamente la inclusión de contenidos relacionados con la RSC y la sostenibilidad en estos programas. Según Arroyabe et al. (2021), las universidades deberían promover una educación con un contenido sustancial de carácter social, ambiental y relacionado con la sostenibilidad. Del mismo modo, Vallaeys (2014) sostuvo que las universidades socialmente responsables deberían dejar de formar profesionales para desenvolverse en una sociedad injusta orientada hacia un desarrollo insostenible y no inclusivo; en consecuencia, los enfoques de gestión y de negocios deberían romper con el enfoque de “business as usual” o “seguir haciendo negocios como de costumbre”. Ya en 1992, la Agenda 21, elaborada durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, establecía en el punto 36.3 que: “Tanto la educación formal como la no formal son indispensables para modificar

las actitudes de las personas, de manera que tengan la capacidad de evaluar y abordar sus preocupaciones respecto del desarrollo sostenible” (United Nations Sustainable Development, 1992). En consecuencia, diversos investigadores han propuesto que la RSU requiere que las universidades incorporen de manera transversal los contenidos de sostenibilidad y RSC en toda la formación en gestión y administración (Hernández de Cobis et al., 2020).

El contexto de las universidades peruanas

En Perú, “la RSU constituye un principio fundamental que configura el desarrollo de la educación universitaria peruana” (Esquén & Figueroa, 2022, p. 110). El Estado peruano ha desempeñado un papel importante en la promoción de la adopción de la RSU por parte de las universidades. Ha promovido la RSU mediante diversos instrumentos, el más importante de los cuales es la Ley N.º 30220, que estableció la obligación de implementar mecanismos que promuevan la responsabilidad social. El artículo 124 de la ley define la RSU como “la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad como resultado del ejercicio de sus funciones” y establece la RSU como el “fundamento de la vida universitaria, contribuyendo al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad” (Ministerio de Educación del Perú, 2014). Así, la ley define la RSU en términos de gestión de impactos (Vallaes & Álvarez Rodríguez, 2019), alineándola con el enfoque de la ISO 26000 (ISO, 2010) sobre responsabilidad social aplicable a todo tipo de organizaciones y con el enfoque de RSU de URSULA. La ley incorpora dos mecanismos destinados a promover la adopción de la RSU: las universidades deben destinar un mínimo del 2 % de sus presupuestos a financiar iniciativas de RSU, y la RSU constituye uno de los criterios para la acreditación (artículo 125). La ley también establece incentivos para su adopción, como permitir que las universidades deduzcan de este 2 % los costos asociados con la incorporación de determinados perfiles de estudiantes. Mediante esta legislación, Perú se convirtió en uno de los tres países iberoamericanos pioneros en introducir innovaciones legislativas relacionadas con la RSU; los otros dos son Brasil y España (Martí-Noguera, Calderón, & Fernández-Godenzí, 2018).

Por lo tanto, la adopción de la RSU dejó de constituir una práctica voluntaria y pasó a ser “un requisito para obtener o mantener la acreditación como instituciones de educación superior” (Villegas & Cairampoma, 2021, p. 536). Una de las consecuencias de la Ley N.º 30220 es la incorporación de la RSU “como función de toda la comunidad universitaria, permitiéndole ejercer un impacto significativo sobre los grupos de interés y contribuir al desarrollo y bienestar social” (Murillo Antón, 2017, p. 21). Chunga Pingo et al. (2023, p. 363) señalan que, como consecuencia de la ley, “es esencial que las instituciones educativas peruanas integren la RSU en su planificación estratégica y curricular, fomentando una cultura de responsabilidad social en todos los niveles de la comunidad universitaria”. Asimismo, a través de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), el Estado peruano otorga el reconocimiento oficial (licenciamiento) a las universidades que se someten a un proceso de evaluación de aseguramiento de la calidad conocido como licenciamiento institucional. En 2023, noventa y cinco universidades contaban con licenciamiento institucional.

Gaete y Álvarez (2019) encontraron que 24 universidades peruanas participan en tres importantes iniciativas internacionales de promoción de la RSU: URSULA, AUSJAL y los Principios para la Educación Responsable en Gestión (Principles for Responsible Management

Education, PRME) del Pacto Mundial de las Naciones Unidas. Considerando que en 2023 Perú contaba con 140 universidades (91 privadas y 49 públicas; 95 licenciadas y 45 no licenciadas) (Alfaro Bardales, 2023), estas 24 universidades representan una pequeña proporción del total. Esta cifra plantea interrogantes sobre el grado de compromiso real de las universidades peruanas con la RSU.

Céspedes (2019) señala que pocas universidades han implementado un sistema de gestión basado en la RSU y que un número aún menor publica informes de sostenibilidad. Asimismo, el autor afirma que la gran mayoría “permanece en proceso de implementación a pesar de que el marco normativo, la Ley Universitaria, así lo establece” (Céspedes, 2019, p. 83). En la misma línea, Rodríguez Carranza (2018, p. 160) indica que “la incorporación de la responsabilidad social universitaria en su función académica ha avanzado, en términos generales, más lentamente”; Condori y Reina (2019, p. 2) también señalan que las universidades ubicadas fuera de los principales centros metropolitanos del Perú “permanecen en una etapa de exploración e intentos iniciales de operar de acuerdo con los requerimientos de la RSU”. Por su parte, Céspedes (2019) considera que una proporción significativa de las universidades públicas apenas ha alcanzado recientemente la primera etapa del modelo propuesto por Vallaes, De la Cruz y Sasía (2009), que consiste en persuadir a los diversos grupos de interés de la universidad para que se comprometan con la RSU. Aunque la ley incluye entre los fines de las universidades el objetivo de “brindar una formación profesional integral y de calidad, con un fuerte sentido de responsabilidad social, de acuerdo con las necesidades del país” (artículo 6), los investigadores han identificado avances limitados en la incorporación de la RSU en los enfoques educativos de las universidades peruanas (Rodríguez Carranza, 2018).

Factores que influyen en el conocimiento y las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la RSC

La literatura empírica reciente ha identificado diversos factores que influyen en el conocimiento, las actitudes y las percepciones que los estudiantes desarrollan respecto de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Estos factores pueden agruparse en cuatro categorías: (1) el tipo de universidad (pública o privada); (2) los contenidos curriculares incorporados en los programas de estudio; (3) el año académico o etapa de la carrera en la que se encuentran matriculados los estudiantes; y (4) la exposición a contenidos extracurriculares y otras actividades educativas complementarias. La siguiente sección sintetiza la evidencia disponible para cada uno de estos factores.

En cuanto al tipo de universidad, diversos estudios han identificado diferencias significativas entre instituciones públicas y privadas en la educación sobre RSC y en las percepciones de la RSU. Larrán Jorge y Andrades Peña (2015) analizaron los planes de estudio de las universidades españolas y encontraron que las universidades privadas incorporan con mayor frecuencia la RSC y la ética empresarial como asignaturas independientes que las universidades públicas, un patrón asociado con una mayor presencia de la dimensión ética en estas instituciones. En el contexto peruano, Ladera-Castañeda et al. (2024) examinaron las percepciones de la RSU entre estudiantes de odontología de dos universidades de la capital peruana y encontraron que los estudiantes de la universidad pública presentaban una probabilidad 2,51 veces mayor de reportar una percepción general deficiente de la RSU que sus pares de la universidad privada, con resultados similares para las dimensiones de gestión organizacional ($APR = 2,28$) y participación social

(APR = 2,31). Estos hallazgos sugieren que las universidades privadas tienden a integrar los contenidos de RSC/RSU de manera más sistemática en sus programas educativos.

