universidad de león

Tesis doctoral

# RESPONSABILIDAD Y SOSTENIBILIDAD: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE TRATAMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA


Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Departamento de Dirección y Economía de la Empresa

*Presentada por:*

Carlota López Aza

*Directores*

Dr. José Luis Vázquez Burguete

Dra. Ana Lanero Carrizo


León, 2015

*A mis abuelos Esperanza y Marcelo*

# AGRADECIMIENTOS

Los comienzos a veces son fruto de un momento que ha marcado la dirección de tu vida, otras veces provienen de la educación recibida, y en algunas ocasiones están marcadas por la casualidad. Muchas veces me han preguntado la motivación que me llevó a plantearme este gran reto de realizar una Tesis doctoral, y sin duda siempre recordaré las palabras de mi abuelo *Luis*, quien desde que comencé mis estudios universitarios me preguntaba invariablemente cada vez que me veía ¿cuándo vas a ser doctora? Quizás suene poco concluyente pero es en gran medida lo que me ha llevado hasta aquí, y es ahora cuando puedo decirte abuelo, que por fin lo logré.

Desde luego, la educación recibida ha sido un pilar fundamental en el comienzo y posterior logro de este gran desafío. Especialmente agradezco a mi *madre* haber llegado hasta aquí. Sus principios de disciplina, dedicación y esfuerzo me han permitido ser lo que soy hoy en día, superando los momentos de frustración y desmotivación que no han sido pocos. También agradezco a mi *padre*, por ser el contrapunto perfecto, por hacerme siempre reír y recordarme que sólo se es joven una vez y que debía divertirme de vez en cuando. Gracias a los dos por vuestro apoyo incondicional. Y a ti *Andrés*, por tu paciencia y por conseguir que desconectara del arduo trabajo con tu optimismo, energía y buen humor.

En suma, ha sido en parte también la casualidad la que marcó este comienzo la que me llevó a optar por un Máster de investigación, y a elegir la responsabilidad social como tema para mi Trabajo Fin de Máster. Estar en lugar adecuado en el momento preciso es fundamental para un buen comienzo. Es así como conocí al *Dr. José Luis Vázquez*, director de esta tesis, y a quien quiero agradecerle que confiara en mí sin reservas, así como toda la ayuda prestada y oportunidades ofrecidas durante estos años. En la misma medida, quiero expresar mi gratitud a la *Dra. Ana Lanero*, codirectora de la tesis, por su ayuda incondicional, por su perfeccionismo, por su incansable dedicación y por su adaptación a todos los cambios que se han producido en estos tres años y medio.

No quisiera olvidarme del personal del Departamento de Gestão e Economía de la Universidade da Beira Interior (Portugal), principalmente a la *Dra. Helena Alves*, por su extraordinaria acogida, su amabilidad y generosidad durante la realización de mi estancia. Gracias también al doctorando *Tiago Santos* por compartir conmigo los momentos de soledad que conlleva escribir una tesis, y en general gracias a todas las personas que conocí en Portugal que me ayudaron a ver por fin el final de este largo camino.

Por último, a los alumnos de la Universidad de León, por su ayuda desinteresada, y a todos los profesores y doctorandos que he conocido por el camino y que a través de sus palabras de ánimo me han hecho sentir comprendida.

Finalmente, quiero terminar estos agradecimientos mencionando una reflexión de *Marie Curie* que expresa los sentimientos de los investigadores. Esta gran científica dijo una vez que "l*a humanidad necesita hombres prácticos, que saquen el máximo provecho de su trabajo, y sin olvidar el bien general, cuiden sus propios intereses. Pero la humanidad también necesita soñadores, para quienes el desarrollo desinteresado de una pasión sea tan cautivante que les resulta imposible dedicar su atención a su propio beneficio material. Sin duda estos soñadores no merecen la riqueza, porque no la desean. Aún así una sociedad bien organizada debe garantizar a tales trabajadores los medios para llevar a cavo su labor con eficacia, en una vida libre de cuidados materiales y libremente consagrada a la investigación*".

# ACRÓNIMOS

| | |
|---|---|
| ACSI | American Customer Satisfaction Index |
| AECA | Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas |
| ANECA | Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación |
| AENOR | Asociación Española de Normalización y Certificación |
| ASEPAM | Asociación Española del Pacto Mundial de Naciones Unidas |
| BID | Banco Interamericano de Desarrollo |
| CC.OO | Comisiones Obreras |
| CED | Comité para el Desarrollo Económico |
| CEOE | Confederación de Organizaciones Empresariales |
| CEPES | Confederación Empresarial Española de Economía Social |
| CEPEYME | Confederación Española de las Pequeñas y Medianas Empresas |
| CERES | Coalition for Environmentally Responsible Economies |
| CERSE | Consejo Estatal de la Responsabilidad Social Empresarial |
| CMMAD | Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo |
| CNUMAD | Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo |
| CSP | Corporate Social Performance |
| DAFO | Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades |
| DT | Desviación típica |
| ECODES | Fundación Ecología y Desarrollo |
| ECSI | European Customer Satisfaction Index |
| EEES | Espacio Europeo de Educación Superior |
| EEUU | Estados Unidos |
| EU 2015 | Estrategia Universidad 2015 |

| | |
|---|---|
| GRI | Global Reporting Initiative |
| IDEAS | Iniciativas de Economía Alternativa y Solidaria |
| ISO | International Organization for Standarization |
| LOMLOU | Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades |
| LCTI | Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación |
| MSP | Minero Siderúrgica de Ponferrada |
| NCSB | Norweian Customer Satisfaction Barometer |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico |
| OEA-BID | Operador Económico Autorizado- Banco Interamericano de Desarrollo |
| OIT | Organización Internacional del Trabajo |
| ONU | Organización de Naciones Unidas |
| PLS | Partial Leaast Squares |
| PNUMA | Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente |
| PYMES | Pequeñas y Medianas Empresas |
| RD | Real Decreto |
| RSC | Responsabilidad Social Corporativa |
| RSE | Responsabilidad Social Empresarial |
| RSU | Responsabilidad Social Universitaria |
| SAI | Social Accountability International |
| SCSB | Swedish Customer Satisfaction Barometer |
| SPAINSif | Foro de Inversión Socialmente Responsable |
| UGT | Unión General de Trabajadores |
| UK | United Kingdom |
| UVA | Universidad de Valladolid |
| UNEP | United Nations Environment Programme |

| | |
|---|---|
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| WBCSD | World Business Council for Sustainable Development |

ÍNDICE

**INTRODUCCIÓN** **1**

**CAPÍTULO 1. RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS ORGANIZACIONES: CONCEPTO Y APLICACIÓN** **7**

**1.1. ENFOQUES Y PLANTEAMIENTOS SOBRE RESPONSABILIDAD SOCIAL** **9**

1.1.1. Las primeras obligaciones sociales de las empresas: hasta la primera mitad del siglo XX 9

1.1.2. El posicionamiento de la responsabilidad social en las organizaciones: décadas de 1960 y 1970 14

1.1.3. El progreso de la responsabilidad social en el último cuarto del siglo XX: principales modelos 17

1.1.4. La responsabilidad social en el siglo XXI 26

**1.2. ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS** **28**

1.2.1. Definiendo la responsabilidad social 30

1.2.2. Conceptos asociados a la responsabilidad social 36

**1.3. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA PRÁCTICA DE LAS ORGANIZACIONES** **39**

1.3.1. Marco legislativo 40

1.3.2. La responsabilidad social en las empresas 49

1.3.3. La responsabilidad social en el sector público y no lucrativo 51

**CAPÍTULO 2. EL RETO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA** **59**

**2.1. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESPAÑOLA CON RESPECTO A LA RESPONSABILIDAD Y SOSTENIBILIDAD** 61

2.1.1. La transformación de la educación superior en Europa 61

2.1.2. El contexto español: la Estrategia Universidad 2015 (*EU 2015*) 69

**2.2. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU)** **72**

2.2.1. Evolución y definiciones del concepto 73

2.2.2. El modelo de los cuatro impactos 81

2.2.2.1 Impacto educativo 83

2.2.2.2 Impacto cognitivo 85

2.2.2.3 Impacto organizacional ... 86

2.2.2.4 Impacto social ... 87

**2.3. LA RSU DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS STAKEHOLDERS ... 88**

2.3.1. La Universidad stakeholder ... 90

2.3.2. La perspectiva de los stakeholders en la investigación sobre RSU ... 93

2.3.2.1 La RSU desde la perspectiva de la gerencia ... 97

2.3.2.2 La RSU desde la perspectiva del profesorado ... 99

2.3.2.3 La RSU desde la perspectiva del alumnado ... 101

**CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA ... 105**

**3.1. CALIDAD DEL SERVICIO ... 107**

3.1.1. El desarrollo del concepto de calidad en el sector servicios ... 107

3.1.2. La calidad del servicio universitario ... 109

3.1.3. La investigación de la calidad del servicio universitario ... 113

**3.2. LA SATISFACCIÓN ... 120**

3.2.1. El concepto de satisfacción en las relaciones de intercambio ... 120

3.2.2. La satisfacción del estudiante universitario ... 122

3.2.3. La medición de la satisfacción universitaria ... 126

3.2.4. La relación entre calidad del servicio y satisfacción ... 129

**3.3. LA CONFIANZA ... 133**

3.3.1. El concepto de confianza en las organizaciones ... 133

3.3.2. La confianza en la Universidad ... 135

3.3.3. La medición de la confianza universitaria ... 137

3.3.4. La confianza como resultado de la satisfacción y calidad del servicio ... 139

**3.4. HACIA UN MODELO DE INFLUENCIA DE LA RSU EN LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA. OBJETIVOS E HIPÓTESIS ... 140**

**CAPITULO 4. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA UN MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIO ... 147**

**4.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA ... 149**

**4.2. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS..... 154**

4.2.1. Diseño del cuestionario..... 154

4.2.2. Escalas de medición de las variables..... 160

**4.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS..... 162**

4.3.1. Fiabilidad de las escalas..... 162

4.3.2. Validez de las escalas..... 163

4.3.3. Validación del modelo predictivo..... 167

4.3.4. Comparación intergrupal..... 174

**CAPÍTULO 5. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO Y CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS..... 177**

**5.1. ANÁLISIS FACTORIAL..... 179**

**5.2. ANÁLISIS CORRELACIONAL..... 184**

**5.3. ANÁLISIS PREDICTIVO: PARTIAL LEAST SQUARES (PLS)..... 186**

5.3.1. Evaluación del modelo de medida..... 186

5.3.2. Evaluación del modelo estructural..... 191

5.3.3. Comparaciones intergrupales..... 201

**CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO..... 215**

**6.1. CONCLUSIONES..... 217**

6.1.1. Conclusiones del marco teórico..... 218

6.1.2. Conclusiones de la investigación empírica..... 219

**6.2. IMPLICACIONES PARA LA ESTRATEGIA UNIVERSITARIA..... 225**

**6.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN PRESENTADA..... 229**

**6.4. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA..... 232**

**BIBLIOGRAFÍA..... 235**

**ANEXOS..... 297**

**ABSTRACT..... 311**

**CONCLUSIONS..... 317**

# ÍNDICE DE FIGURAS


| Figura | Página |
|---|---|
| 1. Acontecimientos históricos que han marcado la evolución de la responsabilidad social | 13 |
| 2. Constructo de la responsabilidad social de Johnson (1971) | 18 |
| 3. Constructo de la responsabilidad social de las Corporaciones Empresariales del CED (1971) | 18 |
| 4. Dimensiones del Corporate Social Perfomance (CSP) | 19 |
| 5. Modelo de respuesta social corporativa | 20 |
| 6. Pirámide de Carroll sobre la RSC | 21 |
| 7. Modelo CSP de Wood (1991) | 23 |
| 8. Modelo Triple Bottom Line de Elkington (1997) | 24 |
| 9. Modelo bidimensional de Quazi y O'Brien (2000) | 25 |
| 10. Transformación de la Universidad europea | 66 |
| 11. Características del concepto de calidad del servicio | 110 |
| 12. Características del concepto satisfacción del estudiante | 124 |
| 13. Modelo teórico de investigación | 141 |
| 14. Distribución de la muestra por sexo | 153 |
| 15. Distribución de la muestra por edad | 153 |
| 16. Pasos para el desarrollo de un cuestionario | 155 |
| 17. Enfoques para determinar la validez de constructo | 164 |
| 18. Enfoques para determinar la validez del criterio | 166 |
| 19. Pasos para la validación del modelo predictivo | 169 |
| 20. Diagrama de paso teórico genérico con constructos y medidas | 170 |
| 21. Diagrama de paso del modelo teórico | 187 |
| 22. Representación del modelo y sus relaciones | 199 |

# ÍNDICE DE TABLAS


| Tabla | Página |
|---|---|
| 1. Corrientes de pensamiento sobre las responsabilidades que corresponden a una empresa | 14 |
| 2. Resumen de las principales ideas de responsabilidad social | 26 |
| 3. Evolución cronológica de la definición de responsabilidad social | 30-33 |
| 4. Etapas de los constructos de la responsabilidad social | 35 |
| 5. Conceptos relacionados con la responsabilidad social | 37-38 |
| 6. Políticas públicas europeas de impulso responsable | 41 |
| 7. Principales iniciativas responsables de las Comunidades Autónomas | 45 |
| 8. Principales iniciativas empresariales españolas promotoras de la RSC | 50 |
| 9. Análisis DAFO sobre la responsabilidad social en el sector público | 54 |
| 10. Acciones de responsabilidad social en las universidades españolas | 56 |
| 11. Transformación de la educación superior universitaria | 62-64 |
| 12. Normativa española de universidades | 69 |
| 13. Principales definiciones de RSU | 77-78 |
| 14. Constructos de la RSU | 82 |
| 15. Obstáculos para la participación de los stakeholders en la universidad | 91 |
| 16. Resumen de investigaciones sobre el impacto educativo de la RSU | 94-95 |
| 17. Diferentes formas de entender la calidad del servicio en la educación superior | 112 |
| 18. Modelos de calidad del servicio generales | 115 |
| 19. Modelos de calidad del servicio en la educación superior | 116-117 |
| 20. Definiciones de satisfacción del estudiante | 125 |
| 21. Diferencias entre los constructos calidad del servicio y satisfacción | 130 |
| 22. Principales definiciones del constructo confianza | 134 |
| 23. Hipótesis del modelo | 146 |
| 24. Composición de la muestra por áreas | 151 |
| 25. Distribución de la muestra por facultades | 152 |
| 26. Ficha técnica del estudio cuantitativo | 159 |

Tabla Página

27. Estructura factorial de las variables perceptivas de impactos de RSU..... 180

28. Redacción final de las hipótesis de investigación..... 181

29. Estructural factorial de las variables de experiencia universitaria y percepción global de la RSU..... 183

30. Estructura factorial de la variable conocimientos previos..... 184

31. Correlaciones, medias y desviaciones típicas (DT)..... 185

32. Parámetros de medida de las variables de percepción de impactos de RSU..... 188

33. Parámetros de medida de las variables de experiencia universitaria, percepción global de RSU y conocimientos previos..... 190

34. Matriz de correlaciones..... 191

35. Efectos directos del modelo..... 192

36. Efectos indirectos del modelo..... 193

37. Efectos directos e indirectos significativos del modelo..... 196

38. Índices de ajuste global del modelo..... 197

39. Resultados de las hipótesis de partida..... 200

40. Efectos directos e indirectos significativos de todas las muestras..... 202-203

41. Índices de ajuste global de todas las muestras..... 210

42. Comparación de las hipótesis de todas las muestras analizadas..... 213

# INTRODUCCIÓN

*"Nadie puede volver atrás y comenzar de nuevo,*
*pero cualquiera puede comenzar hoy mismo y hacer un nuevo final"*
*María Robinson*

En los últimos años se ha producido un incremento de las demandas y expectativas de la sociedad en relación al papel de las universidades, lo que las obliga a responder a múltiples desafíos frente a los diferentes *stakeholders* con los que se relaciona. Precisamente, en el contexto de las profundas transformaciones sociales y económicas que están teniendo lugar en las universidades europeas durante los últimos años, la responsabilidad social de las mismas ha pasado a representar un elemento clave, pese a la presunción de una misión social intrínseca a sus funciones tradicionales de docencia, investigación y transferencia. Tal es así, que el fomento de la responsabilidad social de las universidades se sitúa actualmente en el centro de multitud de recomendaciones europeas y nacionales, en un empeño que ha de extenderse al diseño de políticas universitarias responsables y sostenibles que contribuyan al bienestar de la comunidad universitaria.

El propósito final de tales actuaciones no responde sino a la necesidad de superar la escasa mentalidad responsable y sostenible que viene caracterizando a la sociedad actual, diferencia ésta exacerbada a raíz de la reciente crisis económica que ha informado de grandes escándalos corporativos, reflejando una sociedad falta de ética y responsabilidad. Asumiendo que muchos de esos empresarios y clientes han sido formados en universidades, se debe promover la responsabilidad social desde las propias instituciones educativas para intentar atajar en el origen estos comportamientos.

No obstante, hay que tener en cuenta que el concepto de responsabilidad de las universidades proviene de uno más amplio de responsabilidad social empresarial o corporativa (RSE o RSC), resultando imprescindible conocer el origen y evolución de éste desde su estudio formal en la década de 1950 en las empresas, para comprender los problemas con los que nos encontramos al tratar la responsabilidad social universitaria (RSU). El más importante y evidente es la ausencia de una clara definición que sirva de marco (Matten & Moon, 2008), lo que ha provocado una gran confusión y discordancia entre investigadores y profesionales (Werther & Chandler, 2011) en continuas revisiones y redefiniciones (Wartick & Cochran, 1985), propiciando la proliferación de teorías, perspectivas y terminologías (Garriga & Melé, 2004) y, en último término, un lento progreso del área.

Partiendo del encuadre anterior, la responsabilidad social fue ampliando sus horizontes pese a su falta de consistencia terminológica, hasta llegar al sector público y no lucrativo a partir de finales de la década de 1990. En la actualidad, la responsabilidad social se ha convertido en un importante concepto para la comunidad académica, y en un elemento imprescindible en la actividad de cualquier organización (Klein & Dawar, 2004; Marín & Ruiz,

2007; Waddock & Smith, 2000). Aparece así una idea de Universidad que asume el reto de impartir y defender un conjunto de principios y valores éticos, sociales y medioambientales entre todos sus grupos de interés, poniendo en prácticas políticas de búsqueda de calidad y de excelencia, gestión eficiente y participativa, mérito y capacidad (Abril, 2010).

Por otra parte, el establecimiento de controles de calidad en todas las instituciones de educación superior ha registrado un notable crecimiento a partir de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual propone lograr un modelo educativo de mayor calidad, y donde el aprendizaje del alumno se encamina más a la adquisición de competencias y habilidades profesionales en lugar de a la acumulación de conocimientos teóricos. Por esa razón, actualmente la calidad del servicio en la educación superior universitaria constituye una cuestión fundamental para el desarrollo económico y el bienestar social. La sensibilidad y exigencia de los ciudadanos a estar informados sobre la asignación de recursos está presente en las universidades a la hora de formular planes y estrategias, siguiendo todos los procesos, programas y actuaciones educativas. Asimismo, la calidad del servicio se encuentra siempre ligada a la satisfacción del estudiante como antecedente del mismo, y logrando mejoras en ambos, se obtendrán universidades de confianza y más creíbles en cuanto a sus postulados.

A la vista de tal situación, la modificación en los patrones tradicionales universitarios de formación, investigación y transferencia se plantea como una meta a corto plazo, en virtud de un cambio sociocultural que se ha producido muy rápido a consecuencia de la crisis económica, llevando a la comunidad universitaria a ser consciente del atractivo de los modelos de RSU como ventaja competitiva y como antecedente de una mejora en la experiencia universitaria de sus clientes, los estudiantes.

Es por todo ello, por cuanto las universidades deben actuar como organizaciones canalizadoras de las futuras generaciones hacia la formación de ciudadanos y profesionales responsables que modifiquen los modelos productivos actuales, para alcanzar un mundo mejor y más sostenible.