Con respecto a los contenidos curriculares, existe consenso en que la incorporación de cursos específicos sobre RSC y ética empresarial influye positivamente en el conocimiento y la orientación de los estudiantes hacia la RSC. Rodríguez-Gómez et al. (2022), mediante un modelo de ecuaciones estructurales aplicado a estudiantes de gestión, demostraron que la formación universitaria en ética se correlaciona positivamente con la orientación de los estudiantes hacia la RSC, en interacción con su perspectiva social y sus valores familiares. En la misma línea, Tormo-Carbó et al. (2018) demostraron que los cursos de ética empresarial y RSC incrementan la conciencia de los estudiantes de gestión sobre la importancia de la ética en diferentes ámbitos, incluidos los cursos de negocios, las implicaciones éticas de la contabilidad y la toma de decisiones en el lugar de trabajo. Asimismo, Franco et al. (2017) encontraron que los valores personales de los estudiantes de administración de empresas, particularmente el universalismo y la benevolencia, se correlacionan positivamente con su disposición hacia la RSC, lo que sugiere que los planes de estudio pueden fortalecer o no estos valores dependiendo de los contenidos que incorporen.

En relación con el año académico, la evidencia sigue siendo mixta y depende del constructo objeto de análisis. Algunos estudios centrados en las percepciones de la RSU han encontrado que los estudiantes de los primeros años presentan percepciones más favorables de la RSU que aquellos de años posteriores. Por ejemplo, Ladera-Castañeda et al. (2024) encontraron que los estudiantes de primer y segundo año tenían, respectivamente, un 62 % y un 57 % menos de probabilidades de reportar una percepción deficiente de la gestión organizacional de la RSU en comparación con los estudiantes de sexto año, lo que sugiere que una exposición prolongada a la institución puede favorecer el desarrollo de una perspectiva más crítica. En contraste, otros estudios centrados en el conocimiento técnico de la RSC, en lugar de las percepciones institucionales, informan de una relación positiva entre el avance académico y el conocimiento, como resultado de la acumulación progresiva de contenidos educativos. Esta distinción entre constructos, el conocimiento específico de las prácticas de RSC frente a las percepciones generales sobre la RSU institucional, sigue siendo relevante para interpretar adecuadamente la evidencia disponible.

Finalmente, la exposición a contenidos extracurriculares también influye en la formación de los estudiantes en materia de RSC/RSU. Vargas-Figueroa et al. (2025) demostraron que la participación en programas como los Núcleos de Apoyo Contable y Fiscal (NAF) en una universidad privada peruana se correlaciona con altos niveles de percepción de la eficiencia de la RSU (88,22 %) y con el desarrollo de competencias específicas, demostrando que las actividades extracurriculares estructuradas pueden fortalecer la formación en responsabilidad social. Complementariamente, Rodríguez et al. (2024), en un estudio realizado en una universidad privada de Chimbote, Perú, encontraron una correlación muy alta ($r_s = 0,967$) entre la conciencia ambiental de los estudiantes y su percepción de la RSU, siendo la primera capaz de explicar el 94,7 % de la variación de la segunda. Este hallazgo sugiere que la incorporación transversal de contenidos ambientales y de sostenibilidad en la vida universitaria constituye un mecanismo potente para la formación en responsabilidad social.

En síntesis, la evidencia disponible indica que el conocimiento y las percepciones que los estudiantes adquieren respecto de la RSC y la RSU dependen de factores institucionales (tipo de universidad), factores curriculares (presencia de cursos específicos), factores temporales (etapa académica) y factores extracurriculares (programas y actividades complementarias). Sin embargo, la mayoría de los estudios disponibles en el Perú se han centrado en las percepciones de la RSU y no en el conocimiento técnico que los estudiantes adquieren sobre prácticas específicas de RSC. El presente estudio busca contribuir a abordar esta brecha de investigación.

Hipótesis

Un estudio publicado recientemente midió el conocimiento sobre RSC entre estudiantes de grado matriculados en programas relacionados con la gestión en 12 universidades de 10 países latinoamericanos (Licandro et al., 2024). En este estudio participó una universidad peruana. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de conocimiento entre los estudiantes de los distintos países, y los estudiantes peruanos se encontraban entre aquellos que demostraron un mayor conocimiento sobre el tema. De acuerdo con el objetivo del presente estudio (tal como se señala en la Introducción), el análisis presentado en la Sección 2 y el estudio publicado por Licandro et al. (2024), se pondrá a prueba la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1: La media del conocimiento sobre RSC de los estudiantes universitarios peruanos matriculados en programas de grado que preparan a futuros gestores es igual o superior al nivel medio de conocimiento de los estudiantes latinoamericanos.

Dado que Licandro et al. (2024) incluyeron únicamente una universidad en ocho de los países estudiados, persiste la incertidumbre respecto de si la diferencia observada refleja diferencias entre países o entre universidades. En particular, no está claro si el nivel de conocimiento de los estudiantes de la universidad peruana participante representa adecuadamente el nivel medio de conocimiento de los estudiantes peruanos o si su conocimiento se encuentra realmente por encima o por debajo de dicho promedio. También cabe señalar que, a nivel internacional, la investigación sobre las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia la RSC apenas ha examinado las diferencias entre universidades. Dada la limitada información disponible sobre la formación en RSC en Perú, tal como se describe en la Sección 2.3, y los resultados reportados por Licandro et al. (2024), se pondrá a prueba la siguiente hipótesis:

Hipótesis 2: La media del conocimiento sobre RSC de los estudiantes universitarios peruanos matriculados en programas de grado que preparan a futuros gestores difiere entre universidades.

Dado que el conocimiento sobre RSC debería depender de los contenidos curriculares de cada programa de grado, cabe preguntarse si existen diferencias en el conocimiento sobre RSC entre los estudiantes matriculados en distintos programas (por ejemplo, Administración de Empresas y Marketing). Aunque son pocos los estudios que han examinado el conocimiento de los estudiantes sobre RSC, numerosas investigaciones han analizado sus percepciones sobre la RSC, incluida la importancia que le atribuyen y sus actitudes hacia ella. Algunos de estos estudios han examinado si el programa de grado de los estudiantes influye en dichas percepciones, pero sus resultados siguen siendo contradictorios. Por ejemplo, Kolodinsky et al. (2009) no encontraron diferencias entre estudiantes de distintos programas de grado en Estados Unidos, mientras que

Larrán et al. (2019) identificaron diferencias entre estudiantes en España. Asimismo, surge la cuestión de si la participación en actividades extracurriculares relacionadas con la RSC (conferencias, talleres, etc.) influye en el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre RSC. Sobre la base de estas consideraciones, se pondrán a prueba las siguientes hipótesis:

Hipótesis 3: La media del conocimiento sobre RSC de los estudiantes universitarios peruanos matriculados en programas de grado que preparan a futuros gestores difiere entre programas de grado.

Hipótesis 4: La media del conocimiento sobre RSC de los estudiantes universitarios peruanos matriculados en programas de grado que preparan a futuros gestores se correlaciona positivamente con la inclusión de contenidos de RSC en sus asignaturas.

Hipótesis 5: La media del conocimiento sobre RSC de los estudiantes universitarios peruanos matriculados en programas de grado que preparan a futuros gestores se correlaciona positivamente con su participación en actividades extracurriculares relacionadas con la RSC.

La RSC constituye una cuestión transversal en el ámbito de la gestión; por consiguiente, los planes de estudio pueden incorporar contenidos de RSC en diferentes asignaturas, además de ofrecer asignaturas específicas sobre RSC. Por tanto, el conocimiento sobre RSC se desarrolla de manera acumulativa a lo largo de un programa de grado. En consecuencia, dicho conocimiento debería aumentar a medida que los estudiantes avanzan en sus programas. Diversos estudios también han examinado esta cuestión en relación con las percepciones de los estudiantes sobre la RSC. Algunos estudios encontraron una relación positiva entre la etapa académica de los estudiantes y sus percepciones sobre la RSC (Kolodinsky et al., 2009; Ugwuozor, 2020), mientras que otros identificaron únicamente una relación parcial (Kleinrichert et al., 2013), y otros no encontraron ninguna relación (Kraft & Singhapakdi, 1995; Lämsä et al., 2007; Larrán et al., 2019). Por lo tanto, el presente estudio pondrá a prueba la siguiente hipótesis:

Hipótesis 6: La media del conocimiento sobre RSC de los estudiantes universitarios peruanos matriculados en programas de grado que preparan a futuros gestores aumenta a medida que avanzan en sus programas de grado.

Metodología

Población y muestra. El estudio involucró a estudiantes de grado matriculados en programas relacionados con la gestión empresarial en universidades del Perú. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de cinco universidades cuyos nombres se mantienen en el anonimato; sin embargo, en la Tabla 1 se presenta información sobre diversas características relevantes para el presente estudio. Las cinco universidades se encuentran entre las 30 principales universidades del Perú, de acuerdo con el ranking nacional de universidades líderes, sobre un total de 140 instituciones. Tres de ellas se encuentran entre las universidades mejor posicionadas del sector educativo según el ranking Merco de Objetivos de Desarrollo Sostenible (Merco SDG) en materia de Responsabilidad Social y entre las 40 organizaciones mejor valoradas en el ranking general.

Las cinco universidades respaldan explícitamente la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y todas incluyen referencias a: (1) la formación de profesionales responsables en sus declaraciones de misión y/o visión; (2) dicha formación en las declaraciones que describen sus perfiles de egreso u objetivos educativos; y (3) contenidos de RSC o sostenibilidad en sus planes de estudio. Estas características sugieren cierto grado de homogeneidad en la relación de estas universidades con la RSU.

La muestra se obtuvo a partir de estudiantes matriculados en asignaturas impartidas por miembros del equipo de investigación responsable del presente estudio. Por lo tanto, los investigadores emplearon un método de muestreo no probabilístico.

Tabla 1: Información sobre las universidades incluidas en la muestra

Universidad	Ranking Mejores Universidades del Perú	Ubicación entre primeras universidades. Ranking Merco de RS - SDG	Manifiesta adhesión a la RSU	Adhiere a iniciativa internacional sobre RSU	Referencia a formar profesionales socialmente responsables en...			Incluye contenidos de RSE en el plan de estudios
					Visión o misión	Otras declaraciones	Perfil egresado, competencias, etc	
A	Entre 10 primeras	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
B	Entre 10 primeras	Si	Si	S/D	Si	Si	Si	Si
C	Entre 21 y 30	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si
D	Entre 21 y 30	No		S/D				
E	Entre 11 y 20	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Fuente: elaboración propia

Instrumento. Los investigadores utilizaron un cuestionario estructurado, administrado mediante un formato web de autocompletado a través de Google Forms. Los profesores invitaron a sus estudiantes a completar el cuestionario de forma anónima. Después de recibir las respuestas, los investigadores excluyeron los cuestionarios que contenían información incompleta o que habían sido completados por estudiantes matriculados en otros programas de estudio que habían cursado la asignatura como electiva (por ejemplo, Psicología o Derecho). La muestra final estuvo compuesta por 600 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: (1) Universidad A (78), Universidad B (143), Universidad C (189), Universidad D (92) y Universidad E (98); 357 estudiantes estaban matriculados en Administración de Empresas, 140 en Marketing y 103 en Ingeniería Industrial; 94 estudiantes cursaban el primer año, 146 el segundo año, 96 el tercer año y 264 el último año.

Variables dependientes. La medición del conocimiento sobre RSC se basó en los mismos indicadores que Licandro et al. (2024) validaron y utilizaron. Estos indicadores comprenden 18 prácticas de gestión correspondientes a acciones de RSC (véase la Tabla 3). Las prácticas abarcan tres dimensiones de la RSC: (1) Responsabilidad Social Interna (RSI); (2) Responsabilidad Social hacia los grupos de interés de la cadena de valor (clientes, proveedores, distribuidores y competidores); y (3) Responsabilidad Social hacia el entorno externo (la comunidad y el medio ambiente natural).

Los estudiantes indicaron si, a su juicio, cada práctica constituía una acción de RSC. Los investigadores midieron las respuestas mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, con los

siguientes anclajes semánticos: (1) definitivamente no; (2) probablemente no; (3) parcialmente sí, parcialmente no; (4) probablemente sí; y (5) definitivamente sí.

Variables independientes. El estudio incluyó indicadores destinados a medir: (1) el perfil académico de los estudiantes (universidad, programa de estudios y año académico); y (2) su exposición a contenidos relacionados con la RSC. Para medir dicha exposición, los estudiantes indicaron si habían aprendido sobre RSC en cuatro contextos diferentes: (1) cursos pertenecientes a sus programas de estudio; (2) actividades organizadas por la universidad; (3) los medios de comunicación o Internet; y (4) el lugar de trabajo (para estudiantes que trabajan actualmente o que habían trabajado anteriormente). En los cuatro casos, los investigadores utilizaron una escala nominal binaria (Sí/No). Los valores o categorías de las variables que describen el perfil académico de los estudiantes se presentan en la Tabla 6.

Trabajo de campo y análisis de datos. Los investigadores administraron el cuestionario durante el segundo semestre de 2023. Cada profesor presentó la encuesta a sus estudiantes, los invitó a completarla y compartió el enlace para que pudieran responder utilizando sus teléfonos móviles o computadoras. Los investigadores recopilaron las respuestas en una base de datos y analizaron los datos utilizando SPSS 22. Debido a que los indicadores de RSC (variables dependientes) empleaban una escala Likert, mientras que las variables independientes utilizaban escalas nominales u ordinales, los investigadores examinaron las relaciones entre las variables dependientes e independientes mediante una prueba de diferencias de medias basada en el análisis de varianza (ANOVA).