El interés de la presente investigación se centra por una parte, en la contribución científica a la materia de responsabilidad social de la Universidad, dado el carácter incipiente de este ámbito de conocimiento. Para ello, se pretende ofrecer un marco teórico relevante a partir de la responsabilidad social de las empresas como referencia teórica, para posteriormente desarrollar la transformación paralela que ha sufrido la Universidad, contexto de esta investigación, y finalmente conceptualizar la responsabilidad social de las

universidades y el estado actual de los modeles e investigaciones en el área. Por otra parte, se definen, matizan y aclaran las dimensiones de la experiencia universitaria concretadas en términos de calidad del servicio, satisfacción y confianza, así como las relaciones entre todas ellas en virtud del contexto descrito. A partir de todo ello, se propone un modelo de responsabilidad social en las universidades desde la perspectiva estudiantil que es validado a partir de los datos obtenidos de una encuesta de autoinforme realizada a estudiantes de últimos cursos en una universidad española, detallándose los correspondientes análisis descriptivos, factoriales y de ecuaciones estructurales encaminados a analizar la influencia de la percepción de la RSU en la mejora de la experiencia universitaria.

De acuerdo a dicho planteamiento, el marco teórico de la tesis estará estructurado en tres capítulos. El primero de ellos analizará exhaustivamente una revisión de la literatura sobre los orígenes y evolución de la responsabilidad social en las empresas, comenzando a finales del siglo XIX y terminando en la actualidad. Desde ese punto de partida, se configurará igualmente una revisión terminológica sobre este concepto así como otros alternativos y complementarios que han surgido en las últimas décadas. Complementariamente, se establecerá el marco legislativo por el que se rige la responsabilidad social en las empresas, contemplando leyes, organismos de fomento de la misma y normas de gestión. Por último, se extrapolará el concepto de la responsabilidad al sector público y no lucrativo, con especial atención a las universidades, objeto de estudio de esta tesis.

Desde el enfoque descrito, el segundo capítulo buscará perfilar el modelo actual de la Universidad a partir de la revisión de las principales transformaciones que ha sufrido la educación superior europea y nacional en las últimas décadas. Una vez repasado lo anterior, se explicará con detenimiento el concepto de RSU, sus orígenes y evolución, así como los principales modelos desarrollados. A tal respecto, se presentará el modelo de los cuatro impactos (Vallaeys, 2008b) como el marco teórico de mayor influencia en la literatura, describiendo sus principales dimensiones. Por último, se revisarán las investigaciones previas relativas a la percepción de la responsabilidad social en las universidades por parte de sus *stakeholders* más importantes: gerencia, profesorado, y por último, el alumnado como objeto del posterior estudio empírico.

En este contexto, el estudio de las variables identificadas como dimensiones de la experiencia universitaria se llevará a cabo en el tercer capítulo, en el cual se definirán y acotarán las dimensiones de calidad del servicio, satisfacción y confianza. Para ello, se partirá del desarrollo de los tres conceptos en el sector servicios, prosiguiendo con el análisis de su

aplicación al sector educativo, y finalizando con la interrelación de los tres constructos en contextos universitarios. En este punto, las limitaciones identificadas, así como las lagunas observadas en las líneas de trabajo descritas, llevarán a adoptar un modelo de RSU desde la perspectiva del estudiante que será propuesto como antecedente de la experiencia universitaria. Esto servirá como marco útil en la explicación de la percepción de los impactos universitarios y su relación con los conocimientos previos en materia de RSU, siendo derivadas al final de este capítulo las hipótesis de la presente investigación.

Desde tal aproximación, el cuarto capítulo presentará la metodología utilizada en la validación empírica del modelo de investigación propuesto, describiéndose en primer lugar el procedimiento seguido en la realización de un estudio de autoinforme en una universidad española, a partir de una muestra representativa de estudiantes de últimos cursos de distintas ramas académicas. Particularmente, se explicarán los criterios empleados en la selección de la muestra, las principales características sociodemográficas de los encuestados, y el procedimiento seguido en la elaboración y administración del cuestionario de recogida de datos. A continuación, se detallarán las técnicas estadísticas aplicadas al análisis de la información recabada.

Por su parte, el quinto capítulo detallará los resultados obtenidos del tratamiento estadístico de los datos mediante análisis factorial, análisis descriptivos y de correlación entre variables, y análisis de ecuaciones estructurales con la técnica *Partial Least Squares* (PLS), buscando la contrastación de los modelos de medida y estructural hipotetizados inicialmente y discutiendo los resultados en el contexto de la comparación intergrupal del modelo entre estudiantes de distintas áreas de conocimiento.

Por último, el sexto capítulo estará dedicado a la sistematización de las conclusiones del trabajo desarrollado, diferenciando, por un lado, las aportaciones del marco teórico adoptado en la investigación y profundizando, por otro, en el grado de cumplimiento de las hipótesis recogidas en el modelo empírico. Asimismo, se discutirán las implicaciones prácticas de los resultados para la estrategia universitaria, así como el alcance de los mismos a la vista de las limitaciones del estudio y las líneas de investigación propuestas para el futuro.

# CAPÍTULO 1

## RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS ORGANIZACIONES: CONCEPTO Y APLICACIÓN

*"Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir"*

*José Saramago*

El concepto de responsabilidad social tuvo su origen vinculado a la legitimación empresarial hace más de sesenta años, como una manera de lograr que las organizaciones se plantearan nuevos cometidos. El concepto nacía así como un contrapeso al objetivo de la maximización del beneficio empresarial.

La reflexión acerca de la responsabilidad social ha protagonizado distintos debates a lo largo del siglo pasado, pero ha sido con la entrada del actual cuando aquellos han trascendido el marco académico y profesional, para irse materializando como disciplina transversal presente en todo tipo de entidades, y no sólo vinculada a la gestión empresarial.

En la actualidad este área es un elemento de gran importancia a la hora de valorar las organizaciones, ya que ha empezado a adquirir un mayor peso en la definición de la estrategia de las mismas. Este hecho provoca que desde el inicio del estudio formal del concepto en la década de 1950 y su posterior desarrollo, se haya producido un aumento progresivo en el número de proyectos dedicados al análisis del significado de la responsabilidad social, sus aplicaciones, y los resultados que tiene en la actividad cotidiana de las organizaciones y de la sociedad. Al mismo tiempo, la ciudadanía actual hace una dura crítica a los negocios en general y al marketing en particular y, por tanto, la existencia de una creciente preocupación por los impactos que provocan las organizaciones en términos sociales, medioambientales y económicos es un paso hacia delante para conseguir un cambio en el modelo productivo actual hacia una economía más sostenible.

En línea con estas ideas, el principal objetivo de este capítulo es profundizar en el estudio del concepto de responsabilidad social, a través de una revisión teórica desde sus orígenes hasta la actualidad. En el contexto de tal análisis evolutivo, se presenta a continuación una definición formal del término, matizando sus diferencias con otros conceptos alternativos que han buscado ampliarlo, modificarlo o incluso sustituirlo. Finalmente, se abordan los marcos legislativos europeo y nacional por los que se rige la responsabilidad social, así como el estado actual de la misma en las empresas, en las administraciones públicas y en las organizaciones del tercer sector, con especial énfasis en las universidades como foco de interés de esta tesis doctoral.

## 1.1. ENFOQUES Y PLANTEAMIENTOS SOBRE RESPONSABILIDAD SOCIAL

El presente apartado analiza la responsabilidad social de las organizaciones desde una óptica histórico-conceptual, estableciendo para ello cuatro etapas claramente diferenciadas de desarrollo del constructo, desde sus antecedentes más significativos hasta la actualidad.

La primera etapa abarca desde las incipientes acciones sociales iniciadas por las empresas de finales del siglo XIX hasta el comienzo del estudio formal de la responsabilidad social en la década de 1950. La segunda etapa marca el posicionamiento del concepto en los veinte años posteriores, surgiendo tres corrientes de pensamiento claramente diferenciadas. La tercera etapa sintetiza los diferentes modelos surgidos desde los años setenta hasta finales del siglo XX. Por último, la cuarta etapa revela las tendencias de la responsabilidad social en el siglo XXI.

### 1.1.1. Las primeras obligaciones sociales de las empresas: hasta la primera mitad del siglo XX

Es un reto complejo fijar una fecha exacta o un acontecimiento clave que marque en el tiempo el inicio de la responsabilidad social en las organizaciones. Y aunque es cierto que en las últimas décadas tal concepto ha despertado un gran interés –sobre todo a partir de la llegada de la globalización en la década de 1980–, la idea de que las empresas tienen obligaciones sociales comenzó a resultar evidente desde finales del siglo XIX (Sethi, 1977; Smith, 2003). Ya en esta época, en Gran Bretaña, los líderes visionarios de los negocios, conocidos como capitalistas paternalistas, construyeron *barrios sociales* en ciudades industriales, como Bourneville (fundado en Francia por George Cadbury en 1879) y Port Sunlight (fundado en Reino Unido por William Lever en 1888), con el propósito de proporcionar a los trabajadores y sus familias vivienda y otros servicios. Dado que muchas de las ciudades de reciente industrialización acogían gran cantidad de barrios insalubres (Smith, 2003), algunos empresarios comenzaron así a responsabilizarse de ciertas obligaciones sociales para con sus empleados[1]. Tales asentamientos presentaban diferencias según su patrocinador, el tamaño de la iniciativa, el modelo aplicado y la situación (urbana o extra urbana). La gama más amplia de dotaciones incluía economato, mercado, escuela, instalaciones deportivas, biblioteca e iglesia, así como club cultural u hogar sindical (Tomé, 2010).

[1] Dos ejemplos relevantes de este tipo de barrios son el poblado de la empresa Minero Siderúrgica de Ponferrada (MSP), construido para sus empleados en la década de 1930, o el poblado que surgió a finales de la década de 1940 en la misma ciudad, para acoger a las familias de los trabajadores de la Central Térmica de Compostilla I, propiedad de la empresa nacional ENDESA.

Además de los barrios sociales, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX las *acciones de caridad* o *filantrópicas* fueron muy comunes entre las empresas. En este sentido, el origen conceptual de la responsabilidad social está para muchos en la obra de Carriege *"El evangelio de la riqueza*", de 1899 (Drucker, 1984; Pearce II & Doh, 2005; Stoner, Freeman & Gilbert, 1996; Windsor, 2001). En ella se destaca el importante rol que debían cumplir las empresas con respecto al bien común, así como los aportes que podían realizar para atender las necesidades o problemas sociales mediante donaciones y acciones de caridad. Desde esta perspectiva, grandes empresarios como Rockefeller y Carnegie, magnates del petróleo y del acero, respectivamente, y poseedores de las dos mayores fortunas de la época, popularizaron las buenas obras y la filantropía. Asimismo, era común que poderosos hombres de negocios crearan sus propias fundaciones, como la que, por ejemplo, inició Kellogg (dueño de la multinacional Kellogg's) en 1930 con el objetivo de ayudar a las personas y mejorar la salud, la felicidad y el bienestar de los niños (Ramiro & Pulido, 2009).

En los años veinte del siglo pasado, los responsables de las empresas empezaron también a reflexionar sobre la labor de los gerentes, sugiriendo su deber de actuar no sólo a favor de los intereses de los accionistas, sino considerando también los de otros grupos sociales (Frederick, 1994). En este contexto, el primer término que se utilizó para referirse a las obligaciones sociales más allá de las empresariales fue *responsabilidad social de los hombres de negocios*, puesto que todavía no habían aparecido las sociedades anónimas y se asumía que eran los propietarios de las empresas los encargados de realizar las acciones responsables.

Paralelamente a tales indicios, puede también ligarse el nacimiento de la responsabilidad social al trabajo de Sheldon (1923), en el que manifestaba que las responsabilidades básicas de la gestión eran sociales, y animaba a tomar la iniciativa para elevar los estándares éticos y la justicia en la población a través de la movilización y uso eficiente de los recursos, llevando a las empresas a crear riqueza y mejorar el nivel de vida en la comunidad (Bichta, 2003). Este autor enfatizaba asimismo la ética empresarial, estableciendo que los hombres de negocios debían tratar a sus subordinados con justicia y honestidad (Okoye, 2009).

Con todo, la nueva discusión llevó a los empresarios de la época a cuestionarse la concepción tradicional de la industria como una institución de intereses privados que permitía a los propietarios acumular riqueza independientemente del bienestar y la salud de otros grupos de interés, apostando por un punto de vista moderno de las organizaciones que produce beneficios a la vez que presta servicios sociales. A tal respecto, autores como Berle y

Means (1932), Dodd (1932) y Donham (1927, 1929) escribieron en su día sobre los grupos de interés que debería tener en cuenta el propietario, lo que ha pasado a representar una cuestión importante en las décadas siguientes en el marco de la teoría de los stakeholders (Freeman, 1984).

Para otros autores como Spector (2008) las raíces del actual movimiento de la responsabilidad social se remontan al período entre 1945 y 1960, coincidiendo con los primeros años de la Guerra Fría. De esta época data Simon y su libro *"Administrator Behaviour"* (1945), en el que el autor argumentaba que el aumento en el número de empresas afectaba a los intereses de la sociedad.

Además, los ejecutivos comenzaron a preocuparse por las responsabilidades hacia la comunidad más allá de los límites legales impuestos en la época (Joyner & Payne, 2002). En relación con esta idea, cabe incidir en un interesante libro publicado por Heald (1970) titulado "*La responsabilidad social de la empresa: empresa y comunidad, 1900-1960".* Sus descripciones sugieren que los hombres de negocios durante el período considerado se preocuparon de manera significativa por la filantropía corporativa y las relaciones comunitarias (Carroll, 1999).

A pesar de las mencionadas posibilidades y autores con los que es posible dar por iniciado el estudio de la responsabilidad social, para muchos académicos (Carroll, 1979, 1999; Garriga & Melé, 2004; Lee, 2008; Wood & Cochram, 1992) el origen del estudio formal del concepto en el ámbito empresarial data de la década de 1950. En particular, en 1953 Bowen publicaba su obra "*Social Responsibilities of the Businessmen",* haciendo mención expresa a la idea de que los empresarios deben responsabilizarse de las consecuencias de sus acciones más allá de la consideración de maximizar el beneficio. Comienza así el abordaje académico de la responsabilidad social, apareciendo por primera vez referencias formales a la ética en los negocios, la caridad o la filantropía, y dándose pie a un largo debate durante las siguientes décadas sobre la naturaleza de las responsabilidades empresariales (e.g., Carroll, 1979,1999; Elkington, 1997; Johnson, 1971; Porter & Kramer, 2006, 2011; Sethi, 1975).

Junto a Bowen (1953), también destacan otros autores de la época como Abrams (1951), un ex-ejecutivo que argumentaba que los empresarios deben reconocer su responsabilidad y aunar los intereses de los accionistas, empleados, clientes y la sociedad.

En la misma línea, en su libro *"The Practice of Management"*, Drucker (1954) fue uno de los primeros autores en abordar explícitamente el concepto de responsabilidad social de las

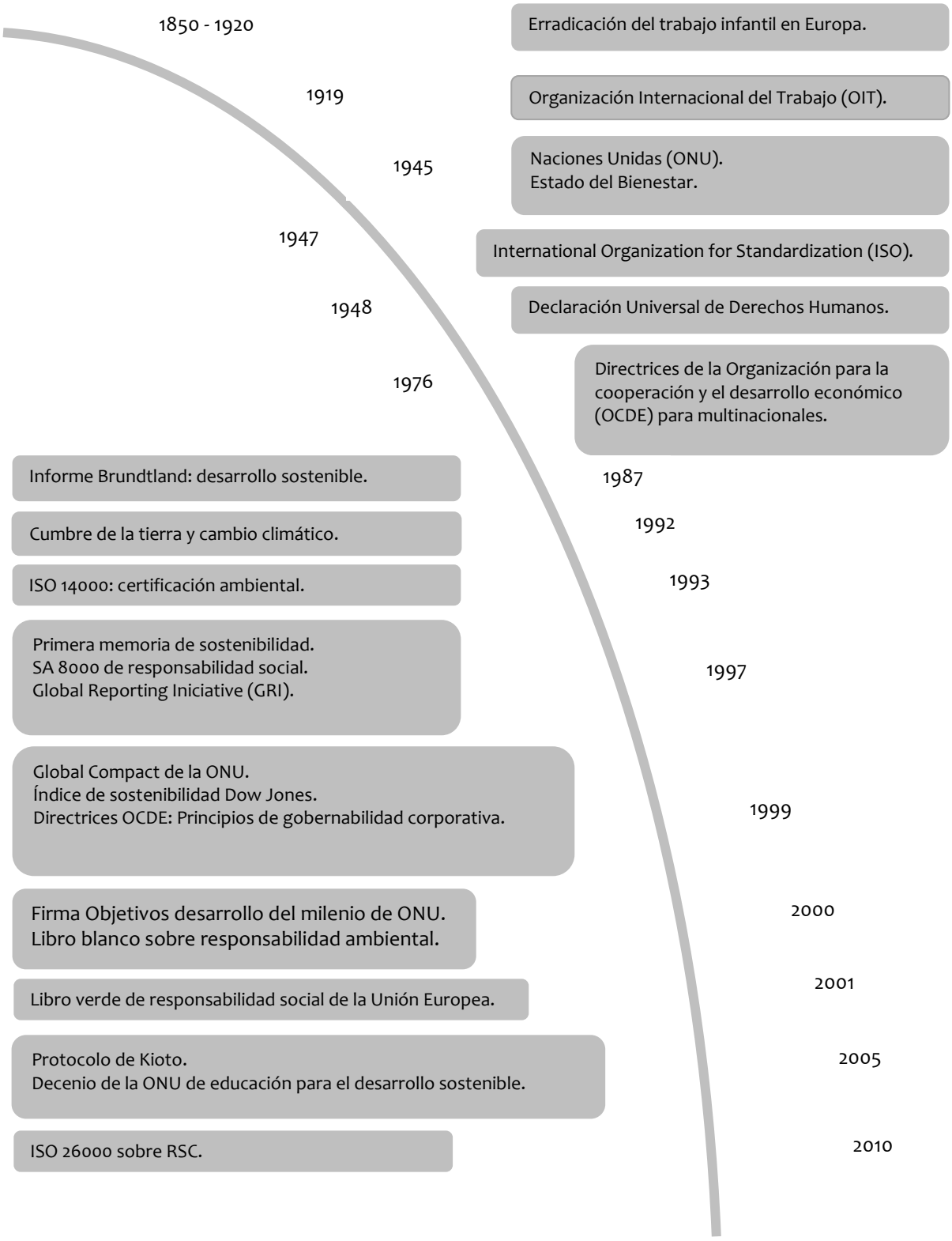
empresas, y no sólo del hombre de negocios. A tal respecto, Drucker incluyó la responsabilidad social dentro de los objetivos básicos de las organizaciones (Galán, 2011), más allá de los tradicionalmente ligados a la propiedad privada. Con todo, a partir de este momento, se abandona progresivamente el término responsabilidad social del hombre de negocios para adoptar el término *responsabilidad social corporativa –RSC–* (Davis, 1960; Frederick, 1994; Johnson ,1971) en países anglosajones, o *responsabilidad social empresarial –RSE–* en el caso de los países latinos (Argandoña, 2012; Drucker, 1954).

En definitiva, los cimientos de la responsabilidad social se forjaron en las primeras décadas del siglo XX, debido a la conjunción de una serie de factores:

- El progresivo aumento del tamaño de las empresas.
- La presión pública y política, que llevó a un aumento de la seguridad y las condiciones sanitarias.
- La unificación de la fuerza laboral, ya que un amplio círculo de ciudadanos se vieron afectados por la actividad de las grandes empresas.
- El creciente poder político de sindicatos y otros grupos.
- El surgimiento de la producción en masa en todo tipo de sectores.
- La idea del hombre de negocios como administrador público (Frederick, 2006).
- La filantropía corporativa, es decir, el apoyo de las empresas a las buenas causas (Frederick, 2006).