Resultados

La Tabla 2 presenta información sobre el conocimiento de los estudiantes acerca de la RSC. Para cada práctica de RSC, la tabla reporta: (1) el porcentaje de estudiantes que indicaron que la práctica no constituye una acción de RSC (definitivamente no y probablemente no); (2) el porcentaje de estudiantes que no tenían una opinión definida (parcialmente sí, parcialmente no); (3) el porcentaje de estudiantes que indicaron que la práctica constituye una acción de RSC (definitivamente sí y probablemente sí); (4) la puntuación media de las respuestas, calculada utilizando el valor numérico asignado a cada respuesta; y (5) la desviación estándar de dichas puntuaciones.

La tabla muestra que: (1) el reconocimiento de las prácticas como acciones de RSC osciló entre un mínimo de 61 % y 63 %, incluyendo realizar donaciones a ONG que atienden las necesidades de grupos desfavorecidos, ayudar a pequeños proveedores cuando enfrentan dificultades, aceptar la devolución de productos defectuosos y compensar a los clientes cuando la empresa comete errores que los afectan negativamente, y un máximo de 77 % a 78 %, incluyendo proteger el medio ambiente, actuar éticamente en las relaciones con proveedores y distribuidores, y minimizar los efectos contaminantes de los procesos productivos.

Tabla 2: Reconocimiento de prácticas de RSE: estadísticos descriptivos de los indicadores sobre práctica de RSE

Dimensión de la RSE	Código	Indicador	Reconoce			Med	Desv estándar
			NO	Parte sí, parte no	SI		
RSE Interna	RSE1	Prevenir los riesgos laborales y promover la seguridad y la salud ocupacional	9%	14%	70%	4,10	1,1112
	RSE2	Promover el desarrollo profesional y la formación de los empleados	10%	14%	68%	4,02	1,1053
	RSE3	Promover la igualdad de oportunidades entre los integrantes de la plantilla de empleados	12%	14%	67%	4,01	1,1506
	RSE4	Promover el equilibrio entre la vida laboral y la vida familiar (que el tiempo y la energía que se dedica a trabajar esté en equilibrio y no afecte la vida familiar de los empleados)	11%	19%	63%	3,87	1,1133
	RSE5	Desarrollar relaciones laborales justas (salarios, horarios, contratos, etc.)	11%	15%	67%	4,03	1,1467
	RSE6	Aplicar una gestión participativa que toma en cuenta las sugerencias y opiniones de los empleados.	12%	17%	64%	3,89	1,1180
RSE hacia los stakeholders de la cadena de valor	RSE7	Ofrecer a los clientes productos/servicios de calidad que respondan a sus demandas y necesidades	11%	16%	66%	4,02	1,1555
	RSE8	Proporcionar a los clientes información útil y veraz sobre productos y servicios	11%	15%	67%	4,04	1,1456
	RSE9	Aceptar la devolución de productos con defectos y compensar a los clientes cuando la empresa comete errores que los perjudican	14%	20%	59%	3,81	1,2259
	RSE10	Actuar en forma ética en las relaciones con proveedores y distribuidores.	9%	12%	72%	4,21	1,0995
	RSE11	Ayudar a los proveedores pequeños cuando tienen dificultades	14%	21%	58%	3,81	1,1961
	RSE12	Desarrollar prácticas competitivas respetuosas de los competidores y jugar limpio en la competencia	11%	16%	66%	4,04	1,1559
RSE hacia el entorno (comunidad y medioambiente)	RSE13	Reducir al máximo los efectos contaminantes de los procesos productivos	9%	13%	72%	4,25	1,0944
	RSE14	Cuidar el medioambiente	8%	12%	73%	4,28	1,0778
	RSE15	Contribuir al desarrollo socioeconómico de la localidad, región o país donde empresa está localizada	7%	15%	71%	4,21	1,0635
	RSE16	Hacer donaciones a ONGS que atienden las necesidades de colectivos desfavorecidos	17%	19%	57%	3,75	1,2447
	RSE17	Fomentar las actividades de voluntariado social de los empleados	12%	17%	64%	3,96	1,1834

RSE18	Actuar en forma respetuosa con los vecinos de la empresa, procurando no molestarlos ni perjudicarlos	10%	14%	68%	4,08	1,1468
--------------	--	-----	-----	-----	------	--------

Se calculó el alfa de Cronbach para los indicadores correspondientes a cada una de las tres dimensiones de la RSC, obteniéndose valores que indican la fiabilidad de cualquier índice construido mediante la combinación de estos indicadores (Tabla 3). Posteriormente, se calculó un índice que mide el valor medio registrado para cada dimensión y se comparó con los resultados reportados por Licandro et al. (2024). La Tabla 3 muestra que los valores registrados para estos índices entre los estudiantes de las cinco universidades peruanas (tercera columna) superan los valores medios reportados para los estudiantes latinoamericanos (quinta columna).

Estos resultados respaldan la Hipótesis 1, que establece que el conocimiento medio sobre RSC entre los estudiantes universitarios peruanos matriculados en programas de estudio orientados a la formación de futuros directivos es igual o superior al conocimiento medio sobre RSC de los estudiantes latinoamericanos.

Tabla 3: Alfa de Cronbach de cada dimensión de la RSE y valores medios comparativos con los resultados de Licandro et al. (2024)

	Alfa Cronbach	Media Perú	Media Univ. Peruana estudio AL	Media AL
RSE INTERNA	,935	3,99	3,92	3,78
RSE CAD VALOR	,937	3,99	3,80	3,66
RSE ENTORNO	,930	4,09	4,10	3,94

A efectos de contar con un indicador de síntesis, útil para evaluar la hipótesis 2, se construyó una variable índice, que mide el número de prácticas que reconoce cada estudiante. Para construirla se calculó el número de prácticas en las cuales el estudiante contestó “seguro que sí” o “algo seguro que sí”. Este índice puede variar entre 0 y 18. Se construyeron además variables índices que miden el número de prácticas que los estudiantes reconocieron en cada una de las tres dimensiones de la RSE. Estos índices pueden variar entre 0 y 6. En la tabla 4 se incluyen la media, la mediana y el desvío estándar de esos índices. Allí puede observarse que la RSI es la dimensión de la RSE más conocida, al tiempo que la RSE hacia el entorno es la dimensión menos conocida.

Tabla 4: Estadísticos descriptivos de los índices que miden el número de prácticas reconocidas por los estudiantes

Índices	Media	Mediana	Desv Est
RSI	4,31	6,00	2,23852
RSCV	4,17	5,00	2,29441
RSENT	3,62	5,00	1,89095
RSE	12,09	15,00	5,94200

Para contrastar las Hipótesis 2 a 6, se aplicó un test de diferencia de medias, utilizando ANOVA para determinar si las diferencias observadas alcanzaban significación estadística. Dado el tamaño de la muestra, las diferencias se consideraron estadísticamente significativas cuando el nivel de significación alcanzaba 0,05 o menos; es decir, cuando podía establecerse una conclusión con un nivel de confianza del 95 % o superior.

La Tabla 5 muestra que los estudiantes de la Universidad E presentan un mayor conocimiento sobre RSC que los estudiantes de las demás universidades, mientras que los estudiantes de la Universidad C presentan el nivel más bajo de conocimiento. En cada una de las dimensiones de la RSC, la diferencia alcanza casi dos puntos en escalas de seis puntos, mientras que la diferencia en el índice general de conocimiento sobre RSC alcanza seis puntos en una escala de 18 puntos. Estas cifras indican una brecha considerable en el conocimiento sobre RSC entre los estudiantes de la Universidad E y los de la Universidad C.