Desde aquellos momentos iniciales, la evolución de la responsabilidad social ha estado ligada a una serie de acontecimientos internacionales, tales como la erradicación del trabajo infantil en Europa (1870-1920), la creación de Naciones Unidas (1945), la publicación del "*Libro verde*" de la Unión Europea (Comisión Europea, 2001), o la puesta en marcha del *Decenio de la ONU de educación para el desarrollo sostenible* en el año 2005. En la Figura 1 se puede observar una línea del tiempo que marca los principales avances en la materia a partir de los hechos más relevantes del siglo XX y principios de siglo XXI.

Figura 1: Acontecimientos históricos que han marcado la evolución de la responsabilidad social.




Fuente: Elaboración propia.

### 1.1.2. El posicionamiento de la responsabilidad social en las organizaciones: décadas de 1960 y 1970

Pese a que, como se ha descrito en el apartado anterior, las obligaciones sociales fueron conocidas por los hombres de negocios desde finales del siglo XIX, la mayoría de ellos continuaron siendo fieles a la idea de que "l*a responsabilidad social de la empresa es aumentar sus beneficios"* (Friedman, 1970)[2] hasta bien entrado el siglo XX.

En concreto, la evolución que sufrieron las empresas a partir de la década de 1960, con la aparición de las sociedades anónimas y la consiguiente división entre propietarios y directivos, hizo que el estudio de la responsabilidad social avanzase y comenzara a posicionarse en torno a tres grandes líneas de pensamiento: i) la negación de la responsabilidad social; ii) su establecimiento como elemento estratégico; y, iii) su puesta al servicio del cumplimiento de objetivos sociales. La Tabla 1 resume las contribuciones más interesantes en torno a tales perspectivas.

Tabla 1. Corrientes de pensamiento sobre las responsabilidades que corresponden a una empresa.

| Objetivo empresarial | Autores |
|---|---|
| Maximización del beneficio | Bhide & Stevenson 1990; Chamberlain, 1973; Coelho, McClure & Spry , 2003; Drucker, 1984; Friedman, 1962, 1970; Gaski, 1985; Haas, 1979; Hayek, 1969; Henderson, 2001; Jones, 1996; Levitt,1958; Orlitzky, 2001; Zenisek, 1979. |
| Maximización del beneficio + cumplimiento objetivos estratégicos | Andrews, 1971; Ansoff, 1965; Burke y Logsdon, 1996; Husted & Allen, 2000, 2001; McWilliams & Siegel, 2000, 2001; Porter & Kramer, 2002, 2006. |
| Maximización del beneficio + cumplimiento objetivos sociales | Davis, 1960, 1973; Davis & Blomstrom, 1966; Carroll, 1979, 1999, 2000; Frederick, 1960; McGuire, 1963; Sethi, 1975. |

Fuente: Elaboración propia.

[2] Título del artículo de Friedman (1970).

El autor más representativo en la defensa de la maximización del beneficio como único objetivo empresarial es Friedman (1962, 1970). Según sus ideas, el accionista es el punto focal de cualquier negocio, y las actividades socialmente responsables no pertenecen al dominio de las organizaciones, sino que son una de las principales tareas de los gobiernos (Van Marrewijk & Werre, 2003). En palabras del autor, *"pocas tendencias podrían poner en entredicho los fundamentos de la libre sociedad como la aceptación por los mandos corporativos de otra responsabilidad que lograr todo el dinero posible para sus accionistas"* (Friedman, 1962, p. 133). En la misma línea, Levitt (1958) creía que el trabajo del empresario consistía en cuidar la parte económica de su negocio.

De acuerdo con la Tabla 1, los autores que defienden que las empresas deben dedicarse sólo a maximizar sus beneficios argumentan que los objetivos sociales y económicos son diferentes, e intentar compaginarlos va en detrimento del cumplimiento de los primeros por dos razones. Por un lado, porque las prácticas sociales sólo representan una actividad costosa que conlleva una menor competitividad en el mercado y peor rentabilidad a corto plazo. Por otro, porque si las empresa persiguen objetivos sociales, la contribución que pueden aportar no será superior a la de donantes individuales (Friedman, 1962, 1970). En otras palabras, para estos autores la responsabilidad social sólo debería existir en las empresas en la medida en que contribuya al objetivo de crear valor económico a largo plazo (Van Marrewijk & Werre, 2003).

En cuanto a la segunda línea de pensamiento, se vislumbra una visión más equilibrada de la responsabilidad social. Autores como Ansoff (1965) se hicieron eco de la idea de que, si bien debería prevalecer el objetivo de la maximización del beneficio, su búsqueda estaría influenciada por las circunstancias sociales, llevando las fuerzas externas a una redefinición de las relaciones de la empresa con la sociedad. Otros autores posteriores han ido en la misma línea, como Burke y Logsdon (1996), Husted y Allen (2000), y McWilliams y Siegel (2001), los cuáles han argumentado que la creación de valor para la empresa a partir de la responsabilidad social debe obtenerse desde un enfoque estratégico más que desde uno filantrópico o altruista. Otro importante aporte en esta línea, realizado por Husted y Allen (2000) fue el reconocimiento de que una empresa es más capaz de crear valor en aquellos proyectos que sean centrales a su misión que en aquéllos que no lo están. Esta es la razón por la que la responsabilidad social ha de ser estratégica y no reactiva (Porter & Kramer, 2002, 2006). Es decir, las acciones responsables forman parte del posicionamiento estratégico que debe desarrollar una empresa en la generación de valores compartidos con distintos grupos de interés. Por tanto, desde esta perspectiva, los objetivos sociales son considerados estratégicos.

Avanzando aún más las corrientes descritas en la Tabla 1, algunos académicos comenzaron a apoyar entre las décadas de 1960 y 1970 la tercera línea de pensamiento, a saber, la teoría de que las organizaciones tienen responsabilidades para con la sociedad. Es el caso de Davis (1960, 1973), quien propuso la idea de que las empresas tienen que prestar mayor atención a aspectos que van más allá de cuestiones puramente económicas, técnicas y legales. Según este autor, cumplir la ley es compromiso de todo buen ciudadano y, por tanto, la responsabilidad social implica realizar actuaciones que van más allá de las obligaciones inherentes a la actividad económica desarrollada. Dos años después, Steiner (1975) matizaba a Davis y a su *Ley de hierro*, añadiendo que cuanto más grande es una empresa, mayores son también sus responsabilidades, aún cuando todas las empresas puedan asumir alguna cuota de responsabilidad sin coste. Por tanto, la responsabilidad social comienza a ser entendida desde esta tercera corriente como una actitud, una filosofía.

En la línea de tales postulados, los avances más recientes en el estudio de la responsabilidad social proporcionan contundencia a la factibilidad de conjugar la consecución de los objetivos sociales y económicos de la empresa. Más aún, y de acuerdo con Porter y Kramer (2002), la postura mantenida por Friedman (1962, 1970) y otros académicos (Bhide & Stevenson 1990; Chamberlain, 1973; Coelho, McClure & Spry, 2003; Drucker, 1984; Gaski, 1985; Haas, 1979; Hayek, 1969; Henderson, 2001; Jones, 1996; Levitt, 1958; Orlitzky, 2001; Zenisek, 1979) se considera insostenible por dos razones fundamentales. En primer lugar porque las acciones sociales pueden ayudar a mejorar el contexto de la empresa, reforzar su posición competitiva, e incrementar sus beneficios. En segundo lugar, las grandes empresas disponen de recursos y capacidades que habitualmente superan a las de los gobiernos, los organismos internacionales y, por supuesto, las de los donantes particulares (Fernández, 2005).

Con todo, la contribución de las empresas a la solución de los problemas sociales no ha de ser infravalorada. Si bien no podemos afirmar categóricamente que las empresas responsables obtienen mejores beneficios económicos, tampoco podemos certificar lo contrario (Fernández, 2005). Por tanto, se pueden compaginar los objetivos económicos y sociales siempre que ambas acciones sean las correctas (Porter & Kramer, 2002), es decir, que se alineen con la estrategia de negocio, sean tratadas estratégicamente, y proporcionen ventajas competitivas para la empresa teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de todos los grupos de interés.

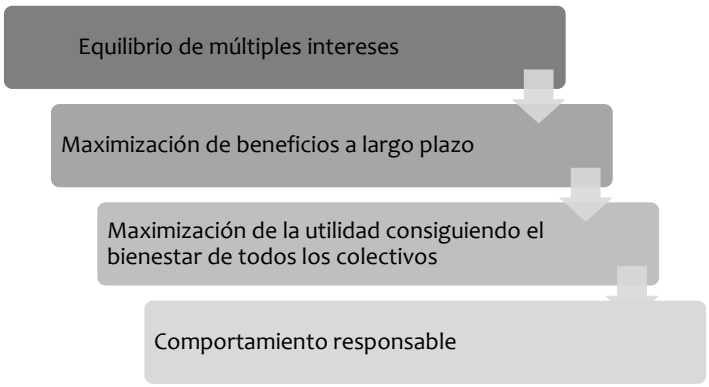
De forma paralela a los debates descritos, una prioridad fundamental en la etapa considerada en este apartado fue la búsqueda de conceptos alternativos y más amplios que dieron cabida a la responsabilidad social en otras áreas más específicas dentro de las empresas, como el marketing. Por ejemplo, Kotler y Levy (1969) y Shapiro (1973) acuñaron el término de marketing social y/o marketing con causa, ampliándose asimismo el campo de estudio de la responsabilidad social al de las organizaciones sin ánimo de lucro. Esta idea supuso el germen inicial de un cambio de enfoque que sería retomado con fuerza a finales de la década de 1980. En cierto modo, el nuevo término buscaba apoyar acciones de marketing para crear o mejorar la reputación de la empresa (McWilliams & Siegel, 2001; Smith & Higgins, 2000) mediante su asociación con la dimensión ética de la responsabilidad social (Murray & Montanari, 1986; Varadarajan & Menon, 1988).

### 1.1.3. El progreso de la responsabilidad social en el último cuarto del siglo XX: principales modelos

Los primeros modelos de responsabilidad social surgieron a partir de los años setenta del pasado siglo, coincidiendo con un período de búsqueda de perfeccionamiento del concepto. De ahí que se retomen en este apartado algunas de las contribuciones más reseñables de la etapa anterior, buscándose con ello enlazar dichas aportaciones con las de los modelos propuestos a finales del siglo XX.

Uno de los primeros académicos en profundizar en la definición del constructo fue Johnson (1971), quien planteó la idea de que una empresa socialmente responsable es aquella que: i) equilibra una multiplicidad de intereses (antecedente de la teoría de los stakeholders iniciada por Freeman en 1984); ii) maximiza los beneficios a largo plazo, teniendo en cuenta que las acciones sociales añadirán beneficios a su organización; iii) está interesada en conseguir el bienestar de los miembros de la empresa y de la sociedad en general; y, iv) una vez conseguido el objetivo económico, se preocupa de tener un comportamiento responsable (Figura 2).

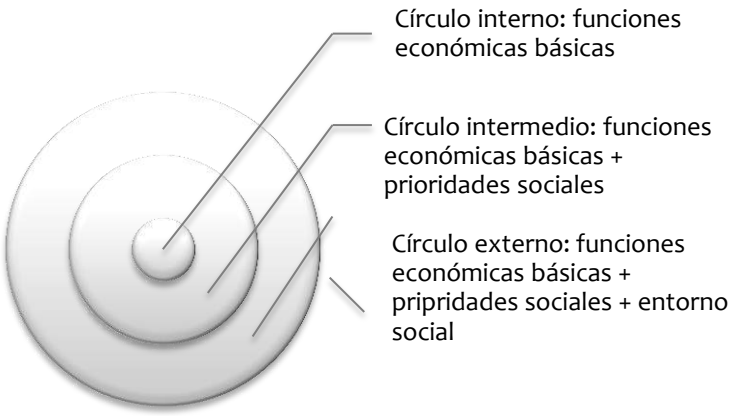
Figura 2. Constructo de la responsabilidad social de Johnson (1971).




Fuente: Elaboración propia a partir de Johnson (1971).

También en 1971, la declaración del Comité para el Desarrollo Económico (CED) de EE.UU ofreció su particular visión del constructo de responsabilidad social a partir de la representación de las funciones empresariales en tres círculos concéntricos (Figura 3). El círculo interno se corresponde con la ejecución eficiente de la función económica, incluyendo crecimiento económico, productos, empleo, etc. El círculo intermedio incorpora la anterior función junto con la sensibilidad hacia las prioridades sociales, mediante funciones orientadas a la sostenibilidad, la calidad y seguridad de los productos, la conservación ambiental, y las relaciones laborales justas. El círculo externo añade a todo lo anterior la preocupación por el entorno social, mediante funciones orientadas a la sostenibilidad, la reducción de la pobreza, etc.

Figura 3. Constructo de la responsabilidad social de las corporaciones empresariales del CED (1971).

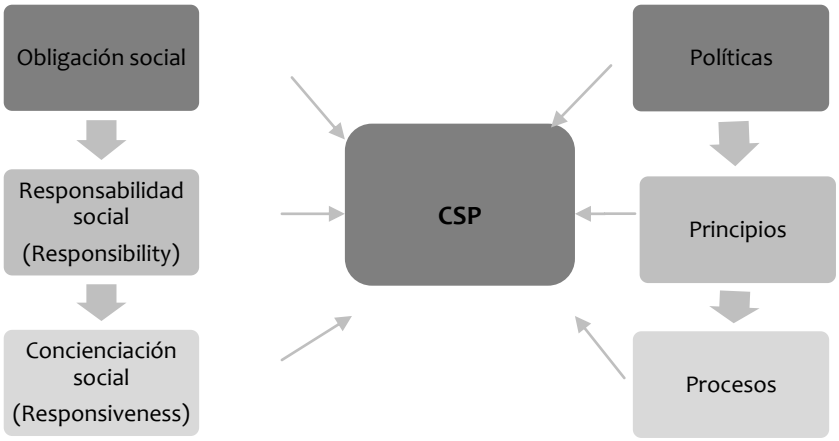



Fuente: Elaboración propia a partir de CED (1971).

Algo después, en 1975, Sethi publicaba su artículo "*Dimensions of Social Corporate Performance: an Analytical Framework",* considerado un clásico en nuestros días. En él propuso el término *desempeño social corporativo* (*Corporate Social Performance* –CSP–), un claro ejemplo en la búsqueda de alternativas a la responsabilidad social. El CSP consiste en modificar la conducta corporativa para producir un menor impacto y unos resultados más beneficiosos para la sociedad, a través de la consideración de tres etapas secuenciales: i) obligación social, en respuesta a las fuerzas del mercado o a exigencias legales; ii) responsabilidad social (responsibility), que va más allá de la obligación social y es coherente con las normas y valores sociales existentes; y, iii) concienciación social (responsiveness), adaptando el comportamiento corporativo a las necesidades sociales. De este modo, se apuesta por que las empresas se adelanten a las necesidades, demandas y presiones sociales, avanzándose hacia la anticipación y la previsión, frente a lo correctivo o reactivo.

Las ideas de Carroll (1977, 1979), quien comenzaba su camino en la responsabilidad social a finales de la década de 1970, se encuentran dentro de estos postulados, junto con las de otros académicos, como Preston (1978). Ambos autores retomaron la definición de CSP introducida por Sethi (1975), atraídos por la idea de concebir un concepto de mayor amplitud que el de responsabilidad social. Posteriormente, Wartick y Cochram (1985) evolucionarían aún más tal reelaboración, concibiendo las obligaciones legales como un conjunto de políticas, la responsabilidad social como un conjunto de principios, y la concienciación social como un conjunto de procesos (Figura 4).

Figura 4. Dimensiones del *Corporate Social Performance* (CSP).




Fuente: Elaboración propia a partir de Sethi (1975) y Wartick y Cochram (1985).

Figura 5. Modelo de respuesta social corporativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de Frederick (1978, 1994).

En la misma línea, Frederick (1978) propuso otro modelo basado en el concepto de CSP, el cual divide la responsabilidad social en dos partes (Figura 5). La primera, responsabilidad social corporativa 1 (RSC1), mantiene la visión de la responsabilidad social utilizada en años anteriores; y la segunda, responsabilidad social corporativa 2 (RSC2), se refiere a la capacidad de respuesta social de las empresas ante las presiones sociales (Frederick, 1994). Por tanto, la cuestión clave ya no es qué es la responsabilidad social sino qué hace la responsabilidad social. Años más tarde, Frederick (1994) sugirió la existencia de una tercera parte, responsabilidad social corporativa 3 (RSC3), en la medida en que cada una de las anteriores supere las deficiencias de la otra, formando una síntesis general.

Paralelamente, otros autores como Dalton y Cosier (1982) analizaron puntos de vista interesantes y diferentes. Estos autores elaboraron una matriz 2x2, clasificando a las organizaciones en legal/ilegal y responsable/irresponsable. De las cuatro celdas de comportamiento empresarial representadas, los autores señalaron –tal y como cabría esperar– las conductas legales-responsables como las más apropiadas para las empresas a la hora de diseñar su estrategia responsable.

Asimismo, dentro de esta etapa es necesario destacar especialmente la contribución de Carroll (1979, 1983, 1991), cuyo modelo de responsabilidad social de las corporaciones se ha convertido en uno de los más influyentes en la literatura posterior. Este autor distinguió cuatro componentes dentro de la responsabilidad de las empresas: responsabilidad económica, responsabilidad legal, responsabilidad ética, y responsabilidad filantrópica o discrecional. Estas responsabilidades no se han de cubrir de forma secuencial, sino de forma integral. Además, las dos categorías superiores son consideradas como las más trascendentes,

ya que ambas han sido desarrolladas en tiempos recientes, mientras que las responsabilidades económica y legal se encuentran implícitas en la misión de la empresa (Carroll, 1991). En este sentido, Carroll indicó que "*la responsabilidad social de la empresa implica el deber de obtener un beneficio, obedecer la ley, ser ético y ser un buen ciudadano"* (Carroll, 1991, p. 43), representando el concepto en forma de pirámide, como se puede ver en la Figura 6:

- La responsabilidad económica consiste en la maximización del beneficio, como objetivo del sistema económico capitalista.
- La responsabilidad legal hace referencia al cumplimiento de las leyes que le sean aplicables a la empresa.
- La responsabilidad ética implica tener un comportamiento justo y correcto con respecto a los stakeholders (proveedores, empleados, clientes, etc.).
- La responsabilidad filantrópica o discrecional consiste en contribuir al bienestar de la sociedad.

Figura 6. Pirámide de Carroll sobre la RSC.

Fuente: Elaboración propia a partir de Carroll (1991).

A la luz de este modelo, es evidente que hay que tener en cuenta la importancia de los stakeholders en la toma de decisiones éticas (Joyner & Payne, 2002). Si hablamos de grupos de interés, Freeman y Reed expusieron en el año 1983 la proposición stakeholder explicando que las corporaciones están conectadas en redes de grupos (o individuos) de interés que pueden afectar o verse afectados por el logro de los objetivos de la organización, debiendo oscilar entre dichos grupos.

En esta misma línea, el libro "*Strategic Management: a Stakeholder Approach"* (Freeman, 1984) se ocupó del desarrollo de la teoría de los stakeholders, definiendo estos como *"cualquier grupo o individuo que pueda afectar o ser afectado por el logro de los propósitos de una corporación"* (Freeman & Reed, 1983, p. 91). Los stakeholders incluyen, por tanto, a empleados, clientes, proveedores, distribuidores, accionistas, bancos, ecologistas, gobierno, sindicatos, medios de comunicación, consumidores, sociedad en general, así como otros grupos que puedan ayudar o dañar a la corporación. En este libro Freeman también discutió dos temas: i) la clasificación de los stakeholders por su importancia; y ii) la necesidad de tener en cuenta a los stakeholders afectados por la actividad de la empresa (e. g., pescadores, futuras generaciones, etc.).

Por otro lado, en esta etapa surgieron también críticas al concepto de responsabilidad social. Autores como Freeman y Liedka (1991) exigían un lenguaje más práctico para el constructo, solicitando la inclusión de la terminología de la teoría de los stakeholders en la definición de responsabilidad social. Asimismo, esta corriente provocó la aparición de un paradigma más realista, que describía a la empresa como un conjunto de relaciones con las diferentes partes interesadas: empleados, proveedores, clientes, accionistas y la sociedad (Clarkson, 1995, Freeman, 1984), y no como una organización aislada del exterior.

En los años noventa los modelos de CSP siguieron desarrollándose. Tal es el caso de la investigadora Wood (1991), quien adaptó los modelos de Wartick y Cochram (1985) y Carroll (1991) en el marco de la teoría de los stakeholders para elaborar su propio modelo (Figura 7). En primer lugar, el modelo incluye los cuatro componentes del modelo de Carroll, así como tres principios relativos a las actuaciones de las empresas: legitimidad, responsabilidad pública y discrecionalidad directiva. En segundo lugar, la propuesta considera los procesos de respuesta social corporativa, como medida de los rendimientos obtenidos en la organización al aplicar los principios de la responsabilidad social. En tercer lugar, da cabida a los resultados y efectos de la responsabilidad social, siendo aquéllos obtenidos desde la aplicación de los procesos de respuesta social.

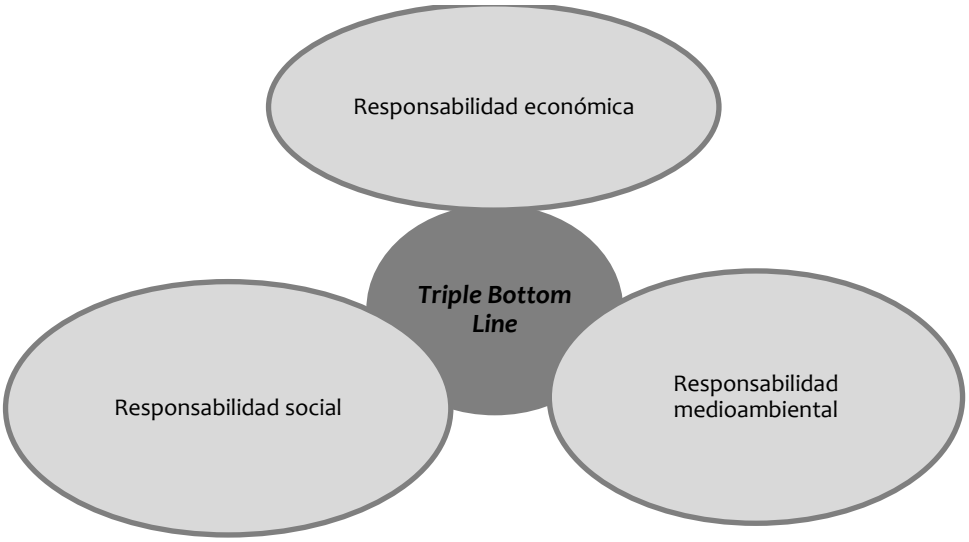
Figura 7. Modelo CSP de Wood (1991).

| **Modelo CSP de Wood** |
|---|
| PRINCIPIOS DE LA RESPOSNABILIDAD SOCIAL |
| Los cuatro componentes del modelo de Carroll |
| Legitimidad: las empresas que abusen de su poder lo perderán |
| Responsabilidad pública: las empresas son responsables de sus actividades |
| Discrecionalidad directiva: fomento de la deontología profesional |
| PROCESOS DE RESPUESTA SOCIAL CORPORATIVA |
| Evaluación ambiental |
| Gestión de los grupos de interés |
| Gestión de las relaciones públicas |
| GESTIÓN Y RESULTADOS |
| Efectos sobre las personas, organizaciones e instituciones |
| Efectos sobre el medio natural y físico |
| Impactos sociales |

Fuente: Elaboración propia a partir de Wood (1991).

También es representativo de los años noventa el modelo de la *Triple Bottom Line* (Figura 8), utilizado por Elkington por primera vez en 1994, y desarrollado posteriormente en su libro *"Cannibals with Forks"* (1997). En términos generales, el autor discute que, si bien históricamente la contabilidad se ha centrado en los resultados financieros, la irrupción de la responsabilidad social en el panorama organizacional supone la consideración adicional de los intereses de la sociedad, haciendo posible la compatibilización de objetivos de rentabilidad y sostenibilidad. Los beneficios de la empresa están conectados, pues, con los impactos ambientales y sociales provocados por la organización, ya que éstos crean riesgos, oportunidades y cambios en las reglas del juego. Este concepto, también conocido en términos de *people, planet, profit* concentra los objetivos de las empresas en tres: i) estabilidad financiera; ii) minimización del impacto ambiental; y, iii) actuación de acuerdo a las expectativas sociales. Es decir, las empresas tienen una responsabilidad económica, una responsabilidad ambiental, y una responsabilidad social (Elkington, 1997).

Figura 8. Modelo *Triple Bottom Line* de Elkington (1997).

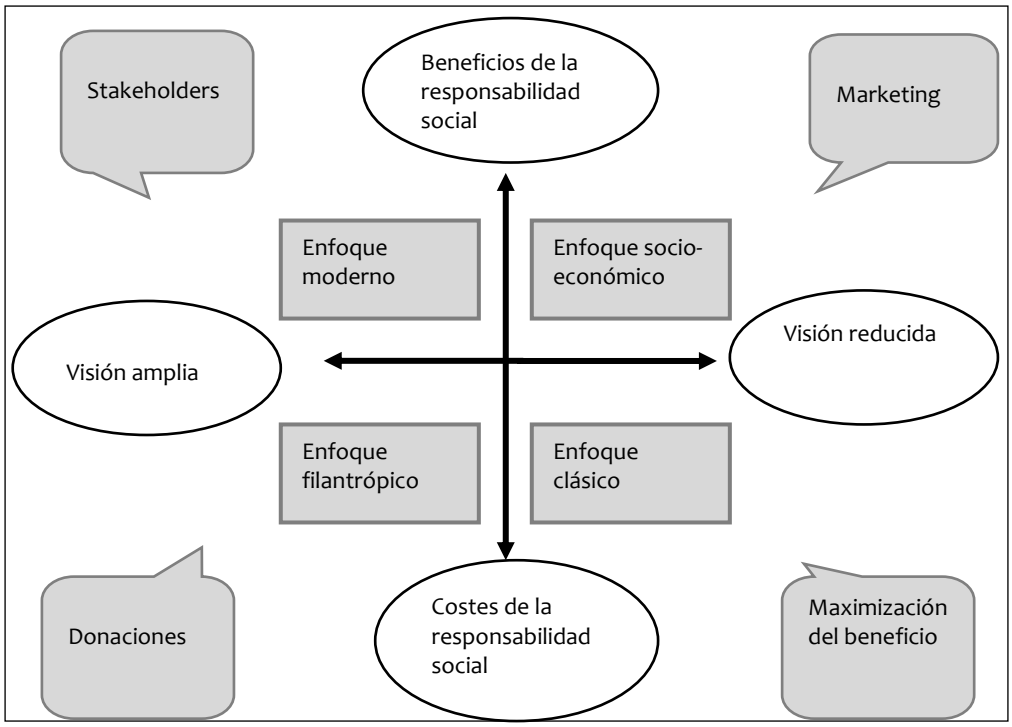



Fuente: Elaboración propia a partir de Elkington (1997).

En suma, todos los modelos propuestos en la década de 1990 se adaptan al enfoque de los stakeholders (Clarkson, 1995; Wartick & Cochran, 1985; Wood, 1991; Wood & Jones, 1995), apreciándose la evolución desde un concepto de CSP basado en el comportamiento discrecional o filantrópico de las empresas (Carroll, 1979), a una definición más amplia que incorpora todas las relaciones de una empresa con clientes, proveedores, accionistas, empleados, gerentes, sociedad y medio ambiente (Carroll, 2000; Clarkson, 1995; Jones, 1980; Waddock & Graves, 1997; Wood & Jones, 1995).

En la línea de tales postulados, parece apropiado incluir en este apartado el modelo de Quazi y O'Brien (Figura 9) que, pese a ser publicado en el año 2000, adopta una perspectiva próxima a la de los modelos del último cuarto de siglo XX. Estos autores proponen un modelo bidimensional basado en cada una de las visiones empresariales de la responsabilidad social (amplia o reducida) y los resultados obtenidos (beneficios o pérdidas). A partir de estas dos dimensiones, el modelo define cuatro enfoques de responsabilidad social empresarial: clásica, socio-económica, filantrópica y moderna (Quazi & O'Brien, 2000).

Figura 9. Modelo bidimensional de Quazi y O'Brien (2000).




Fuente: Elaboración propia a partir de Cabrera, Déniz y Santana (2005), y Quazi y O'Brien (2000).

En primer lugar, el enfoque clásico hace referencia a la maximización del beneficio empresarial como único objetivo, adoptando una visión reducida de la responsabilidad social al tiempo que considerándola como un coste para la empresa. En segundo lugar, el enfoque filantrópico ofrece una visión amplia de la responsabilidad social que, si bien sigue siendo vista como un coste, da cabida al deber de las empresas de contribuir al bienestar de la sociedad mediante donaciones o acciones sociales. En tercer lugar, el enfoque socio-económico mantiene de nuevo una visión reducida de la responsabilidad social, si bien reconoce su valor como instrumento de marketing en la generación del beneficio empresarial. Por último, el enfoque moderno refleja una visión amplia de la responsabilidad social como productora de beneficios derivados de la implicación social corporativa (Cabrera et al., 2005).

Tomados en conjunto los autores anteriormente mencionados, se puede ver que tratan de desarrollar conceptualmente nuevos aspectos, y no tanto para sustituir el concepto de responsabilidad social como para proporcionar un modelo teórico general en el que poder incluirlo junto a otros temas relacionados (Carroll, 1999). Sin embargo, tal como se expondrá más adelante en este capítulo, a menudo dichas aportaciones no han tenido suficiente

repercusión y han sido interpretadas como modelos independientes y opuestos al tradicional (Wood, 1991), dificultando la comprensión del término (Pérez, 2011).

### 1.1.4. La responsabilidad social en el siglo XXI

Los apartados anteriores reflejan que la responsabilidad social no es un concepto reciente ni una moda pasajera utilizada con el único propósito de captar clientes o distraer, incluso, la atención de los consumidores (Jones, 1996).

Además, cabe decir que la evolución del concepto durante los últimos sesenta años ha sido compendiada por diversos académicos, tales como Bhattacharyya (2010), Carroll (1999), Heald (1970), Inyang, Awa y Enuoh (2011), Joyner y Payne (2002), Lee (2008), Taneja, Taneja y Gupta (2011) o Zenisek (1979) entre otros, los cuales, han establecido diferentes etapas evolutivas que han ayudado a la construcción del marco teórico anterior y que se resumen en la Tabla 2, para tener una visión general de los temas fundamentales tratados en cada década.

Tabla 2. Resumen de las principales ideas de responsabilidad social.

| Décadas | Ideas fundamentales en responsabilidad social |
|---|---|
| Antecedentes | Acciones de caridad<br>Barrios sociales |
| Década 1950 | Filantropía corporativa<br>Responsabilidad del hombre de negocios<br>Inicio del estudio formal de la responsabilidad social |
| Década 1960 | Diferentes visiones de la responsabilidad social<br>Responsabilidad social impulsada desde la sociedad<br>Ausencia de relación entre responsabilidad social y beneficios empresariales |
| Década 1970 | Énfasis en conceptos alternativos<br>Responsabilidad social introducida en otras disciplinas como el Marketing |
| Década 1980 | Reformulación de conceptos, modelos y teorías<br>Especialización de los autores: rentabilidad, reputación, estrategia, etc.<br>Teoría de los stakeholders |
| Década 1990 | Desarrollo sostenible<br>Relevancia de la ética en los negocios<br>Pirámide de Carroll (1991) y *Triple Bottom Line* de Elkington (1997)<br>Traslado de la responsabilidad social al sector público y no lucrativo |
| Década 2000 | Visión estratégica de la responsabilidad social<br>La sostenibilidad<br>Comportamiento socialmente responsable del consumidor<br>Fundamental las expectativas, las demandas de la sociedad |
| Actualidad | La responsabilidad social, elemento transversal en las empresas<br>La educación responsable y sostenible, eje para los futuros directivos<br>Responsabilidad Social Universitaria (RSU) |

Fuente: Elaboración propia.

Más aún, lo cierto es que el nuevo siglo ha despertado un mayor interés desde todas las partes interesadas por el concepto de responsabilidad social y su impacto en las organizaciones. La intensificación de esta preocupación es debida a varias razones, entre ellas, tres fundamentales. En primer lugar, los cambios en el entorno provocados por la llegada de la globalización a finales de los años ochenta –y, colateralmente, la mayor competitividad internacional, el desarrollo de las nuevas tecnologías y la concienciación con respecto al cambio climático–, que han estimulado la aparición de iniciativas, normas o códigos encaminados a fomentar comportamientos más éticos, respetuosos y sostenibles para con la sociedad y el medio ambiente (Moreno, 2004). En segundo lugar, la propia presión de la sociedad ha desempeñado un papel trascendente, pues los ciudadanos aprecian las virtudes de las empresas, al tiempo que les plantean exigencias dependiendo de su tamaño y potencial impacto (Moreno, 2004; Nieto & Fernández, 2005; Porter & Kramer, 2006). Y por último, son de considerar las presiones institucionales, en el sentido de que los gobiernos y organismos públicos están desarrollando textos legales progresivamente para recomendar y/u obligar a las empresas a ser más responsables (Moreno, 2004; Nieto & Fernández, 2005; Porter & Kramer, 2006).

En suma, tales presiones están conduciendo a las empresas a la realización de prácticas responsables, no tanto como acciones altruistas o basadas en convicciones éticas, como a modo de respuesta a las exigencias del entorno y el mercado (Moreno, 2004). Desde esta perspectiva, existen cuatro temas predominantes que marcan la tendencia de la responsabilidad social en la actualidad.

En primer lugar, ha comenzado a impulsarse con más fuerza la importancia de la responsabilidad social como *cuestión estratégica* que se integra en la misión, visión y principios organizativos de las empresas (Bhattacharyya, 2010; Crawford & Scaletta, 2005; Lantos, 2001; Porter & Kramer, 2002, 2006; Salzmann, Ionescu-Somers & Steger, 2005,). Con todo, se plantea el reto de lograr a la vez objetivos económicos y sociales en el diseño estratégico de las iniciativas de responsabilidad social empresarial. A tales efectos, Bhattacharyya (2010) propone un marco estratégico integral de la responsabilidad social, en el que ofrece a los administradores de empresas un mecanismo para determinar las estrategias en materia de responsabilidad social y evaluar las actividades implementadas al respecto. En años previos ya había habido otros intentos de conceptualización estratégica, como los de Bhattacharyya, Sahay, Arora y Chaturvedi (2007), Bhattacharyya, Sahay, Arora y Chaturvedi, (2008), Burke y Logsdon (1996) o McAlister y Ferrell (2002), si bien su aplicación práctica se ha visto obstaculizada por las dificultades apreciadas por las empresas a la hora de

compatibilizar sus objetivos de maximización del beneficio con otros de responsabilidad social.

En segundo lugar, la *sostenibilidad* ha comenzado a ser otro de los temas recurrentes en la actualidad. A tal respecto, la importancia de la responsabilidad social ha aumentado exponencialmente en los últimos años, debido a que se considera un elemento fundamental para asegurar el desarrollo sostenible (Panwar, Hansen & Anderson, 2010). Desde este encuadre, se resalta especialmente la labor de las grandes empresas, que pueden influir en los principios de sostenibilidad desde su marco estratégico y al mismo tiempo contribuir al desarrollo sostenible (Sharma & Lee, 2012).

En tercer lugar, el campo de estudio de la responsabilidad social se ha abierto notablemente a otros afines, pasando de referirse sólo a hombres de negocios y empresas a ser aplicada en el contexto de otro tipo de organizaciones, tales como ONGs (Marcuello, 2007), servicios públicos (Gaete, 2008), y universidades (Madorrán-García, 2012). A este último respecto, ha comenzado a hablarse de responsabilidad social universitaria (RSU), en referencia a la incorporación de criterios responsables y sostenibles en la prestación de servicios universitarios (Casani & Pérez, 2009). Relacionado con ello, la responsabilidad social ha sido incorporada como *herramienta transversal en la educación*. En la misma medida que la investigación en la materia se considera necesaria para entender mejor las actitudes sociales y atenderlas adecuadamente (Kolodinsky, Madden, Zisk & Henkel, 2010), con el paso de los años ha adquirido también importancia su inclusión dentro de la educación universitaria, sobre todo en carreras relacionadas con los negocios (Pfeffer & Fong, 2004; Starkey, Hatchuel & Tempest, 2004). En definitiva, la introducción en el ámbito de la educación abre un camino hacia la transversalidad del concepto y la integración en todos los campos de la vida, para poder conseguir un desarrollo económico social y sostenible en el tiempo.

Antes de profundizar más en las ideas apuntadas en el párrafo previo como tema central de este trabajo, se exponen a continuación algunas aclaraciones terminológicas en la diferenciación del concepto de responsabilidad social de otros afines surgidos a lo largo del proceso de evolución descrito hasta ahora.

## 1.2. ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS

Tal y como hemos visto a través del análisis de la evolución del marco teórico, la responsabilidad social se ha convertido en un importante concepto para la comunidad

académica, y en un elemento imprescindible en la actividad de cualquier organización (Klein & Dawar, 2004; Marín & Ruiz, 2007; Waddock & Smith, 2000). No obstante, se aprecian aún hoy en día incoherencias en las definiciones de responsabilidad social empleadas por diferentes investigadores (Maignan & Ferrell, 2004), lo que ha dado pie en muchos casos a una falta de resultados consistentes y comparables en las actuaciones responsables de las organizaciones. Por lo tanto, para los investigadores y la comunidad empresarial es importante explorar primero el significado del concepto en función del entorno prevaleciente para, a continuación, definir su horizonte de trabajo (Taneja et al., 2011).

Los investigadores Matten y Moon (2008) resumen en tres las causas de la dificultad que entraña delimitar el concepto de responsabilidad social. En primer lugar, la responsabilidad social es un concepto esencialmente impugnado, de apreciación valórica, internamente complejo y que cuenta con normas relativamente flexibles y/o abiertas. En segundo lugar, el término se encuentra superpuesto o es sinónimo de otras concepciones que analizan las relaciones entre empresa y sociedad, como desarrollo sostenible, filantropía empresarial o ciudadanía corporativa (De Bakker, Groenewegen & Hond, 2005; Setó-Pamiés, Domingo-Vernis & Rabassa-Figueras, 2011). En tercer lugar, alude a un fenómeno dinámico. De ahí que Müllenbach y Goldd (2004) subrayen que la dificultad de estudiar la multitud de artículos sobre responsabilidad social radica en que los autores tienen que prestar atención a demasiados conceptos y tendencias.

En definitiva, en sesenta años de estudio formal de la responsabilidad social no se ha conseguido una definición compartido por todos, ni probablemente se consiga nunca, debido a que estamos ante un constructo social que cada cual ve desde la óptica de sus conocimientos, capacidades e intereses (Argandoña, 2012).

No obstante, pese a la inexistencia de una definición única genérica (Matten & Moon, 2008; Schick, Wokutch & Conners, 1985; Taneja et al., 2011), hay un acuerdo generalizado en la literatura y la práctica empresarial sobre la voluntariedad de la responsabilidad social, la necesidad de ir más allá del cumplimiento de las obligaciones legales, y su extensión a todas las actividades que llevan a cabo las organizaciones.

En la línea de lo comentado en los párrafos previos, se expone a continuación una síntesis evolutiva de las definiciones de responsabilidad social aportadas en el mundo académico, así como una revisión de otros conceptos afines que han surgido a lo largo de los años para ampliarlo, modificarlo o sustituirlo.

### 1.2.1. Definiendo la responsabilidad social

Académicos y profesionales han redefinido y revisado constantemente el concepto de responsabilidad social (Wartick & Cochram, 1985) para dar respuesta a diversas coyunturas políticas, sociales y económicas, propiciando la proliferación de teorías, perspectivas y terminologías (Garriga & Melé, 2004). No obstante, la mayor parte de las definiciones tienen como denominador común los siguientes elementos (Argandoña, 2012):

- Consideran tres ámbitos fundamentales de responsabilidad: económica, social y medioambiental (completadas a veces, con una mención al carácter ético).
- Aluden a los stakeholders ante los que la empresa se presenta como responsable.
- Identifican tales responsabilidades como voluntarias.
- Incluyen alguna referencia a la necesidad de que la responsabilidad social esté integrada en la estrategia, las políticas y las operaciones de la organización.