Al comparar las puntuaciones de los estudiantes de la Universidad E con las de los estudiantes de la Universidad B, que ocupa el segundo lugar, la diferencia supera uno a uno y medio puntos sobre seis en las dimensiones de la RSC y se aproxima a cuatro puntos sobre 18 en el índice general de conocimiento sobre RSC. Los resultados del ANOVA indican que estas diferencias alcanzan significación estadística con un nivel de confianza superior al 99 %. Por lo tanto, los datos recopilados respaldan la Hipótesis 2, que establece que el conocimiento medio sobre RSC entre los estudiantes universitarios peruanos matriculados en programas de estudio orientados a la formación de futuros directivos difiere entre las universidades.

Tabla 5: Número de prácticas de RSE reconocidas según universidad, carrera y año que cursa: resultados del test de diferencia de medias.

	RSI	RSCADVAL	RSENTOR	RSE
Universidad A	4,00	3,87	3,71	11,58
Universidad B	4,56	4,21	3,71	12,48
Universidad C	3,75	3,66	3,08	10,49
Universidad D	3,87	3,75	3,32	10,93
Universidad E	5,67	5,70	4,72	16,10
F	15,095	15,808	13,970	17,486
Significación	,000	,000	,000	,000

La Tabla 6 compara el conocimiento sobre RSC de los estudiantes matriculados en diferentes programas de estudio. Los resultados del ANOVA no muestran diferencias estadísticamente significativas en el conocimiento sobre RSC entre los estudiantes de los programas incluidos en el estudio. En consecuencia, los datos rechazan la Hipótesis 3, que establece que el conocimiento medio sobre RSC entre los estudiantes universitarios peruanos matriculados en programas de estudio orientados a la formación de futuros directivos difiere entre los distintos programas académicos.

La Tabla 6 también muestra una fuerte asociación entre la exposición a contenidos de RSC en los cursos pertenecientes a los programas de estudio de los estudiantes y el número de prácticas que estos reconocen, tanto dentro de cada dimensión de la RSC como en términos del

conocimiento general sobre RSC: (1) se observan diferencias sustanciales entre los estudiantes que recibieron información sobre RSC a través de cursos de sus programas de estudio y aquellos que no la recibieron; y (2) los resultados del ANOVA indican que estas diferencias alcanzan un alto nivel de significación estadística (los valores de F son elevados y el nivel de significación es igual o inferior a 0,000). En consecuencia, la Hipótesis 4 recibe respaldo, al establecer que el conocimiento medio sobre RSC entre los estudiantes universitarios peruanos matriculados en programas de estudio orientados a la formación de futuros directivos se asocia positivamente con la inclusión de contenidos de RSC en los cursos académicos.

También se observan diferencias estadísticamente significativas al comparar a los estudiantes que recibieron información sobre RSC mediante actividades organizadas por sus universidades con aquellos que no la recibieron. En este caso, las diferencias son algo menores, lo que sugiere que la exposición a la RSC mediante los cursos de los programas de estudio ejerce una influencia ligeramente mayor que la exposición a través de actividades extracurriculares. En consecuencia, los datos respaldan la Hipótesis 5, que establece que el conocimiento medio sobre RSC entre los estudiantes universitarios peruanos matriculados en programas de estudio orientados a la formación de futuros directivos se asocia positivamente con su participación en actividades extracurriculares de RSC.

Como análisis complementario, los investigadores aplicaron la prueba de diferencias de medias a dos variables adicionales que medían la exposición a la RSC en el lugar de trabajo y a través de los medios de comunicación o Internet. Los resultados, presentados en la Tabla 6, indican que estos factores no generan diferencias significativas en el conocimiento sobre RSC. En conjunto, estos hallazgos indican que la exposición a información sobre RSC mediante cursos curriculares y actividades organizadas por la universidad influye positivamente en el conocimiento sobre RSC, mientras que la información obtenida a través de fuentes externas a la universidad mantiene una relación neutral con dicho conocimiento. Estos resultados refuerzan la idea de que las universidades desempeñan un papel significativo en la configuración del conocimiento sobre RSC adquirido por los futuros directivos.

La Tabla 6 también proporciona evidencia que respalda la Hipótesis 6, que establece que el conocimiento sobre RSC aumenta a medida que los estudiantes avanzan en sus programas de estudio. Los datos muestran que el conocimiento sobre RSC, tanto en cada una de las dimensiones individuales como en términos generales, aumenta conforme los estudiantes progresan en sus programas académicos. Los resultados del ANOVA indican que estas diferencias alcanzan significación estadística con un nivel de confianza del 99 % o superior.

Tabla 6: Número de prácticas de RSE reconocidas según universidad, carrera y año que cursa: resultados del test de diferencia de medias.

¿Se informó en?		RSI	RSCADVAL	RSENTOR	RSE
Carrera	Administración	4,18	4,06	3,52	11,76
	Marketing	4,63	4,33	3,88	12,84
	Ing. Industrial	4,30	4,31	3,59	12,20
	F	2,008	,925	1,813	1,660
	Significación	,135	,397	,164	,191
	Primero	3,65	3,51	2,94	10,10

Año que cursa	Segundo	3,93	3,73	3,45	11,11
	Tercero	4,10	3,90	3,45	11,45
	Cuarto	4,82	4,74	4,01	13,58
	F	9,374	10,854	8,850	11,282
	Significación	,000	,000	,000	,000
Materias de la carrera	Si	4,46	4,32	3,78	12,55
	No	3,49	3,33	2,73	9,56
	F	14,817	14,854	25,105	20,620
	Significación	,000	,000	,000	,000
Actividades organizadas por la universidad	Si	4,43	4,44	3,80	12,67
	No	4,11	3,75	3,34	11,20
	F	2,879	13,362	8,494	8,859
	Significación	,090	,000	,004	,003
Medios o internet	Si	4,33	4,32	3,74	12,39
	No	4,28	4,00	3,48	11,76
	F	,073	2,996	2,815	1,698
	Significación	,787	,084	,094	,193
Lugar de trabajo	Si	4,46	4,38	3,59	12,43
	No	4,19	4,00	3,64	11,83
	F	2,275	3,988	,091	1,540
	Significación	,132	,046	,762	,215

La validación de las Hipótesis 2 y 6 plantea la cuestión de cuál de las dos variables ejerce una mayor influencia sobre el conocimiento de RSC: la universidad a la que asisten los estudiantes o el año académico que cursan. En consecuencia, los investigadores consideraron el índice general de conocimiento sobre RSC y examinaron las diferencias entre universidades controlando el año académico de los estudiantes. La Tabla 7 presenta los resultados de la prueba de diferencias de medias dentro de cada año académico.

Los resultados muestran un patrón similar de diferencias entre universidades en todos los años académicos, aunque estas diferencias alcanzan significación estadística únicamente en el cuarto año. Este resultado podría deberse a diferencias entre las universidades respecto al año académico en el que introducen contenidos de RSC en sus programas de estudio.