La Tabla 3 muestra la evolución de las definiciones en los últimos sesenta años. Como puede observarse, la discusión académica en torno a la temática se ha mantenido a lo largo de los distintos períodos temporales, aunque recientemente parece tender a la convergencia.

Tabla 3. Evolución cronológica de la definición de responsabilidad social.

| Autor | Definición de responsabilidad social en las empresas |
|---|---|
| Bowen (1953) | *"[…] son las obligaciones de los hombres de negocios de seguir aquellas políticas, tomar aquellas decisiones, o seguir aquellas líneas de actuación que son deseables en términos de los objetivos y valores de nuestra sociedad" (p. 6).* |
| Davis (1960) | *"[…] las decisiones y acciones de los hombres de negocios tomadas por razones que, al menos parcialmente, están más allá los intereses económicos o técnicos de la empresa" (p. 70).* |
| Frederick (1960) | *"[…] implica una postura pública hacia los recursos económicos y humanos y una voluntad para que esos recursos se utilicen para fines sociales y no solo para estrechos intereses privados" (p. 60).* |
| Friedman (1962) | *"No hay una y sólo una responsabilidad social de la empresa para utilizar sus recursos y participar en actividades diseñadas para incrementar sus beneficios, siempre y cuando se mantenga dentro de las reglas del juego, es decir, se dedica a la competencia abierta y libre, sin engaño o fraude" (p. 133).* |
| McGuire (1963) | *"[…] supone que la corporación no tiene solo obligaciones económicas y legales, sino también ciertas responsabilidades hacia la sociedad que van más allá de estas obligaciones" (p. 144).* |

(*Continúa…*).

Tabla 3. Evolución cronológica de la definición de responsabilidad social (continuación).

| Autor | Definición de responsabilidad social en las empresas |
|---|---|
| Davis y Blomstrom(1966) | "[…] *surge de las preocupaciones por las consecuencias éticas de sus actos, ya que podrían afectar a las de otros*" (p. 12). |
| Davis (1973) | "[…] *consideración y respuesta por parte de la empresa a aspectos más allá de la estrechez de los requisitos económicos, técnicos y legales de la misma* […] *esto significa que la responsabilidad social empieza donde acaba la ley. Una empresa no es socialmente responsable si simplemente cumple los requisitos legales mínimos, pues esto es algo que cualquier ciudadano haría*" (*pp. 312-313*). |
| Sethi (1975) | "[…] *implica llevar el comportamiento organizativo a un nivel en el cual sea congruente con las normas sociales, los valores y las expectativas de desempeño prevalecientes*" (*p. 62*). |
| Fitch (1976) | "[…] *serio intento de resolver problemas sociales causados total o parcialmente por las empresas*" (*p. 38*). |
| Carroll (1979) | "[…] *abarca las expectativas económicas, legales, éticas y discrecionales que la sociedad tiene de las organizaciones en un punto dado en el tiempo*" (*p. 500*). |
| Jones (1980) | "*Las corporaciones tienen una obligación hacia grupos constitutivos de la sociedad distintos de los accionistas y más allá de lo prescrito por ley y los convenios colectivos, lo que indica que el juego va más allá de la mera propiedad*" (*pp. 59-60*). |
| Drucker (1984) | "[…] *consiste en domar al dragón, esto es, convertir un problema social en una oportunidad económica y el beneficio económico en capacidad productiva, en competencia humana, en trabajos bien remunerados, y en bienestar*" (*p. 62*). |
| Epstein (1987) | "*[…] se refiere primeramente a lograr resultados a partir de decisiones organizacionales concernientes a aspectos o problemas concretos, los cuales tienen efectos más beneficiosos que adversos en los pertinentes stakeholders*" (*p. 104*). |
| Lerner y Fryxell (1988) | "Medida en que los outputs organizativos son consistentes con los valores y las expectativas de la sociedad" (Alvarado, 2008, p. 126). |
| Wood (1991) | "*La idea básica de la responsabilidad social de las empresas es que los negocios y la sociedad, más que ser entidades distintas se deben unos a otros; por lo tanto, la sociedad tiene ciertas expectativas respecto al comportamiento y resultados apropiados de las empresas*" (*p. 695*). |
| Angelidis e Ibrahim (1993) | "[…] *aquellas acciones sociales de la empresa cuyo propósito es satisfacer las necesidades y demandas sociales, confiriendo, por tanto, dinamismo al concepto*" (p. 8). |
| Frederick (1994) | "*[…] capacidad que tienen las empresas de responder a las presiones sociales*" (*p. 154*). |

(Continúa…).

Tabla 3. Evolución cronológica de la definición de responsabilidad social (continuación).

| Autor | Definición de responsabilidad social en las empresas |
|---|---|
| Brown y Dacin (1997) | *"El reflejo del estatus y las actividades de una compañía respecto a sus obligaciones sociales percibidas" (p. 68).* |
| Enderle y Tavis (1998) | *"La política y la práctica de la participación social de una sociedad más y más allá de sus obligaciones legales en beneficio de la sociedad en general"* (Bronn & Vrioni, 2001, p. 209). |
| Maignan, Ferrell y Hult (1999) | *"Designa las actividades y procesos organizativos adoptados por las empresas para cumplir con sus responsabilidades sociales"* (p. 456). |
| WBCSD[3] (2000) | *"[…] el compromiso de las empresas para contribuir al desarrollo económico sostenible, trabajando con los empleados, sus familias, la comunidad local y la sociedad en general para mejorar su calidad de vida" (p. 2).* |
| McWilliams y Siegel (2001) | *"[…] las acciones que aparecen para promover un bien social, más allá de los intereses de la empresa y lo que es requerido por la ley"* (p. 117). |
| Comisión Europea (2002) | *"[…] concepto por el cual las empresas integran las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores de manera voluntaria"* (p. 347). |
| Van Marrewijk y Werre (2003) | *"[…] se refieren a actividades de la empresa - por definición voluntarias que demuestra la inclusión de preocupaciones sociales y medioambientales en las operaciones comerciales y en las relaciones con los stakeholders"* (p. 102). |
| Panapanaan, Linnanen, Karvonen y Phan (2003) | *"[…] hacer negocios sostenible y éticamente, así como tratar o abordar inquietudes de los interesados de manera responsable"* (p. 135). |
| Werre (2003) | *"[…] la decisión estratégica de asumir la responsabilidad por el impacto de las empresas en lo que respecta a las dimensiones económicas, ambientales y sociales" (p. 260).* |
| Watson y MacKay (2003) | *"Las distintas formas en las que las empresas intentan integrar sus obligaciones sociales y medioambientales en sus actividades de negocios"* (Pérez, 2011, p. 38). |
| Kotler y Lee (2005) | *"[…] compromiso con la mejora del bienestar de la comunidad a través de prácticas discrecionales empresariales y las contribuciones de las empresas" (p. 3).* |
| Basil y Weber (2006) | *"Expectativa de que las empresas se comporten de una forma que sea beneficiosa, o al menos no dañina, para un grupo de stakeholders mayor que el de aquellos impactados directamente por sus productos o servicios" (p. 61).* |
| Panwar et al. (2010) | *"Forma estratégica y proactiva de hacer negocios en un contexto específico con una filosofía sinérgica. Es decir, cuando las corporaciones definen sus estrategias, deben poner atención a los aspectos económicos, ambientales y sociales de una forma equilibrada" (p. 4).* |

(Continúa…).

[3] WBCSD: World Business Council for Sustainable Development.

Tabla 3. Evolución cronológica de la definición de responsabilidad social (continuación).

| Autor | Definición de responsabilidad social en las empresas |
|---|---|
| GRI (2007)[4] | *"[…] supone la formalización de políticas y sistemas de gestión en los ámbitos económicos, sociales y medioambientales, la transparencia respecto de los resultados alcanzados en tales ámbitos y el escrutinio externo de los mismos"* (Álvarez y Pedreira, 2007, p. 21). |
| Foro de expertos en RSE (2007) | *"[…] Cumplimiento de las obligaciones legales e integración voluntaria empresarial en su gobierno, gestión, estrategia, políticas y procedimientos, en las preocupaciones sociales, laborales, medioambientales y de derechos humanos, que surgen del diálogo transparente con sus stakeholders, responsabilizándose de impactos que se derivan de sus acciones"* (Álvarez y Pedreira, 2007, p. 22). |
| Christensen, Peirce, Hartman, Hoffman y Carrier (2007) | *"[…] las medidas voluntarias adoptadas por una empresa para hacer frente a los impactos económicos, sociales y ambientales de sus operaciones comerciales y las preocupaciones de sus principales grupos de interés"* (p. 351). |
| Alvarado (2008) | *"Proceso y conjunto de actividades de marketing de carácter estratégico y proactivo, que lleva a cabo una organización empresarial y que incorpora las preocupaciones sociales y medioambientales de sus grupos de interés, de forma que se minimicen los daños y se maximicen los impactos beneficiosos de la empresa sobre la sociedad en el largo plazo"* (p. 130). |
| Industry Canada (2009) | *" […] integrar a las empresas de forma social, las preocupaciones ambientales y económicos con sus valores, la cultura, la toma de decisiones, la estrategia y las operaciones en un manera transparente y responsable, y por lo tanto establecer mejores prácticas en la empresa, crear riqueza y mejorar la sociedad"* (p. 1 ). |
| Kolodinsky et al., (2010). | *"[…] deber ético de una organización más allá de sus requisitos legales y obligaciones fiduciarias hacia accionistas, la cual considera sensiblemente y gestora de manera efectiva sus impactos económicos en sus relaciones internas y externas con el entorno"* (p. 169). |
| ISO 26000 (2010) | *"[…] responsabilidad de una organización ante los impactos que sus […] actividades ocasionan en la sociedad y el medio ambiente, mediante un comportamiento ético y transparente que contribuya al desarrollo sostenible […], tome en consideración las expectativas de sus stakeholders, cumpla con la legislación […] y esté integrada en toda la organización […]* (p. 4). |
| Comisión Europea (2011) | *"[…] la responsabilidad de las empresas por su impacto en la sociedad"* (p. 7). |
| Inyang et al. (2011) | *"[…] capacidad y disposición para cumplir con el marco jurídico económico, y los intereses sociales y ambientales de los stakeholders. Su desarrollo y aplicación con éxito atrae a largo plazo una imagen positiva de la empresa entre los stakeholders […] y la oportunidad de fomentar el aumento de los valores y mayores posibilidades de beneficio"* (p. 124). |
| Argandoña (2012) | *"[…] conjunto de responsabilidades que la empresa adquiere ante la sociedad, representada por sus stakeholders, entendidos estos en un sentido muy amplio"* (p. 12). |

Fuente: Elaboración propia.

[4] Guía internacional para la verificación de memorias de sostenibilidad en las empresas.

La Tabla 3, además de mostrar un extenso listado de definiciones planteadas en la literatura, permite observar la evolución y el desarrollo de las mismas, en los que se van manifestando distintos enfoques. Se parte con una descripción básica que apunta a las obligaciones morales del propietario de una empresa (Bowen, 1953). En los años siguientes, los autores consideran la responsabilidad social como acciones que van más allá de las obligaciones legales (Davis, 1960; McGuire, 1963). A partir de la década de 1970, investigadores como Epstein (1987), Sethi (1975) o Wood (1991) incorporan conceptos más amplios y completos, y se comienzan a realizar artículos empíricos a partir de sus modelos. Mientras tanto, autores tan relevantes como Carroll (1979, 1991) o Elkington (1997) formulan modelos teóricos que siguen vigentes hoy en día. Por otro lado, a partir del año 2000 surgen también interpretaciones provenientes de organismos públicos, organizaciones empresariales o de la sociedad civil sin ánimo de lucro, que intentan completar las expuestas desde el mundo académico para conseguir un modelo único por el que regirse todos.

De entre todas las anteriores, cabe destacar la aportación de la Comisión Europea, que ha presentado varias definiciones en los últimos años, tendiendo en la actualidad a la simplificación. La responsabilidad social es para la Comisión *"la responsabilidad de las empresas por sus impactos en la sociedad".* Ciertamente, una definición tan escueta, necesita una posterior aclaración incluida en el documento, *"para asumir […] su responsabilidad social, las empresas deben aplicar […] con las partes interesadas, un proceso destinado a integrar las preocupaciones sociales, medioambientales y éticas, el respeto de los derechos humanos y las preocupaciones de los consumidores en sus operaciones comerciales y estrategia básica, a fin de: i) maximizar la creación de valor compartido para […] todas las partes interesadas […] y ii) identificar, prevenir y atenuar sus posibles consecuencias adversas"* (Comisión Europea, 2011, p. 7).

Baldassarre (2013) está de acuerdo con lo expuesto por la Comisión Europea (2011), cuya explicación neutraliza el contraste entre el enfoque voluntario y el enfoque obligatorio que ha polarizado hasta ahora los debates sobre la responsabilidad social. Desde este enmarque se asume que, si bien la orientación ha de ser voluntaria, debe existir, en la medida de lo posible, diálogo sobre las medidas reglamentarias. Es necesario precisar aquí que la de la Comisión resulta una definición compleja, probablemente porque la realidad de la responsabilidad social es también compleja. Hay que tener en cuenta que no hablamos de un conjunto de compromisos añadidos a la actividad principal de la empresa, tales como donaciones, actuaciones filantrópicas o acciones sociales (Argandoña, 2012), sino que las responsabilidades están integradas en la misión y visión de las organizaciones.

En definitiva, la responsabilidad social ha pasado por diferentes concepciones a lo largo de los años, las cuales pueden ser agrupadas en constructos (Bañón-Gómis, Guillen & Ramos-López, 2010), tal como muestra la Tabla 4. En la primera mitad del siglo XX, fue concebida como una *obligación social*, centrada en los intereses económicos de los accionistas, dentro de la legalidad y la ética imperante (es decir, donaciones a buenas causas). En la década de 1960, fue entendida como *reacción social*, es decir, como algo que va más allá de lo estrictamente económico y legal. Durante 1970, resultaba una concepción de carácter más proactivo, entendida como *sensibilidad social*, capaz de adelantarse a las demandas sociales y viendo éstas como una oportunidad de diferenciación. En los años ochenta, asistimos a una concepción de *actuación social*, donde los criterios de responsabilidad son muy variados y llevan a diferentes acciones en las organizaciones. En la década de 1990 el concepto fue entendido como una *preocupación social*, asumiéndose que los stakeholders son prioritarios para la empresa y el desarrollo sostenible es una meta para la ciudadanía. Y, por último, en el siglo XXI, la tendencia parece encaminarse hacia la *educación social*, vista como la manera de formar ciudadanos y profesionales responsables, rompiendo con las inercias del pasado.

Tabla 4. Etapas de los constructos de la responsabilidad social.

| Etapas | Décadas | Autores |
|---|---|---|
| Obligación social | 1950 | Bowen, 1953; Heald, 1957; Simon, 1945. |
| Reacción social | 1960 | Davis, 1960; Frederick, 1960; McGuire, 1963. |
| Sensibilidad social | 1970 | Eells y Walton, 1974; Frederick, 1978; Sethi,1975. |
| Actuación social | 1980 | CMMAD[5], 1987; Carroll, 1991; Freeman, 1984. |
| Preocupación social | 1990 | Clarkson, 1995; Elkington, 1997; Gladwin, Kennelly y Krause, 1995. |
| Educación social | 2000 | Kolodinsky et al., 2010; Van Marrewick y Werre, 2003. |

Fuente. Elaboración propia a partir de Bañón-Gómis et al (2010).

[5] Comisión Mundial sobre el Medio ambiente y el Desarrollo.

A partir de lo anterior, es evidente que la ausencia de una clara definición marco (Matten & Moon, 2008; Schick et al., 1985; Taneja et al., 2011) se ha convertido en un impedimento y en una fuente de confusión y desacuerdo para investigadores y profesionales (Werther & Chandler, 2011), habiendo pasado más de cinco décadas desde la aparición del concepto de responsabilidad social. Esto ha provocado un lento progreso y una mala interpretación de los resultados en el área (Taneja et al., 2011). Por tanto, sin un lenguaje común, no se sabe realmente si el diálogo con las empresas está siendo escuchado e interpretado de manera consistente (Hopkins, 2003). Paralelamente, la identificación y definición del significado de la responsabilidad social está abierto a la competencia, lo que supone cierta dificultad para el análisis teórico y empírico (Okoye, 2009). Por tanto, tal como explicaron Matten y Moon en el año 2004, se asume que la responsabilidad social, en su mayoría, se entenderá como un término general para un amplio conjunto de sinónimos y superposiciones de conceptos que reflejan los diferentes negocios. Pero en definitiva, a nivel práctico, debemos ser conscientes de que el verdadero desafío para las empresas no es concretar el término responsabilidad social, sino entender su construcción social en un contexto específico, e integrarlo cuando desarrollen sus estrategias de negocios (Dahlsrud, 2008; Medina, 2011).

### 1.2.2. Conceptos asociados a la responsabilidad social

Además de la confusión conceptual apuntada en el apartado precedente a la hora de definir la responsabilidad social, se aprecia también en la literatura una notable proliferación de términos afines que es necesario discriminar. Ya en el año 1953, Bowen identificaba algunos sinónimos: responsabilidad pública, obligaciones sociales y moralidad del negocio. Desde entonces, muchos autores han reconocido la ambigüedad, vaguedad e imprecisión del término (Matten & Moon, 2008; Schick et al., 1985), facilitando la labor de las posturas más críticas del concepto (Gaete, 2012a). Incluso otros autores llevan sus postulados más lejos, como De Bakker et al (2005) o Setó-Pamiés et al (2011), los cuales sugieren que la introducción continua de construcciones nuevas oscurece, e incluso obstaculiza, el progreso en la literatura sobre las responsabilidades sociales de las empresas.

A tal respecto, en la Tabla 5 se exponen algunas de las propuestas de términos que han ampliado y/o modificado el concepto de responsabilidad social en los últimos años, con la intención de reflejar las diferencias existentes.

Tabla 5. Conceptos relacionados con la responsabilidad social.

| Conceptos responsables y autores | Contribuciones |
|---|---|
| *Responsabilidad social del hombre de negocios*<br>Abrams, 1951; Bowen, 1953; Davis, 1960; Heald, 1970 | Obligaciones de los propietarios de las empresas más allá de intereses económicos |
| *Responsabilidad pública*<br>Preston y Post, 1975, 1981; Votaw y Sethi, 1973 | Importancia de la opinión pública en el proceso político, en lugar de la opinión individual |
| *Desempeño social corporativo, CSP*<br>Carroll, 1977, 1979; Husted y Allen, 2000; Sethi, 1975; Preston, 1978; Wartick y Cochram, 1985; Wood, 1991 | Comportamiento que aúna normas sociales, expectativas y valores |
| *Respuesta social corporativa*<br>Ackerman, 1973; Clarkson, 1995; Epstein, 1987; Frederick, 1994 | Capacidad de respuesta a las presiones de la sociedad |
| *Teoría de los stakeholders*<br>Clarkson, 1995; Donaldson y Preston, 1995; Freeman, 1984; Johnson, 1971; Phillips, Freeman y Wicks, 2003 | Clasifica y prioriza los grupos de interés de las empresas para adaptarse a sus necesidades y expectativas |
| *Marketing con causa o marketing social*<br>Gonçalves y Alves, 2011; Kotler y Lee, 2005; Kotler y Levy, 1969; Shapiro, 1973; Varadarajan y Menon, 1988 | Actividad de responsabilidad social que contribuye a una buena causa en función del comportamiento del consumidor |
| *Proceso de política social corporativa*<br>Epstein, 1987 | Institucionalización dentro de las empresas de tres elementos: ética empresarial, responsabilidad social corporativa y capacidad de respuesta social |
| *Filantropía corporativa*<br>Barone, Norman y Miyazaki., 2007; Brown y Dacin, 1997; Samu y Wymer, 2009 | Acciones sociales hacia empleados o donaciones monetarias y en especie |
| *Ciudadanía corporativa*<br>Maignan et al., 1999,; Matten, Crane y Chapple, 2003; Matten y Crane, 2005; Waddock, 2000, 2004 | La empresa como parte de la sociedad contribuye al desarrollo y bienestar de la ciudadanía más allá de la creación de riqueza |
| *Desarrollo sostenible o sostenibilidad*<br>CNUMAD[6], 1992; CMMAD, 1987; Gladwin et al., 1995; Wheeler, Colbert y Freeman, 2003 | Satisfacción de las generaciones presentes sin sacrificar las del futuro |

(Continúa…).