Más importante aún, se observan diferencias estadísticamente significativas entre las universidades cuando los estudiantes se aproximan a la graduación, lo que proporciona evidencia adicional en respaldo de la Hipótesis 2.

Tabla 7: Número de prácticas de RSE reconocidas según universidad, controlado por el año que cursan los estudiantes. Resultados de los test de diferencia de medias.

UNIVERSIDAD	Año			
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Universidad A	12,27	11,50	9,93	12,53
Universidad B	12,33	11,35	11,26	13,29
Universidad C	8,55	9,42	11,48	12,06
Universidad D	9,47	12,04	---	9,93
Universidad E	10,10	16,50	15,00	16,18
Toda la muestra	10,10	11,11	11,45	13,58
F	2,405	1,471	1,083	12,945
Significación	,073	,214	,360	,000

Nota: no se incluyen los promedios de las universidades en los casos donde el porcentaje de alumnos cursando un año es inferior al 10% de los estudiantes de esa universidad

Discusión y conclusiones

La adhesión a los principios de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) implica que las universidades incorporen en su propuesta educativa contenidos y metodologías que proporcionen a los estudiantes los valores, las actitudes y los conocimientos técnicos necesarios para desempeñarse como profesionales socialmente responsables. Si bien la formación en valores y actitudes constituye un componente transversal a las distintas profesiones, los conocimientos técnicos requeridos para actuar de manera socialmente responsable presentan especificidades según cada ámbito profesional. En el caso de los futuros líderes empresariales, estos conocimientos incluyen necesariamente aquellos relacionados con la teoría y la aplicación de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE). A pesar de la relevancia de este tema, existe todavía una investigación limitada al respecto. La literatura disponible se ha concentrado principalmente en programas de maestría y posgrado en administración y se ha basado, en buena medida, en análisis documentales y encuestas dirigidas a directivos y académicos. En este contexto, el presente estudio contribuye a generar evidencia empírica sobre un fenómeno relevante y aún insuficientemente estudiado. Asimismo, aporta una estrategia de investigación diferente al analizar la formación en RSE en programas de grado y desde la perspectiva de los propios estudiantes.

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes de las cinco universidades analizadas reconoce un amplio espectro de prácticas de RSE y que, en comparación con los estudiantes participantes en un estudio regional sobre el mismo tema, presentan un nivel de conocimiento ligeramente superior. Este resultado es consistente con la posibilidad de que las universidades peruanas, en el marco de las disposiciones legales que regulan la RSU en el país, hayan incorporado contenidos relacionados con la RSE en sus programas de grado. En este sentido, los resultados son compatibles con la existencia de una relación positiva entre el marco institucional de promoción de la RSU y la formación de futuros líderes empresariales en materia

de responsabilidad social. La legislación peruana establece obligaciones relacionadas con la RSU, al tiempo que contempla este ámbito dentro de los procesos voluntarios de acreditación y establece mecanismos de reconocimiento o estímulo para determinadas prácticas universitarias verificables.

El importante papel de la universidad en la formación en RSE se pone claramente de manifiesto en varios de los hallazgos. Los estudiantes que abordaron contenidos de RSE en cursos de sus programas de estudio presentan un mayor nivel de conocimiento que aquellos que no lo hicieron, mientras que los estudiantes que participaron en actividades extracurriculares relacionadas con la RSE también presentan un mayor nivel de conocimiento que quienes no participaron. En contraste, la exposición a contenidos de RSE en el lugar de trabajo o a través de los medios de comunicación, incluido Internet, no parece influir en dicho conocimiento.

Estos resultados indican que la universidad constituye el entorno más apropiado para que los futuros líderes empresariales adquieran conocimientos sobre RSE. El estudio también demuestra que el conocimiento sobre RSE aumenta a medida que los estudiantes avanzan en sus programas de estudio, lo que sugiere un proceso acumulativo que enriquece y consolida progresivamente su comprensión de la RSE. Asimismo, el conocimiento no difiere entre los distintos programas de estudio, lo que sugiere una formación relativamente homogénea entre los programas relacionados con la gestión dentro de cada universidad. En conjunto, estos hallazgos contribuyen al desarrollo de la investigación sobre la incorporación de la RSE en la formación de los futuros líderes empresariales.

Los hallazgos contribuyen a una línea de investigación emergente que examina los factores que influyen en el conocimiento y las percepciones de la RSE entre los estudiantes universitarios. La fuerte asociación entre la exposición a contenidos curriculares de RSE y el conocimiento adquirido por los estudiantes converge con los resultados de Rodríguez-Gómez et al. (2022) y Tormo-Carbó et al. (2018), quienes demostraron, en el contexto español, que la formación universitaria en ética y RSE mejora significativamente la orientación y la conciencia de los estudiantes de gestión respecto de la RSE. De manera similar, el efecto positivo de la participación en actividades extracurriculares organizadas por las universidades coincide con los resultados reportados por Vargas-Figueroa et al. (2025) sobre el programa NAF en Perú y con la fuerte correlación entre la conciencia ambiental y la RSU identificada por Rodríguez et al. (2024) en Chimbote. En conjunto, estos hallazgos refuerzan la perspectiva de que la universidad, tanto mediante la enseñanza en el aula como a través de sus actividades institucionales, constituye el principal entorno educativo para desarrollar el conocimiento sobre RSE de los futuros directivos.

Los resultados relacionados con el año académico merecen una comparación particular con los reportados por Ladera-Castañeda et al. (2024). Mientras que estos autores encontraron que los estudiantes peruanos de odontología de los primeros años de sus programas presentaban percepciones más favorables de la RSU que los estudiantes de años posteriores, el presente estudio revela el patrón contrario: el conocimiento de prácticas específicas de RSE aumenta a medida que los estudiantes avanzan en sus programas de estudio. Esta aparente contradicción se deriva del hecho de que ambos estudios miden constructos diferentes. Ladera-Castañeda et al. (2024) evalúan la percepción general de los estudiantes sobre la gestión y el desempeño de la

RSU en su universidad, mientras que el presente estudio mide el conocimiento técnico sobre prácticas de RSE. Es razonable plantear que las percepciones institucionales puedan disminuir a medida que los estudiantes adquieren una mayor exposición a su universidad y desarrollan una evaluación más crítica de esta, mientras que el conocimiento específico puede acumularse gradualmente a través de las asignaturas. Esta distinción tiene implicaciones para futuras investigaciones, ya que sugiere que ambos constructos deberían ser objeto de medición y análisis diferenciados.

Una limitación adicional, que este estudio no aborda, se refiere a la composición de la muestra en términos de universidades públicas y privadas. Estudios anteriores, como los de Larrán Jorge y Andrades Peña (2015) en España y Ladera-Castañeda et al. (2024) en Perú, han identificado diferencias significativas entre estos dos tipos de instituciones en la formación y las percepciones relacionadas con la RSE/RSU. Futuras investigaciones podrían explorar esta dimensión con mayor profundidad, así como examinar el papel de los valores personales (Franco et al., 2017) como variables mediadoras del conocimiento adquirido.