[6] Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.

Tabla 5. Conceptos relacionados con la responsabilidad social (continuación).

| Conceptos responsables y autores | Contribuciones de las definiciones |
|---|---|
| *Responsabilidad corporativa.*<br>Inyang, 2004; Olcese, 2005. | Obligación de los empresarios para actuar de acuerdo a los deseos de la sociedad |
| *Sostenibilidad corporativa.*<br>Keijzers, 2002; Panapanaan et al., 2003; Van Marrewijk y Werre, 2003. | Actividades voluntarias que incorporan preocupaciones sociales y medioambientales |
| *Valor compartido - shared value.*<br>Porter y Kramer, 2011. | Crear valor económico a la vez que se crea valor para la sociedad |

Fuente: Elaboración propia.

De entre todas las concepciones que intentan ampliar, modificar y/o convertirse en el concepto global de uso para la comunidad internacional, quizás el más importante en las últimas tres décadas haya sido el de *desarrollo sostenible* o *sostenibilidad*. En una época de irresponsabilidad como la actual, tiende a asumirse que es necesario impulsar un modelo de desarrollo más equilibrado con el que se pueda conciliar el crecimiento económico, el progreso social y la protección del medioambiente. Por ello, la idea de la sostenibilidad se ha convertido en una parte integral de todas las discusiones sobre responsabilidad social (Carroll & Shabana, 2010).

Al igual que el término responsabilidad social, la sostenibilidad responde a un término complejo y multidimensional cuya ambigüedad conlleva dificultades a la hora de precisar su contenido y aplicación práctica. Es decir, exige prestar atención tanto a aspectos locales como globales, y a la forma de relacionar factores económicos, sociales, ecológicos, culturales y políticos (Bajo, González & Fernández, 2013). Con todo, la aparición del término ha provocado más dudas que aclaraciones en torno al tema, llevando a los académicos a preguntarse si ambos conceptos son sinónimos o si la sostenibilidad supone un desligamiento de la faceta medioambiental de la responsabilidad social (Sierra, 2010). Al mismo respecto, existen dudas sobre la equivalencia entre los constructos de desarrollo sostenible y sostenibilidad.

En torno al mismo debate, y teniendo claro que el progreso de la comunidades humanas será alcanzable únicamente a través del comportamiento socialmente responsable de las empresas, la sostenibilidad de las actividades de las organizaciones es a menudo tomada como índice de medición del mismo (Moneva, 2005). Desde esta perspectiva, los conceptos de

desarrollo sostenible y sostenibilidad son entendidos a veces como consecuencia de la responsabilidad social. Ésta surgiría, a su vez, como respuesta al desafío del progreso (Bansal, 2005; Comisión Europea, 2002). Es decir, "*el desarrollo sostenible es a la vez el origen de la responsabilidad social en la empresa y el medio para alcanzarlo"* (Lizcano & Nieto, 2006, pp. 27-28). De ahí que algunos autores estimen que el negocio de los negocios del futuro será la creación de valor sostenible, económico, social y ecológico (Wheeler et al., 2003).

En la actualidad, otra de las aclaraciones terminológicas que resulta más pertinente considerar aquí alude a la diferenciación entre los conceptos de RSE y RSC. Si bien en muchos casos los dos términos se utilizan de forma intercambiable –siendo más frecuente el adjetivo empresarial en la literatura latina y el epíteto corporativa en la anglosajona– (Lozano-García et al., 2008), algunos autores apuntan matices interesantes entre ambos constructos. Por ejemplo, según Lizcano y Nieto (2006) podría decirse que el término empresa hace mención explícita a una finalidad económica y mercantil de la organización con ánimo de lucro, mientras que el término corporación se ajusta mejor a la concepción social de empresa, porque hace referencia expresa a un conjunto de personas con capacidades de autogobierno, derechos y obligaciones legalmente reconocidos. Al mismo tiempo, se entiende que este último término incorpora a todas las organizaciones, tanto empresariales como sin ánimo de lucro, permitiendo aplicar el estudio de la responsabilidad social a contextos más dispares. A partir de esta distinción, en este trabajo adoptamos la versión más flexible del concepto de RSC para referirnos al estudio de la responsabilidad social en contextos públicos y no lucrativos, como es el caso de las universidades.

## 1.3. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA PRÁCTICA DE LAS ORGANIZACIONES

El marco teórico revisado en el primer epígrafe de este capítulo ha ligado el surgimiento de la responsabilidad social a las empresas, específicamente a través de los hombres de negocios (propietarios). La evolución del concepto no sólo ha llevado a construir uno más acorde a la gestión empresarial que se ejerce actualmente, sino que se ha extendido a partir de los años noventa a todo tipo de organizaciones: administraciones públicas, universidades, ONGs, y organismos sin ánimo de lucro en general.

Asimismo, la importancia del término ha suscitado el interés de diferentes organismos e instituciones, tanto a nivel internacional como europeo y nacional. Centrándonos en la Unión

Europea, se han propuesto diferentes recomendaciones, comunicaciones e informes que se han convertido en el marco de referencia para entender qué es la responsabilidad social, así como por qué y para qué hay que fomentarla. En el contexto español, siguiendo estas recomendaciones, se están realizando pequeños avances en aspectos concretos relacionados con la transparencia, la igualdad, el medio ambiente, etc. De esta forma, se ha ido creando un marco regulador al que las diferentes organizaciones empresariales se han ido suscribiendo de forma voluntaria.

En cuanto al resto de organizaciones, el proceso no está tan avanzado debido, por un lado, a un comienzo más tardío, y por otro, a que es difícil adaptar un concepto empresarial al sector público y no lucrativo. En este contexto, la clave parece estar en aclarar quién debe liderar el desarrollo de la responsabilidad social: las empresas o las administraciones públicas. En torno a este debate se asume frecuentemente que el desarrollo del concepto debe ser asumido desde las propias empresas, las cuales, dada su flexibilidad, pueden innovar hacia un enfoque de responsabilidad social adaptado a sus necesidades. Por su parte, el sector público debe ofrecer una labor de apoyo a través del fomento de medidas voluntarias y, en caso necesario, de acciones reguladoras en temas de transparencia y rendición de cuentas, así como para incentivar el comportamiento responsable de las empresas con el fin de equilibrar los intereses de éstas con los de la sociedad (Baldassarre, 2013; Comisión Europea, 2011). Es decir, el sector público debe actuar como ejemplo para el resto de organizaciones, representando un modelo de comportamiento responsable a seguir.

En torno a estas ideas, los siguientes apartados describen el marco legal europeo y español existente en torno a la responsabilidad social, para después aclarar los avances alcanzados en este ámbito en los últimos años gracias a los estándares que se están desarrollando para la cuantificación de la RSC. Posteriormente, se analiza el estado actual de la responsabilidad social en las empresas privadas y en el sector público y no lucrativo español, con especial atención a la situación de las universidades españolas.

### 1.3.1. Marco legislativo

La Comisión Europea ha sido pionera en el desarrollo de recomendaciones y políticas públicas para promover la RSC. La Tabla 6 expone un resumen de sus principales aportaciones.

Tabla 6. Políticas públicas europeas de impulso responsable.

| Comunicaciones europeas | Contribución a la responsabilidad social |
|---|---|
| Resolución del Consejo de la Unión Europea (2002) | Enfoque global de la responsabilidad social, defendiendo su gestión integrada e incorporación efectiva.<br>Carácter voluntario de la responsabilidad social. |
| Comisión Europea (2002) | Importancia de la educación para el desarrollo de la responsabilidad social. |
| Resolución del Consejo de la Unión Europea (2003) | Desarrollo de una estrategia comunitaria para la incorporación de la responsabilidad social en las políticas nacionales, procurando que las empresas sean conscientes de sus beneficios y de los resultados de la cooperación entre gobiernos, empresas y la sociedad. |
| Comisión Europea (2003b) | Relevancia de la responsabilidad social para todo tipo de empresas, dada su función social y responsabilidad con todos los stakeholders. |
| Comisión Europea (2003a) | Incidencia sobre el gobierno corporativo y planteamiento de un nuevo marco normativo para el derecho de sociedades en Europa. |
| Comisión Europea (2006b) | Recomendación para incorporar la RSC como asignatura transversal, sobre todo en los planes de estudio de carreras relacionadas con la empresa. |
| Resolución del Parlamento Europeo (2007) | Mayor compromiso con la sociedad y el medioambiente por parte de las empresas, en respuesta a los nuevos retos sociales.<br>Incorporación de la ayuda a gobiernos de terceros países en cumplimiento de la legislación social y medioambiental conforme a los convenios internacionales. |
| Comisión Europea (2010) | Crecimiento inteligente: desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación.<br>Crecimiento sostenible: promoción de una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, que sea más verde y competitiva.<br>Crecimiento integrador: fomento de una economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial. |
| Comisión Europea (2011) | Nueva definición de responsabilidad social.<br>Recomendaciones para las empresas europeas y para poderes públicos.<br>Propuesta legislativa sobre transparencia de la información social y ambiental de las empresas. |
| Resolución, del Parlamento Europeo (2012) | Nuevo concepto de responsabilidad que neutraliza el contraste entre el enfoque voluntario y obligatorio, reconociendo la gobernanza como un elemento indispensable de la responsabilidad social. |
| Comisión de Asuntos Jurídicos (2013) | Identificación de prioridades: i) mejora de la transparencia**;** ii) procesos de autorregulación y corregulación; y, iii) clarificación de la recompensa que supone la responsabilidad social de las empresas en el mercado. |

Fuente: Elaboración propia.

Las resoluciones incluidas en la tabla anterior reflejan la evolución europea en el ámbito de la responsabilidad, manteniendo desde el principio que debe ser un área de carácter voluntario, aunque en los últimos años se ha propuesto la autorregulación y la corregulación (Comisión de Asuntos Jurídicos, 2013) como alternativas para la mayor eficacia. Además, las diferentes estrategias desarrolladas han instado a los países miembros a incluir políticas nacionales de RSC, buscando crecer de manera sostenible e integradora en la nueva sociedad del conocimiento (Comisión Europea, 2010), así como conseguir que la RSC sea vista como un beneficio empresarial (Comisión de Asuntos Jurídicos, 2013; Resolución del Consejo de la Unión Europea, 2003). Al mismo tiempo, la Unión Europea destaca en varias de sus recomendaciones la importancia de fomentar una educación transversal de la RSC que modifique los comportamientos de los empresarios en particular y de la sociedad en general (Comisión Europea, 2002, 2006b).

Pese a tales avances, sigue habiendo importantes retos por cumplir. Es por ello que la Comisión Europea (2011) ha señalado varias tareas pendientes orientadas al propósito de aumentar la importancia de la responsabilidad social en el futuro:

- Establecer qué se espera de las empresas y adoptar una definición europea actualizada de RSC coherente con los principios y directrices internacionales más recientes.
- Suscitar la recompensa en el mercado de la actuación responsable de las empresas (a través de políticas de inversión y contratación pública, así como teniendo en cuenta los sistemas de autorregulación y corregulación).
- Abordar la transparencia sobre cuestiones sociales y medioambientales desde el punto de vista de todas las partes interesadas, incluidas las propias empresas.
- Reconocer el papel que desempeña la regulación complementaria en la creación de un entorno más propicio para que las empresas asuman voluntariamente su responsabilidad social.

En el contexto de este impulso europeo, en los últimos años se cuenta con claros ejemplos de grandes empresas que han desarrollado políticas, departamentos y estrategias de responsabilidad social, elaborado memorias e informes de sostenibilidad, y participado en jornadas, cursos, ponencias y sesiones formativas o de benchmarking, demostrando así que el reto de la responsabilidad es asumible y beneficioso. Del lado del sector público, existen

igualmente iniciativas de éxito en materia de gestión de la responsabilidad social (Forética, 2011).

En tales términos, la Comisión Europea (2011) propone una serie de medidas específicas para los próximos años en los países miembros:

- Mejora de la visibilidad de la RSC y difusión de buenas prácticas.
- Mejora y seguimiento de la confianza en las empresas.
- Mejora de los procesos de autorregulación y corregulación.
- Mejora de la recompensa que supone la responsabilidad social de las empresas en el mercado.
- Mejora de la divulgación de información de carácter social y medioambiental por parte de las empresas.
- Mayor integración de la RSC en la educación, la formación y la investigación.
- Insistencia en la importancia de las políticas nacionales y subnacionales sobre responsabilidad social en las empresas.
- Mejora de la armonización de los enfoques europeo y mundial sobre responsabilidad social.

Paralelamente a tales avances europeos, el gobierno español ha comenzado a dar importancia a la responsabilidad social a partir del año 2001, coincidiendo con la publicación del "*Libro verde*" de la Unión Europea (Comisión Europea, 2001), el cual supuso un impulso para el ejercicio de un cierto liderazgo y toma de posición de los países europeos frente a otras latitudes regionales (Congreso Nacional de Medio Ambiente 9, 2008). Este libro ha resultado ser el marco europeo de referencia para promover la calidad y la coherencia de las prácticas de responsabilidad social a nivel nacional, así como el verdadero inicio del debate sobre el fomento de la responsabilidad social de las empresas a nivel europeo e internacional.

No obstante, y pese a la existencia de dicho respaldo europeo, el gobierno español ha limitado su actuación a regular pequeños aspectos. En primer lugar, destaca la *Proposición No de Ley sobre la RSE*, de 23 de junio de 2009, la cual insta al gobierno a promover la responsabilidad mediante una serie de recomendaciones, como son: i) impulsar una gestión socialmente responsable de las administraciones públicas; ii) fortalecer la cultura de consumo responsable; iii)incorporar en las actuaciones internacionales de las empresas españolas las prácticas socialmente responsables; iv) favorecer la inversión socialmente responsable; v) fomentar la transparencia empresarial, potenciando el diálogo de todos los grupos de interés;

vi) favorecer la expansión cultural, educativa y formativa en materia de responsabilidad; y, vii) favorecer y coordinar las políticas autonómicas pertinentes (García, 2013).

En la misma línea, la *Ley Orgánica de Economía Sostenible,* publicada el 4 de marzo de 2011, introduce cambios en las tres vertientes de la sostenibilidad:

- La económica, apostando por la lucha contra el fraude, la innovación, la competitividad, y la inversión responsable.
- La ambiental, proponiendo un modelo estratégico sostenible, un régimen de comercio de derechos de emisión, una movilidad sostenible, y una eficiente protección ambiental.
- La social, mediante la reforma del sistema educativo, la renovación del modelo productivo, y el fortalecimiento del estado de bienestar.

Por otro lado, se pueden destacar otras leyes referidas a aspectos concretos de la responsabilidad como: i) la L*ey de Conciliación de la Vida Laboral y Familiar de las Personas Trabajadoras* (Ley 39/1999, de 5 de noviembre); ii) la *Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal a las Personas con Discapacidad* (Ley 51/2003, de 21 de diciembre); iii) la *Ley de Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia* (Ley 39/2006, de 14 de noviembre); iv) la *Ley Orgánica de Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres* (Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo); v) la *Ley de Responsabilidad Ambiental* (Ley 26/2007, de 23 de octubre); vi) la *Ley de Contratos del Sector Público* (Real Decreto legislativo 3/2011, de 14 de noviembre); vii) *Ley* 11/2013 de 26 de julio, de *Medidas de Apoyo al Emprendedor y de Estímulo del Crecimiento y de la Creación de Empleo*; y viii) otras normas tales como: el *Estatuto Básico del Empleado Público,* el *Código del Buen Gobierno*, la *Ley de Regulación del Conflicto de Intereses de Altos Cargos*, el *Código de Comportamiento Ético de los Empleados Públicos* o la *Ley 19/2013* de 9 de *diciembre de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Buen Gobierno*. Esta regulación está basada, en su mayoría, en la faceta laboral del empleado público o en la gestión de la Administración Pública.

Por su parte, las Comunidades Autónomas de España también han fomentado la responsabilidad social en las empresas mediante diversas decisiones, acuerdos, planes estratégicos e, incluso, en alguno de los estatutos propios de cada autonomía. Las iniciativas más importantes han sido desarrolladas por las Comunidades Autónomas de Galicia, Andalucía, Extremadura, La Rioja, Aragón, País Vasco, Cataluña y Valencia (Tabla 7).

Tabla 7. Principales iniciativas responsables de las Comunidades Autónomas.

| Comunidades | Iniciativas responsables |
|---|---|
| Andalucía | - Iniciativa comunitaria Equal cuyo objetivo es ayudar a la inserción laboral de personas con discapacidad.<br>- VI Acuerdo de concertación social para desarrollar el binomio empleo-responsabilidad social de las empresas. |
| Aragón | - Orden de 17 octubre 2002 del departamento de industria, comercio y desarrollo que incorpora el concepto de responsabilidad social y la elaboración de memorias de sostenibilidad según el *GRI*.<br>- Premio Aragonés de RSC. |
| Cataluña | - Iniciativa RScat para el intercambio y difusión de ideas y actuaciones en responsabilidad social. |
| Extremadura | - El estatuto de autonomía consagra el fomento de la responsabilidad social como principio rector de los poderes públicos extremeños.<br>- Observatorio de responsabilidad social empresarial cuyo objetivo es asesorar la puesta en marcha de prácticas responsables. |
| Galicia | - Incentivación y facilitación a la implantación de estrategias de responsabilidad social en empresas gallegas a través de apoyo económico, formación, asesoramiento en el área y reconocimiento a las mejores prácticas. |
| La Rioja | - Plan estratégico para el impulso de la RSC.<br>- Foro riojano para la responsabilidad social y I Congreso Europeo.<br>- Líneas de financiación para la integración de la responsabilidad social.<br>- Líneas de crédito a interés cero destinado a proyectos responsables. |
| País Vasco | - Apoyo en la creación de empresas de economía social. |
| Valencia | - Instrumento Red Emprendes para promover el desarrollo de la economía social entre emprendedores. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Gobierno de Murcia (2011).

Tales leyes, normas e iniciativas responsables han sido complementadas por el gobierno español con el establecimiento de cuatro organismos para potenciar la responsabilidad social.

En primer lugar, destaca el *Foro de Expertos en RSE* que, constituido formalmente el 17 de marzo de 2005, ha elaborado un documento en el que se integran (Foro de Expertos en RSE 2007; García, 2013):

- La definición y ámbito de la RSC.
- El desarrollo de la RSC en España.
- Las políticas públicas de fomento y desarrollo de la RSC en España.

En segundo lugar, la *Subcomisión Parlamentaria* fue constituida el 9 de febrero de 2005 para potenciar las tendencias de la responsabilidad social y servir de base en la elaboración de legislación al respecto. La subcomisión elaboró el *"Libro Blanco de la RSE"* el 4 de agosto de 2006 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006), siendo éste el primer documento de este tipo aprobado en Europa. El documento recomienda que la política pública de desarrollo de la responsabilidad social se componga de normas que fomenten iniciativas voluntarias de prácticas responsables, así como acuerdos y medidas legislativas que contribuyan a favorecerlas. Entre otras cuestiones, se propone que las Comunidades Autónomas creen una secretaría para fomentar medidas de responsabilidad social y un observatorio que mantenga el diálogo con los grupos de interés para orientar, mejorar y estimular la política en la materia (Observatorio de RSC, 2013).

En tercer lugar, es destacable la *Comisión de Seguimiento y Evaluación del Diálogo Social* o *Mesa del Diálogo Social*, creada por el gobierno, las organizaciones empresariales (CEOE[7] y CEPYME[8]) y los sindicatos (CCOO[9] y UGT[10]). El objeto de este foro es alcanzar un desarrollo económico y competitividad empresarial de alto nivel y de calidad en el empleo, el bienestar social, la cohesión territorial y la sostenibilidad ambiental (García, 2013; Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007).