Finalmente, las limitaciones del estudio requieren una consideración explícita y hacen necesario interpretar sus resultados como provisionales. La primera limitación deriva del procedimiento de muestreo, que se basó en un muestreo no probabilístico. Esto constituye uno de los principales supuestos asociados a las técnicas estadísticas aplicadas para examinar las relaciones entre las variables. La segunda limitación se relaciona con el reducido número de universidades incluidas en el estudio: cinco instituciones no proporcionan una base suficientemente amplia para extrapolar los resultados a una población de 140 universidades. Finalmente, dado que la investigación se llevó a cabo en un único país, donde las universidades operan dentro de un marco jurídico que les exige adoptar la RSU y en un contexto cultural diferente al de otros países, los resultados no pueden generalizarse fácilmente a otros contextos nacionales.

Referencias

- Alfaro Bardales, M. R. (2023). La responsabilidad social universitaria en el Perú: análisis y propuesta. Perú: Fondo Editorial Professionals On Line (FEPOL). <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/7252>
- Arroyave, F., Dasí, A. y Redondo, A. (2021). Student commitment to social responsibility: Systematic literature review, conceptual model, and instrument. *Intangible Capital*, 17(1), 52-72. <https://doi.org/10.3926/ic.1685>
- AUSJAL (2009). Políticas y Sistemas de Autoevaluación y Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL. Córdoba: AUSJAL. <https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/2021/04/Políticas-y-Sistemas-de-Autoevaluación-y-Gestión-de-la-RSU-en-AUSJAL-2014.pdf>
- Ayala, C. (2014). Desarrollo de estrategias de responsabilidad social universitaria. Módulo Arquitectura CUC. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/moduloarquitecturacuc/article/view/91>
- Balakrishnan, B., Tochinai, F. y Kanemitsu, H. (2020). Perceptions and Attitudes towards Sustainable Development among Malaysian Undergraduates. *International Journal of Higher Education*, 9(1), p44-51 2020. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p44>

Bohem, A. (2002). Corporate Social Responsibility: A Complementary Perspective of Community and Corporate Leaders. *Business and Society Review*, 107(2), 171–194. <https://doi.org/10.1111/1467-8594.00131>

Bolan, V., y da Motta, M. V. (2007). Responsabilidade social no ensino superior. *Revista de Educação*, 10(10), 204-210. https://www.researchgate.net/publication/228079973_Responsabilidade_social_no_Ensino_Superior

Castañeda M., Ruiz, M., Vilorio, O. Castañeda, R. Quevedo, Y. (2007). El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial. *Negotium*, 3(8), pp. 100-132. <https://www.revistanegotium.com/pdf/8/Art4.pdf>

Castilla-Polo, F., Ruiz-Rodríguez, M.C., Moreno, A., Licerán-Gutiérrez, A., Cámara de la Fuente, M., Chamorro, E. y Cano-Rodríguez, M. (2020). Classroom Learning and the Perception of Social Responsibility Amongst Graduate Students of Management Accounting. *Sustainability* 12(17), 7093. <https://doi.org/10.3390/su12177093>

Céspedes Aguirre, L. L. (2019). Percepción de los grupos de interés de la Responsabilidad Social Universitaria en una universidad pública. *Revista Conrado*, 15(70), 81-89. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1108>

Chunga Pingo, G. E., Cerna Muñoz, C. A., Espinoza Polo, F. A., Miranda Díaz, L. O. y Soriano Paredes, E. A. (2023). Explorando la responsabilidad social universitaria en la educación superior: una revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 14(4), 360-372. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.900>

Condori, M., & Reyna, G. (2019). Percepción de la responsabilidad social universitaria en estudiantes de la Facultad de Sociología de una universidad pública de la ciudad de Huancayo, Perú. *Espacios*, 40(39), 8-16. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/a19v40n39p08.pdf>

Dominguez Pachón, M.J y López Canseco, E. (2009). Estudiantes universitarios opinan sobre la Responsabilidad Social Universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 223-246. <https://www.redalyc.org/pdf/678/67812869009.pdf>

Esquén, N. P. y Figueroa, L. M. Influencia de la ética y los valores en la responsabilidad social universitaria en estudiantes de la universidad Señor de Sipán. *Revista Hacedor*, 6(2), 109 – 121. <https://doi.org/10.26495/rch.v6i2.2255>

Franco, I., Moura-Leite, R., Pereira, M.W.G. y De Jesus Lopes, J.C. (2017). Personal values and approach of undergraduates towards corporate social responsibility. *Social Responsibility Journal*, 13(3), 457-472. <https://doi.org/10.1108/SRJ-08-2016-0143>

Gaete, R. A. (2015). El concepto de responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la alta dirección. *Cuadernos De Administración*, 31(53), 97–107. <https://doi.org/10.25100/cdea.v31i53.20>

Gaete Quezada, R., & Álvarez Rodríguez, J. (2019). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica. Los casos de URSULA y AUSJAL. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38637>

Gallardo-Vázquez, E.A. (2019). Escala de medida de responsabilidad social en el contexto universitario: una triple visión basada en competencias, formación y participación del estudiante. (2019). *Estudios Gerenciales*, 35(151). <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.151.3138>

García Ramos, J. M., de la Calle Maldonado, C., Valbuena Martínez, M. C., & de Dios Alija, T. (2016). Hacia la validación del constructo “Responsabilidad Social del Estudiante Universitario” (RSEU). *Bordón. Revista De Pedagogía*, 68(3), 41–58. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68303>

Godkin, L. (2015). Mid-Management, Employee Engagement, and the Generation of Reliable Sustainable Corporate Social Responsibility. *Journal of Business Ethics* 130, 15–28. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2149-0>

Guarnieri, R. & Kao, T. (2008). Leadership and CSR - a perfect match: how top companies for leaders utilize CSR as a competitive advantage. *People & Strategy*, 31(3), 34–41.

Hernández de Cobis, R., Duran, S. E., Barrios, D. A. y Castro Zapata, R. (2020). Responsabilidad Social: eje transversal en la formación gerencial de universidades venezolanas. *Revista Venezolana De Gerencia*, 25(3), 448–459. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i3.33396>

ISO (2011). Guía de Responsabilidad Social (ISO 26.0000:2012, IDT). Montevideo: UNIT.

Kleinrichert, D., Tosti-Kharas, J., Michael, A. & Eng, J.P. (2013). The Effect of a Business and Society Course on Business Student Attitudes Toward Corporate Social Responsibility. *Journal of Education for Business*, 88(4), 230–237. <https://doi.org/10.1080/08832323.2012.688776>

Kolodinsky, R.W., Madden, T.M., Zisk, D.S. & Henkel, E. (2010). Attitudes About Corporate Social Responsibility: Business Student Predictors. *Journal of Business Ethics*, 91, 167–181. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0075-3>

Kraft, K.L., Singhapakdi, A. (1995). The relative importance of social responsibility in determining organizational effectiveness: Student responses II. *Journal of Business Ethics* 14, 315–326. <https://doi.org/10.1007/BF00871902>

Ladera-Castañeda, M., Paucar-Rodríguez, E., Cieza-Becerra, J. y Cayo-Rojas, C. (2024). Factors associated with the perception of university social responsibility among dental students from two universities in the Peruvian capital: a multivariable regression analysis. *Scientific Reports*, 14, 22456. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-73469-7>

Lämsä, AM., Vehkaperä, M., Puttonen, T. & Person H.L. (2008). Effect of Business Education on Women and Men Students' Attitudes on Corporate Responsibility in Society. *Journal of Business Ethics* 82, 45–58. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9561-7>

Larrán, M., López, A y Andrades, F. (2012). El Proceso de Bolonia: ¿Ha propiciado una mayor incorporación de la responsabilidad social en los grados relacionados con la Economía y la Empresa? *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 345–363. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4021113>

Larrán Jorge, M. y Andrades Peña, F.J. (2015). Corporate social responsibility and business ethics in stand-alone subjects in finance and accounting degrees: Comparative analysis with organizational management. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 18(2), 161–187. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2014.06.001>

Larrán, M., López, A & Herrera, (2019). An examination of attitudes and perceptions of Spanish business and accounting students toward corporate social responsibility and sustainability themes. *Revista de Contabilidad – Spanish Accounting Review* 21(2), 196–205. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2018.02.001>

Lee, DJ., Yu, G.B., Sirgy, M.J., Singhapakdi, A. & Lucianetti, L. (2018). The Effects of Explicit and Implicit Ethics Institutionalization on Employee Life Satisfaction and Happiness: The Mediating Effects of Employee Experiences in Work Life and Moderating Effects of Work–Family Life Conflict. *Journal of Business Ethics* 147, 855–874. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2984-7>

Licandro, O., Pinochet, G., Ortigueira-Sánchez, L.C., Bianchi, E., Goyzueta, S., Ríos Ponce, M.A., Murillo, K., Borboa, E.P., Farnum, F., Correa, P., Meleán, R., Wald, G. (2024). Management students' knowledge of corporate social responsibility: a comparative study of ten Latin American countries.

GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología. ISSN 2255-5684
Licandro, O., Bejarano Auqui, J.F., Barrueta Pinto, M.C., Erazo Ordóñez, Y., Aparicio-Erazo, A. y
Cruz Carhuamaca 14(2). 2026

GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología, 12(1), 25-49.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10806972>

López Regalado M.E. y Ahumada Tello, E. (2019). Percepción de estudiantes sobre la Responsabilidad Social Universitaria. La Facultad de Contaduría y Administración en UABC Tijuana. Revista Argentina de Investigación en Negocios, 4(1), 23-39.
<http://rain.ean.edu.ar:8085/rain/index.php/RAIN/article/view/54>

Mamic, I. (2005). Managing Global Supply Chain: The Sports Footwear, Apparel and Retail Sectors. Journal of Business Ethics 59(1/2), 81–100. <https://doi.org/10.1007/s10551-005-3415-y>

Miles, M.P., Munilla, L.S. & Darroch, J. (2006). The Role of Strategic Conversations with Stakeholders in the Formation of Corporate Social Responsibility Strategy. Journal of Business Ethics 69, 195–205. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9085-6>

Martí-Noguera, J. J., Calderón, A. I., & Fernández-Gozenzi, A. (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. Revista iberoamericana de educación superior, 9(24), 107-124. <http://dx.doi.org/10.22201/issue.20072872e.2018.24.3363>

Matten, D., & Moon, J. (2004). Corporate social responsibility education in Europe. Journal of Business Ethics, 54, 323–337. <https://doi.org/10.1007/s10551-004-1822-0>

Miles, M.P., Munilla, L.S. & Darroch, J. (2006). The Role of Strategic Conversations with Stakeholders in the Formation of Corporate Social Responsibility Strategy. Journal of Business Ethics 69, 195–205. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9085-6>

Ministerio de Educación del Perú (2014). Ley Universitaria. Ley N°30.220. <https://www.sunedu.gob.pe/%20nueva-ley-universitaria-30220-2014/>

Moon, J. & Orlitzky, M. (2011). Corporate social responsibility and sustainability education: A trans-Atlantic comparison. Journal of Management & Organization, Cambridge University Press, 17(5), 583-603. <https://doi.org/10.5172/jmo.2011.17.5.583>

Patiño, L. (2012). La Responsabilidad Social Empresarial (RSE) y su aplicación en la inclusión y movilidad del capital humano. Dimensión Empresarial, 10(2), 86-99. <https://doi.org/10.15665/rde.v10i2.212>

Rodríguez Carranza, Y. V. (2018). Diseño de Serious Game para la enseñanza de la Responsabilidad Social en la Educación Superior. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12(1), 156-175. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.719>

Rodríguez-Gómez, S., López-Pérez, M.V., Garde-Sánchez, R. y Arco-Castro, L. (2022). Increasing the commitment of students toward corporate social responsibility through higher education instruction. International Journal of Management Education, 20(3), 100696. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100696>

Rodríguez, R.F., Horna, R.F.C., Placido, J.M.M. y Cutamanca, H.D.C. (2024). Environmental awareness and its impact on university social responsibility of students at a private university in Chimbote, Perú. Revista de Gestao Social e Ambiental, 18(7), e06168. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n7-100>

Ruiz-Palomino, P., Martínez-Caña, R. y Jiménez-Estévez, P. (2019). Are Corporate Social Responsibility Courses Effective? A Longitudinal and Gender-Based Analysis in Undergraduate Students. Sustainability, 11, 6033. <https://doi.org/10.3390/su11216033>

Tormo-Carbó, G., Seguí-Mas, E. y Oltra, V. (2018). Business ethics as a sustainability challenge: Higher education implications. Sustainability (Switzerland), 10(8), 2717. <https://doi.org/10.3390/su10082717>

Ugwuozor, F. (2020). Students' perception of corporate social responsibility: Analyzing the influence of gender, academic status, and exposure to business ethics education. *Business Ethics, the Environmental and Responsibility*, 29(4), 737-747. <https://doi.org/10.1111/beer.12306>

United Nations Sustainable Development (1992). Agenda 21. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

Vallaey, F., De la Cruz, C., & Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria Manual de primeros pasos*. México D.F.: McGrawHill Interamericana, BID.

Vallaey, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 5(12). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.112>

Vallaey, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), 93-116. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19442>

Vallaey, F. (2021). *Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA, Estrategias, Herramientas, Indicadores*. Lima: URSULA. <https://unionursula.org/wp-content/uploads/2021/06/2021-Manual-RSU-Modelo-URSULA-Esp.pdf>

Vargas-Figueroa, J., Linares-Guerrero, M., Diaz-Angulo, S.J. y Cordova-Buiza, F. (2025). University social responsibility and knowledge management for a tax culture: Perception of internal stakeholders of tax advisory centers in Peru. *Knowledge and Performance Management*, 9(1), 1-13. [http://dx.doi.org/10.21511/kpm.09\(1\).2025.02](http://dx.doi.org/10.21511/kpm.09(1).2025.02)

Villegas, P. y Cairamporna, A. (2021). La responsabilidad social universitaria desde el derecho administrativo. *Derecho PUCP*, 87, 523-550, 2021. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.202102.016>

Weaver, G.R., Treviño, L.K. & Cochran, P.L. (1999). Integrated and Decoupled Corporate Social Performance: Management Commitments, External Pressures, and Corporate Ethics Practices. *Academy of Management Journal*, 42(5), 539-552. <https://doi.org/10.2307/256975>