Por último, el gobierno español ha creado en el año 2008 el *Consejo Estatal de Responsabilidad Social Empresarial* (CERSE)*.* Es un órgano asesor y consultivo adscrito al Ministerio de Empleo y Seguridad Social, encargado del impulso y fomento de las políticas de RSE (Consejo Estatal de Responsabilidad Social Empresarial, 2013; Observatorio de RSC, 2013). En la actualidad, acaba de aprobar la *Estrategia Española de Responsabilidad Social de las Empresas* –conocido como Plan Nacional de RSE–*,* el cual tiene el objetivo de difundir los valores de la responsabilidad social entre la sociedad, contribuir al desarrollo sostenible, así como impulsar la RSE para avanzar hacia la *Estrategia Europa 2020*, conjugando el corto y

[7] Confederación de Organizaciones Empresariales (2013), entidad privada sin ánimo de lucro, cuyo fin es la defensa y representación de los intereses empresariales ante los poderes públicos y la sociedad en general.
[8] Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa (2013), organización profesional nacional, confederativa e intersectorial, para la defensa, representación y fomento de los intereses de la pequeña y mediana empresa y del autónomo.
[9] Comisiones Obreras (2013), confederación sindical española, reivindicativa, de clase, unitaria, democrática, independiente, participativa, de masas, sociopolítica, internacionalista, pluriétnica y multicultural. Primera fuerza sindical española.
[10] Unión General de Trabajadores (2013), segunda organización sindical en España, de carácter reivindicativo, comprometido y progresista.

largo plazo y estableciendo prioridades y líneas concretas de actuación, para dar respuesta a las necesidades que demanda la sociedad actual (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013) durante el periodo 2014-2020. Esta estrategia tendrá un reflejo atanto en el sector público como en el privado generando mejoras en ambos tipos de instituciones (Forética, 2015).

Seguidamente, es importante destacar los compromisos y estándares promovidas por distintas organizaciones internacionales y nacionales, tanto públicas como privadas, que permiten identificar herramientas y normas de gestión relacionadas con la responsabilidad social y sostenibilidad de las organizaciones, lo que sin duda facilita la transformación de estos dos conceptos en un modelo de gestión que se pueda aplicar a cualquier tipo de institución.

En primer lugar, cabe mencionar el estándar internacional *ISO 14000*, publicado por la Organización Internacional para la Estandarización (ISO) a partir del año 1996. Esta organización ha desarrollado varias normas en los últimos años siendo las primeras las *ISO 14001 y 14004* basadas en el objetivo de establecer una norma internacional voluntaria para la gestión medioambiental. Después se introdujeron las *ISO 14010 a 14012* para auditorías ambientales, las *ISO 14031 y 14032* para evaluación del rendimiento ambiental, las *ISO 14040 a 14048* para análisis del ciclo de vida, las *ISO 14020 a 14025* para etiquetas ambientales, y las *ISO 14064 y 14065* de medición de gases efecto invernadero. Estas normas no fijan unas metas ambientales, sino unos requisitos sobre la sistemática de trabajo a cumplir (García, 2013).

En segundo lugar, destaca la *Norma SA 8000,* la cual fue creada en el año 1997 por la *Social Accountability International* (SAI) con la participación de la ONU[11] y la OIT[12] (Aldeanueva, 2011; Gaete, 2012a; & García, 2013) con el objetivo de "*definir un conjunto de normas generales y auditables por una entidad externa sobre la protección de los derechos de los trabajadores*" (Morrós & Vidal, 2005, p. 156). Su importancia radica en que tiene una aplicabilidad mundial, es un estándar verificable externamente (Aldeanueva, 2011, Gaete, 2012a; García, 2013), y está basada en el sistema de gestión ISO, aunque no es una de sus normas (Aldeanueva, 2011). De hecho, fue diseñada con el objeto de complementar a los estándares *ISO 9000* (relativa a la calidad) e *ISO 14000* (García, 2013).

En tercer lugar, la *Norma SGE 21:2008,* nacida en el año 2000*,* permite de manera voluntaria alcanzar una certificación en el sistema de gestión ética y socialmente responsable

[11] Organización de las Naciones Unidas (2013), organización internacional que facilita la cooperación en temas como el derecho internacional, la paz, la seguridad internacional, el desarrollo económico y social, los asuntos humanitarios y los derechos humanos.
[12] Organización Internacional del Trabajo (2013), organismo especializado de las Naciones Unidas cuyos objetivos son promover los derechos laborales, fomentar oportunidades de trabajo decente, mejorar la protección social y fortalecer el diálogo laboral.

en Europa propuesto por Forética[13], formando parte de una familia de normas de evaluación ética en la gestión empresarial (Aldeanueva, 2011; Gaete, 2012a). Es compatible con la *ISO 9001*, la *ISO 14001* y la *ISO 18001*, normas de calidad, ambiental y seguridad y salud en el trabajo, respectivamente. Permite una auditoría por parte de terceros y facilita la generación de información para establecer los indicadores de responsabilidad social (Aldeanueva, 2011).

En cuarto lugar, la *Norma AA1000AS*, publicada en su segunda edición en 2008, ha sido creada por el *Institute of Social and Ethical AccountAbility*, como un instrumento de evaluación y auditoría para llevar a cabo un aseguramiento de la sostenibilidad con la participación de los stakeholders, alineando los aspectos no financieros de la sostenibilidad con los informes financieros y consiguiendo que las empresas respondan de su gestión y desempeño sostenible. Se considera como una herramienta complementaria a la Guía GRI (Aldeanueva, 2011).

En quinto lugar, el estándar internacional *ISO 26000* ha sido publicado en el año 2010 por la ISO, como la primera guía consensuada sobre responsabilidad social. Establece las directrices sobre principios, características, conceptos y la forma de ponerlos en práctica en cualquier tipo de organización (Aldeanueva, 2011, García, 2013). A su favor cuenta con el prestigio que supone ser un estándar ISO y su claro enfoque transversal. En su contra, que es una norma de aplicación voluntaria, con lo que tiene un alcance limitado (Aldeanueva, 2011).

Igualmente, en la actualidad existen un número importante de otras normas e iniciativas de estandarización que recogen distintos aspectos del concepto de sostenibilidad, entre las que se pueden mencionar los *Global Sullivan Principles, Caux Round Table Principles, CERES Principles, IES.100, índice Ethos*, entre otros, así como herramientas tal que *DJSI Dow Jones*, que permiten evaluar el comportamiento socialmente responsable en el desempeño financiero de la gestión de una organización líder en sostenibilidad, especialmente en lo relativo al ámbito bursátil. También son reseñables los *FTSE 4 Good Index Series*, los cuales están diseñados para identificar y medir la rentabilidad de las empresas en los ámbitos de la sostenibilidad medioambiental, las relaciones con los grupos de interés, así como la protección y apoyo de los derechos humanos (Gaete, 2012a; García, 2013).

En cuanto a las guías, es imprescindible destacar el *GRI,* el cuál es el marco más utilizado para la elaboración de memorias de sostenibilidad a nivel internacional y válido para todo tipo de organizaciones. Los orígenes de esta propuesta datan de finales de 1997 (siendo publicada la primera guía en el año 2000), en virtud de la iniciativa desarrollada por la

[13] Organización empresarial que será explicada más detenidamente en el apartado 1.3.2.

*Coalition for Environmentally Responsible Economies* (CERES) junto con el *Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente* (PNUMA), caracterizándose por integrar en la guía los ámbitos de la triple cuenta de resultados –*Triple Bottom Line*–, posibilitando con ello una mayor transparencia, difusión, homogeneización, calidad, rigor y utilidad de las memorias de sostenibilidad (Aldeanueva, 2011; Andrades, 2013; Gaete, 2012a; Moneva, 2005; Morrós & Vidal, 2005).

De esta manera, a partir de esta revisión legislativa sobre políticas, iniciativas, normas y herramientas relacionadas con la responsabilidad social y la sostenibilidad, los apartados finales de este capítulo profundizan un poco más en el análisis del estado de la responsabilidad social en las empresas privadas españolas, así como en las organizaciones del sector público y no lucrativo, como encuadre a análisis más pormenorizados centrados en contextos universitarios, foco fundamental de este trabajo.

### 1.3.2. La responsabilidad social en las empresas

En la última década se está percibiendo una mayor preocupación por parte del empresariado español con respecto a sus responsabilidades sociales. Este hecho se ve reflejado en la publicación de memorias de sostenibilidad, el desarrollo de iniciativas de voluntariado corporativo, o la aparición de departamentos de RSC.

Pese a estos avances, la crisis económica ha provocado dos situaciones. Por un lado, muchas empresas han decidido abandonar las prácticas responsables al considerarlas acciones no rentables, al tiempo que accesorias y prescindibles. Por otro lado, otras organizaciones han apostado en firme por ellas, al ser parte de su estrategia. Este fenómeno es conocido como "*depuración de la responsabilidad social"* (Forética, 2011, p. 2).

Al mismo tiempo, la brecha de conocimiento sobre el tema entre las pequeñas y medianas empresas (PYMES) y las grandes corporaciones se ha acrecentado (Forética, 2011, 2015). De ahí que las empresas líderes en responsabilidad social se caractericen mayoritariamente por: i) ser de gran tamaño; ii) tener gran notoriedad; iii) mostrar gran preocupación por aspecto sociales; iv) percibir el beneficio mutuo entre sociedad y empresa; y, v) mantener una visión de la responsabilidad social como estratégica (Forética, 2011). Por tanto, parece poco probable que la responsabilidad social avance en las PYMES en los próximos años debido a la fragilidad de estas ante la crisis económica (Forética, 2011, 2015).

Por su parte, la sostenibilidad también es un tema central como parte de la responsabilidad social para diversas organizaciones. Desde la puesta en marcha de la *Agenda 21 en la CNUMAD (1992),* junto a la declaración de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la cración del Pacto Mundial, supusieron un importante empuje para el desarrollo de la responsabilidad social y la sostenibilidad. Asimismo, en la actualidad tienen su continuidad asegurada con la reciente aprobación *de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (*Murga-Menoyo, 2015).

En el contexto de tales características, y dada la mínima regulación en materia de responsabilidad social por parte del gobierno español –tal cual fue apuntado en el apartado precedente–, las iniciativas empresariales han tenido que compensar este déficit introduciendo la responsabilidad social en los modelos de gestión empresarial y en la planificación estratégica. Para ello, se han creado diversas agrupaciones empresariales y organizaciones de la sociedad civil, tal como se puede ver en la Tabla 8.

Tabla 8. Principales iniciativas empresariales españolas promotoras de la RSC.

| Organizaciones empresariales | Organizaciones sociales |
|---|---|
| Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA) | Foro de Inversión Socialmente Responsable (SpainSif) |
| Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) | Foro de RSE de Navarra |
| Asociación Española del Pacto Mundial de las Naciones Unidas (ASEPAN) | Observatorio de la Responsabilidad Social Empresarial de UGT |
| Forética | Fundación Étnor |
| Club de Excelencia en Sostenibilidad | Fundación Seres |
| Confederación Empresarial Española de Economía Social (CEPES) | Iniciativas de Economía Alternativa y Solidaria (IDEAS) |
| Fundación Empresa y Sociedad | Fundación Ecología y Desarrollo (ECODES). |
| Fundación Entorno | Observatorio de RSC |
| Fundación laboral San Prudencio | Observatorio de Sostenibilidad en España |

Fuente: Elaboración propia a partir de Forética (2013).

Una de las organizaciones empresariales con mayor presencia nacional e internacional de la tabla anterior es Forética, constituida en 1999 para la difusión de la responsabilidad social de las empresas mediante la aportación de soluciones innovadoras para la gestión ética, como la Norma de Empresa SGE21 (García, 2013).

En cuanto a las organizaciones sociales de la tabla anterior, es importante destacar el Observatorio de la RSC, asociación que agrupa a quince organizaciones de la sociedad civil (ONGs, sindicatos y organizaciones de consumidores), como plataforma de sensibilización para fomentar la participación y cooperación en materia de responsabilidad social (García, 2013).

A pesar de estas iniciativas, según el *Informe Forética* de 2011, sólo el 5% de las empresas en España tienen una política responsable formalizada por escrito, y otro 11% se encuentra en proceso de formalización. Además, un 43% de las empresas españolas muestran una aproximación favorable hacia la responsabilidad social, pero solamente un 15.5% de este grupo desarrollan sistemáticamente prácticas responsables relacionados en su mayor parte con: i) acciones comprometidas con la sociedad; ii) responsabilidad para con los clientes y los trabajadores; iii) respeto al medio ambiente; y, iv) fomento de la ética empresarial. Más aún, según el estudio, las pequeñas empresas son cada vez más pesimistas en cuanto al potencial desarrollo de la responsabilidad social, mientras que en las medianas y grandes, aparece como un fenómeno en fase de plenitud, y la apuesta por herramientas de gestión y diálogo con los grupos de interés es cada vez mayor.

Pese a estos datos negativos que tienen continuidad en el *Informe Forética 2015,* por primera vez en la historia de este informe, los consumidores han valorado mejor los aspectos relativos a la RSC, tales como i) la preocupación por los empleados; ii) el comportamiento ético; o, iii) el impacto en el medio ambiente, frente a aspectos relacionados con la calidad de los productos, la atención al cliente o los resultados económicos. Por tanto, hay lugar para un ligero optimismo en los próximos años si se consigue superar la poca credibilidad que tienen los ciudadanos repecto a la información corporativa sobre la RSC (el 59.6% no se fía de la misma), lo que provocará la incorporación definitiva en las PYMES.

### 1.3.3. La responsabilidad social en el sector público y no lucrativo

Más allá de las múltiples propuestas y definiciones del concepto de responsabilidad social existentes en la literatura, y teniendo claro que su origen es empresarial, es cierto que su aplicación se ha ido extendiendo paulatinamente hacia otro tipo de organizaciones, tales como administraciones públicas o entidades sin ánimo de lucro, tanto públicas como privadas (e. g.,

ONGs, fundaciones, universidades, etc.). En estos ámbitos comienzan a aparecer ejemplos de iniciativas remarcables, si bien el desarrollo formal al respecto es aún muy limitado en comparación con el nivel de aplicación del concepto en el sector privado (Forética, 2011).

En términos generales, se asume como línea de base que las administraciones públicas deben integrar los principios de responsabilidad social en las relaciones con sus stakeholders y en sus propias actividades, actuando así como modelo de comportamiento y siendo ejemplo en el entorno que les rodea. Se entiende a tal respecto que, si de lo que se trata es de cambiar el rol social de las empresas, las administraciones pueden jugar un papel crucial en el desarrollo de una política pública a favor de la responsabilidad social que cumpla, por un lado, una función reguladora, y por otro, una función ejemplificadora de aplicación directa de los principios responsables a sus propias prácticas (Navarro & Hernández, 2005).

En relación a la función reguladora, resulta pertinente conocer las expectativas que tienen las empresas con respecto al papel que debe jugar la Administración Pública en materia de responsabilidad social. Por un lado, los defensores del enfoque voluntario creen que la responsabilidad social beneficia a las empresas con el aumento del valor de mercado (Aupperle, Carroll & Hatfield, 1985; McWilliams & Siegel, 2000), la reducción de riesgo (Moore, 2001; Orlitzky & Benjamin, 2001), como medio de atraer o retener a los empleados (Backhaus, Stone & Heiner, 2002), o como mejora de la lealtad y de la reputación corporativa (Brown & Dacin , 1997). Los partidarios de esta perspectiva promueven la autorregulación a través de la elaboración de códigos de conducta o la unión a compromisos voluntarios con empresas, asociaciones u otras entidades (e.g., Pacto Mundial, directrices de la OCDE para las multinacionales, etc.), porque consideran que la opción de la regulación estricta implica frenar la innovación, unos mayores costes, y resultaría muy difícil dar seguimiento a esa normativa impuesta (De la Cuesta & Valor, 2004).

Por el otro lado, los defensores de la regulación de la responsabilidad social creen que la falta de un marco común global y las limitaciones de las normas voluntarias (Leighton, Roht-Arriaza & Zarszky, 2002), las cuales no establecen sanciones por infringirlas ni permiten que el control interno de las mismas se haga público, impiden llevar a cabo el objetivo de la responsabilidad de las empresas hacia lo público en general (Doane, 2004), es decir, la divulgación de sus estrategias, la transparencia y la facilidad de acceso a la información (De la Cuesta & Valor, 2004; Melle, 2007). Estos argumentos apoyan la necesidad de la intervención del gobierno (Leighton et al., 2002,) de manera unificada entre países y de forma vinculante (De la Cuesta & Valor, 2004).

A partir de los postulados anteriores se presupone que las empresas españolas valoran la idoneidad y oportunidad de que las administraciones públicas elaboren iniciativas legislativas en la materia para la mejora del comportamiento empresarial, si bien en los dos últimos años se viene apreciando un cambio de tendencia. Particularmente, la atribución de funciones legislativas, aunque sigue siendo la visión mayoritaria (42.4%), ha caído más de un 10% con respecto a épocas anteriores. Frente a ello, ha crecido más de un 15% el número de las empresas que consideran que las administraciones públicas no deben adoptar posturas intervencionistas. Estos datos contrastan con la realidad del desarrollo normativo actual, mostrando una notable discrepancia entre legisladores y sector empresarial (Forética, 2011).

En cuanto a la función ejemplificadora, y pese a la importancia otorgada actualmente a la responsabilidad social por la Unión Europea, su desarrollo en el sector público aún se encuentra en fase incipiente de desarrollo. No obstante, es importante conocer que las administraciones públicas españolas han desarrollado actuaciones en los sistemas de gestión pública, como son: los planes de actuaciones dirigidos a la igualdad entre hombres y mujeres y a la conciliación de la vida familiar y laboral; la reserva del 5% del empleo público para personas con discapacidad; los contratos del sector público basados en criterios sociales, medioambientales y de paridad; las cartas de derechos de los ciudadanos; los presupuestos participativos; o la creación de la Agencia de Evaluación de los Servicios y Políticas Públicas (Melle, 2007). De entre los avances más remarcables hasta el momento, la adopción de la *Agenda 21 de las Naciones Unidas* por las administraciones públicas ha supuesto un paso crucial como instrumentos de participación ciudadana local, a fin de establecer objetivos compartidos para contribuir al desarrollo sostenible (Melle, 2007; Yera & Pin, 2010), aunque tienen una presencia limitada y de carácter experimental en la mayoría de casos (Melle, 2007).

Por tanto, conseguir un buen gobierno a partir de estas dos funciones es una tarea complicada, la cual requiere estar integrada como herramienta estratégica para el desarrollo de la competitividad futura (Yera & Pin, 2010). Asimismo es preciso matizar que en muchos casos son actuaciones aisladas, por consiguiente, hace falta dar un paso más e integrar los enfoques de responsabilidad social y los principios del desarrollo sostenible en los sistemas de gestión pública y en las relaciones con sus stakeholders, impulsando las mismas pautas de conducta responsable que en las empresas. Para ello, es importante conseguir la participación de toda la organización y de la alta dirección en particular (Melle, 2007), así como conocer las fortalezas, aprovechar las oportunidades, solucionar las debilidades y afrontar las amenazas a las que se expone la administración española como especifica la Tabla 9.

Tabla 9. Análisis DAFO sobre la responsabilidad social en el sector público.

| | Análisis DAFO | Soluciones |
|---|---|---|
| Amenazas | - Pérdida de eficiencia<br>- Deslegitimación del sector público<br>- Tendencia regulatoria europea | - Contemplar la responsabilidad social como una entidad de gestión más en la empresa, alineada con su misión, estrategia y objetivos |
| Oportunidades | - Posibilidad de mejorar la reputación<br>- Posibilidad de optimizar la gestión<br>- Liderar la transición a una economía más sostenible | - Involucrar a la alta dirección<br>- Gestionar la RSC por objetivos medibles<br>- Promover intercambio de conocimientos<br>- Elaborar normativa al respecto |
| Fortalezas | - Carácter social y búsqueda del interés general intrínseco del sector público<br>- Existencia de iniciativas con éxito | - Dotar de instrumentos de apoyo que configuren y alineen las políticas públicas responsables con las empresas |
| Debilidades | - Baja notoriedad, concienciación, formación e información<br>- Ausencia de estrategias de RSC<br>- Demanda insuficiente de stakeholders<br>- Falta de liderazgo especializado<br>- Insuficiente motivación<br>- Nula percepción del beneficio | - Dotar de sentido empresarial al sector público<br>- Equilibrar el consumo de recursos con sus retornos esperados<br>- Priorizar la RSC a corto plazo<br>- Dialogar con los stakeholders: logros, avances, expectativas y necesidades |

Fuente: Elaboración propia a partir de Forética (2011).

Una vez analizada la situación actual de la Administración Pública española, el siguiente paso es conocer el contexto de la responsabilidad social en entornos no lucrativos, sean públicos o privados. Sin embargo, el carácter altruista de estas instituciones, así como su objetivo social, conducen a menudo a que haya pocos estudios al respecto, asumiéndose que la responsabilidad social y la sostenibilidad son inherentes a la propia misión organizativa.

En términos concisos, en el ámbito específico de las ONGs, autores como Vidal Torres, Guix y Peña (2005) indican que la responsabilidad social implica coherencia entre los valores de la organización y las actividades desempeñadas. De ahí que se esté generando en la actualidad un conflicto porque las ONGs insisten en la necesidad de una regulación mientras que las empresas tratan de pasar a la autorregulación (Valor & Merino, 2012). Esto obliga a redefinir la relación entre el Estado, las ONGs y las empresas para conseguir atraer fondos,

generar un diálogo más fluido con todos los stakeholders y dar servicios más especializados (Ramiro, 2012). Por otro lado, Crespy y Miller (2011) señalan que las ONGs son muy sensibles a la opinión pública, por lo que la transparencia sobre responsabilidad social y el diálogo son el punto de partida para fortalecer su legitimidad. Por esta razón, el estándar *GRI* es el más usado por estas organizaciones, al estar orientado a todo tipo de entidades (Gelbmann, 2010; Marcuello, Bellostas, Marcuello & Moneva, 2007). Afortunadamente, cada vez hay más ejemplos de colaboración entre empresas y ONGs, basadas en actividades de responsabilidad social que contribuyan a buenas causas (Galán, 2011; Gómez 2005; Nieto, 2002) en función del comportamiento del consumidor (Galán, 2011; Ramiro, 2012).

Tal fenómeno, frecuentemente aludido en términos de marketing con causa, ha sido fundamental en el ámbito de las organizaciones sin ánimo de lucro, ayudando a tales entidades a buscar nuevos recursos ante los recortes en las ayudas gubernamentales, el aumento de la competencia, y el declive de la filantropía corporativa e individual (Galán, 2011). En la actualidad, las organizaciones no lucrativas consiguen ciertas ventajas al participar conjuntamente con empresas privadas en acciones sociales, particularmente: i) diversificación de las fuentes de financiación; ii) mayor eficacia; iii) aumento de notoriedad; iv) mayor visibilidad; v) publicidad gratuita; vi) fácil acceso a los medios de comunicación; vii) aumento de socios, donantes y voluntarios; ix) aprendizaje de la gestión empresarial; x) profesionalización del sector sin ánimo de lucro; y por último, xi) mayor sensibilización y educación en valores. Por supuesto, existen también inconvenientes: i) menor prestigio si la campaña está mal planteada o es mercantilista; ii) disminución de su esencia e identidad; iii) condiciones excesivas o restricciones; iv) menor flexibilidad organizacional; v) atrofia estructural; vi) generación de dependencia (económica o de otro tipo); vii) disminución de fondos y socios (si no lo aceptan, o existe saturación); viii) posibilidad de conflicto con la empresa o de verse comprometida por los problemas empresariales; ix) éxito arrollador; y, x) colaboración sólo a corto plazo (Galán, 2011).

Por último, en el ámbito de las universidades, tesis central de esta investigación, en los últimos años ha comenzado a hablarse de responsabilidad social universitaria (RSU). Actualmente, la responsabilidad social en las universidades españolas encuentra su inspiración en la *Estrategia Universidad 2015* del Ministerio de Educación, diseñada para consensuar las bases para la modernización de las universidades españolas y la coordinación de los sistemas universitarios de cada Comunidad Autónoma, en convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La relevancia de la responsabilidad social en el contexto de la *Estrategia Universidad 2015* es tal que el Ministerio de Educación aspira a que

todas las universidades españolas cuenten con un proyecto de responsabilidad social aprobado por el Consejo de Gobierno y el Consejo Social de cada institución dentro del horizonte temporal de dicha estrategia (Gaete, 2011). A punto de expirarse ese horizonte, los resultados están siendo más lentos de lo esperado pero siguen la línea de convertirse en un elemento fundamental para la estrategia (Othman & Othman, 2014). Desde organizaciones internacionales ya encontramos propuestas para el desarrollo educativo post 2015, tales como la *Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030* (ONU, 2015) o el documento de la UNESCO (2014).

En la Tabla 10 se observan las veintitrés universidades públicas españolas que realizan memorias de responsabilidad social y/o forman parte del Pacto Mundial (ASEPAM).

Tabla 10. Acciones de responsabilidad social en las universidades españolas.[14]

| Universidades | Memoria de responsabilidad social | Adhesión al Pacto Mundial |
|---|---|---|
| A Coruña | No | Sí |
| Alcalá | No | Sí |
| Alicante | No | Sí |
| Almería | Sí | No |
| Barcelona | Sí | Sí |
| Cádiz | Sí | No |
| Cantabria | No | Sí |
| Complutense de Madrid | No | Sí |
| Córdoba | Sí | Sí |
| Huelva | Sí | No |
| Internacional de Andalucía | Sí | Sí |
| Jaén | Sí | Sí |
| Las Palmas de Gran Canaria | Si | No |
| La Rioja | No | Sí |
| Málaga | Sí | Sí |
| Miguel Hernández de Elche | Sí | No |
| UNED | Sí | Sí |
| Politécnica de Cataluña | Sí | Sí |
| Politécnica de Madrid | Sí | Sí |
| Politécnica de Valencia | No | Sí |
| Rey Juan Carlos | No | Sí |
| Salamanca | No | Sí |
| Sevilla | No | Sí |
| Santiago de Compostela | Sí | Sí |
| Zaragoza | Sí | No |

Fuente: elaboración propia a partir de Aldeanueva (2011).

[14] Datos actualizados a 1de diciembre de 2013.

En torno a dicho propósito, cada vez se aprecia una mayor incorporación de iniciativas de responsabilidad en las universidades de nuestro entorno, tales como planes estratégicos, sistemas de garantía de calidad, informes o memorias de responsabilidad social, códigos de conducta, códigos de buen gobierno, adhesiones a iniciativas internacionales como el Pacto Mundial, guías de buenas prácticas, espacios web, campañas de comunicación, criterios responsables en las contrataciones, promoción de la investigación en responsabilidad social y desarrollo sostenible, inclusión de su estudio en los programas de estudio, etc. (Barañano, 2010).

En términos comparativos, las cincuenta universidades públicas de nuestro país reflejan un interés muy divergente en temas de responsabilidad social. Aproximadamente la mitad de ellas realizan acciones responsables y disponen de unidades, áreas u oficinas que las gestionan, si no en exclusiva, por lo menos de manera compartida con departamentos afines (calidad, medio ambiente, cooperación, igualdad, etc.).

Por otro lado, las acciones en materia de sostenibilidad y responsabilidad social parecen depender del posicionamiento estratégico de cada universidad y, por consiguiente, pueden responder a distintos modelos. Ante la heterogeneidad de estas iniciativas en las universidades españolas, e incluso dentro de cada una de ellas, se genera un insuficiente conocimiento y grado de desarrollo de las mismas (Alba et al., 2012). En la misma línea, es importante destacar que existen otras universidades españolas no incluidas en la Tabla 10 que disponen de unidades responsables, las cuales quizá no sean tan activas en responsabilidad social pero suponen una contribución para nada desdeñable.

En definitiva, y una vez analizado el estado de la responsabilidad social tanto en el ámbito público como en el privado, la conclusión es clara. La responsabilidad ha resistido el azote de la crisis económica, ha ido ganando lentamente adhesiones sobre todo en las grandes empresas, pero también en todos los ámbitos de la sociedad, desde el académico, el político o el tercer sector para instalarse definitivamente en el discurso y la acción de todas las organizaciones.

# CAPÍTULO 2

## EL RETO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

*"Sólo hay un bien: el conocimiento; sólo hay un mal: la ignorancia"*

*Sócrates*

En los últimos años, el concepto de responsabilidad social ha empezado a suscitar interés en las instituciones de educación superior, surgiendo así diversas iniciativas y compromisos relativos a aspectos ambientales, sociales o económicos de la comunidad universitaria. En definitiva, un nuevo modelo de Universidad ha surgido y con ello una nueva misión universitaria.

En la actualidad, la educación universitaria tiene importancia estratégica para conseguir la expansión de la responsabilidad social, no sólo dentro de la propia Universidad, sino también en las empresas, administraciones públicas y otro tipo de organizaciones. De ahí la reciente incorporación de esta temática en los últimos años en asignaturas diversas dentro de programas de grado, máster y doctorado. Paralelamente, el desarrollo de la conocida *Estrategia Universidad 2015* (en adelante, *EU 2015*) convierte la responsabilidad social en un eje estratégico, persiguiendo vincular la Universidad a su dimensión social, a la excelencia y la internacionalización.

El principal obstáculo a esta tendencia en expansión radica en que las herramientas de responsabilidad han sido concebidas para ser aplicadas en las empresas y no en instituciones universitarias, siendo las implicaciones en este contexto completamente diferentes a las empresariales. De ahí que, por un lado, la aplicación de la responsabilidad social en la Universidad deba encontrar el punto medio entre la institución como servicio público y la adherencia a las leyes del mercado. Por otro lado, el éxito de tales propósitos dependerá de las futuras generaciones, las cuales influirán en las relaciones entre empresa y sociedad, bien como ciudadanos, clientes, proveedores, trabajadores o directivos.

En línea con estas ideas, el principal objetivo de este capítulo es profundizar en la reciente transformación de la educación superior universitaria europea, a través de una revisión teórica de las principales políticas educativas en materia de responsabilidad y sostenibilidad y su repercusión en el contexto español. A continuación, se presenta el origen y evolución del término *responsabilidad social universitaria* (en adelante, RSU), para luego ahondar en el modelo teórico fundamental de los cuatro impactos. Finalmente, se aborda la RSU desde una perspectiva de stakeholders, profundizando en la perspectiva de los alumnos como principal foco de interés de esta tesis doctoral.

## 2.1. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESPAÑOLA CON RESPECTO A LA RESPONSABILIDAD Y SOSTENIBILIDAD

Este apartado está dedicado a analizar la situación de la educación superior en España en materia de responsabilidad y sostenibilidad. Para ello, se estudia en primer lugar la reciente reforma educativa universitaria para luego analizar la evolución de las universidades europeas en las últimas décadas. A continuación, se describe una cronología de las políticas educativas universitarias relacionándolas con la responsabilidad social y la sostenibilidad. Posteriormente, se presentan las etapas por las que ha transitado el modelo de Universidad europea hasta la actualidad en paralelo a la aplicación de las políticas universitarias: tradicional, abierta, socialmente responsable y stakeholder. Por último, se analiza la *EU 2015* como política educativa española que marca el devenir de las universidades españolas en el futuro.

### 2.1.1. La transformación de la educación superior en Europa

Las instituciones de educación superior en general, y las universidades en particular, han sufrido transformaciones en profundidad en las últimas décadas, afectando y siendo afectadas por los fenómenos sociodemográficos, políticos y económicos. Este período reformista ha concluido su primera etapa con la construcción y puesta en marcha del EEES, pero aún a día de hoy la Universidad sigue inmersa en un proceso de cambio trascendental, el cual supone la configuración de nuevos objetivos y planteamientos que obligan a definir sus actuaciones en base a las necesidades o demandas de la sociedad surgidas en el nuevo contexto de globalización (De la Cruz, 2010).

La pretensión de esta tesis doctoral no es analizar con excesiva profundidad ni detalle el proceso de coordinación y homogeneización de la educación superior desarrollado en Europa, sino simplemente ofrecer algunos aspectos relevantes que nos puedan ayudar a contextualizar la responsabilidad y la sostenibilidad en el marco educativo europeo, así como las principales características del modelo universitario que dicho proceso pretende implementar en el futuro.

La primera etapa de transformación educativa aludida anteriormente comenzó a principios de la década de 1970 con la *Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano* (1972), siendo el primer foro orientado a discutir formalmente el papel de la educación superior en el progreso sostenible internacional. Esta conferencia fue seguida

por la *Carta de Belgrado* (1975) que marcó los objetivos de la educación ambiental, la *Declaración de Tbilisi* (1977) que logró el acuerdo para incorporar la educación ambiental a los planes políticos de todas las naciones para servir de base a la resolución de los problemas mundiales, y la *Magna Charta Universitatum* (1988), la cual reconoce la actividad docente como indisociable de la investigadora, siguiendo siempre las exigencias y necesidades de la sociedad. Tales antecedentes marcaron el inicio de una profunda reforma educativa en Europa en materia de responsabilidad y sostenibilidad, cuyos principales hitos se detallan en Tabla 11.

Tabla 11. Transformación de la educación superior universitaria.

| Año | Declaración | Objetivo |
|---|---|---|
| 1990 | Declaración de Talloires | Estimula a las universidades a promover que los titulados universitarios adquieran competencias para el desarrollo de funciones profesionales coherentes con la sostenibilidad. |
| 1991 | Declaración de Halifax | Asegura que la Universidad se compromete con los principios y prácticas del desarrollo sostenible. |
| 1993 | Declaración de Swansea | Refleja el compromiso de las universidades de la *Commonwealth* para dar respuestas al reto de la sostenibilidad. |
| 1994 | Declaración Copernicus | Implementa la perspectiva de la sostenibilidad en todo el sistema universitario, coordina proyectos de investigación interdisciplinarios, estrecha las relaciones de la universidad y promociona la formación de los titulados en competencias. |
| 1996 | Informe Jacques Delors (Delors, 1996) | Manifiesta que la educación tiene una función esencial en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades como una vía al servicio de un desarrollo humano, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las opresiones, las guerras, etc. |
| 1997 | Informe Ron Dearing (Dearing, 1997) | La educación superior necesita demostrar que es una buena inversión para los individuos y para la sociedad, y por ello es crucial una gestión eficiente de los recursos y una visión estratégica para proyectar su actividad en un marco de competencia. |
| 1998 | Informe Jack Attali (Attali et al., 1998) | Insiste en la necesidad de armonizar el sistema francés con las tendencias de desarrollo de educación sostenible europeas, promover intercambios de estudiantes y profesores, y la cooperación científica. |
| 1998 | Declaración de la Sorbona | Insta a que las universidades jueguen un papel clave para fomentar las dimensiones culturales de Europa. |
| 1998 | Conferencia Mundial sobre la Educación Superior | Reclama a las universidades el liderazgo en la educación interdisciplinar y ética, para solucionar los problemas del desarrollo sostenible. |

(Continúa…).

Tabla 11. Transformación de la educación superior universitaria (continuación).

| Año | Declaración | Objetivo |
|---|---|---|
| 1999 | Informe Edgar Morín (Morín, 1999) | La educación debe conducir a una antropo-ética, considerando el carácter ternario de la condición humana, que es el *de individuo, sociedad, especie*. |
| 1999 | Declaración de Bolonia | Prescribe un marco general para el desarrollo del EEES: i) la adopción de un sistema de titulaciones en dos ciclos; ii) la movilidad y la cooperación europea; iii) la cooperación entre instituciones; y, iv) la integración de programas de formación e investigación. |
| 2000 | Universidad 2000 (Bricall, 2000) | Relaciona el concepto de RSU con la rendición de cuentas, ya que las universidades por su carácter de servicio público tienen la obligación de explicar lo que hacen y por qué lo hacen. |
| 2001 | Declaración de Praga | Desarrolla la idea de la responsabilidad pública de la educación superior y apela al esfuerzo a favor de los objetivos determinados en Bolonia. |
| 2003 | Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCOa 2005-2014) | Reitera la necesidad de construir un mundo en el que cada uno tenga acceso igualitario a la educación en valores, y comportamientos y estilos de vida coherentes con un futuro sostenible hacia una transformación positiva de la sociedad. |
| 2003 | Declaración de Berlín | Recalca la necesidad de incrementar la competitividad y las características sociales de la Universidad, con un fortalecimiento de cohesión social y reducción de las desigualdades sociales y de género. |
| 2004 | Declaración de Barcelona | Subraya la necesidad de que las universidades faciliten a los futuros profesionales el desarrollo de competencias científico-técnicas, junto con las sociales y éticas. |
| 2005 | Declaración de Bergen | Enfatiza la dimensión social, en la cual se establece el compromiso de hacer accesible la educación superior a todos. |
| 2005 | Declaración de Glasgow | Las universidades precisan de valores académicos y sociales sólidos y comparten un compromiso con la base social del crecimiento económico y las dimensiones éticas de la educación superior y la investigación. |
| 2005 | Declaración de Talloires | Compromete a la Universidad a promover valores humanos universales dentro del sistema universitario, con la sociedad local y con todas las que se interrelacione cada institución. |
| 2007 | Declaración de Londres | Hace hincapié en la movilidad, la dimensión social, la recogida de datos, la capacidad de empleo, y en el fomento de una estrategia para la dimensión global del EEES. |

(Continúa…).

Tabla 11. Transformación de la educación superior universitaria (continuación).

| Año | Declaración | Objetivo |
|---|---|---|
| 2008 | Conferencia Internacional de Educación. | Proclama la educación inclusiva, real y efectiva para todos como motor de educación y comprensión de la realidad universitaria. |
| 2009 | Declaración de Leuven-Louvain-La-Neuve. | Percibe la utilidad de trabajar en la dimensión social, la formación continua, la capacidad de empleo, el aprendizaje centrado en el estudiante, la investigación y la innovación, la transparencia internacional, la movilidad, etc. |
| 2009 | Declaración de Bonn. | Incorpora el desarrollo sostenible a todos los niveles de la educación. |
| 2009 | Declaración de Praga. | Aborda el tema de las estrategias europeas para las universidades europeas y la crisis económica y su impacto. |
| 2009 | Conferencia Mundial sobre Educación Superior. | Señala que las instituciones de educación superior deben asumir un liderazgo social en la creación de conocimiento promoviendo el pensamiento crítico y la ciudadanía activa. |
| 2010 | Declaración de Budapest-Viena. | Expresa que debe trabajarse hacia una inclusión más eficaz del personal y los estudiantes en la ejecución del EEES, así como promocionar la participación en la toma de decisiones. |
| 2012 | Declaración de Bucarest. | Centra el objetivo en desarrollar la capacidad no aprovechada de la educación superior para contribuir al crecimiento y la empleabilidad. |
| 2014 | Documento de posición sobre la educación después de 2015 (UNESCO, 2014). | Intenta lograr para todos una educación de calidad y un aprendizaje permanente para 2030 como objetivo global de la educación, encaminado a adquirir conocimientos y competencias para el desarrollo sostenible, la ciudadanía mundial y el trabajo. |
| 2015 | Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (ONU, 2015). | Compromete el logro del desarrollo sostenible en sus tres dimensiones (económica, social y ambiental) de forma equilibrada e integrada. 17 objetivos de desarrollo sostenible y 169 metas. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Bajo (2010), y Ull, Martínez, Piñero y Aznar (2010).

En el terreno práctico son destacables, entre otras, la citada *Declaración de Bonn* (2009), que plantea apoyar la incorporación del desarrollo sostenible en todos los niveles de la educación formal y no formal, por ser aquél un tema transversal importante para todas las disciplinas y sectores. En la misma línea, en septiembre de este 2015, se ha aprobado la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible,* la cual pretende retomar e ir más allá de los objetivos del milenio, comprometiéndose a lograr un desarrollo sostenible entre todos los países de Naciones Unidas en sus tres dimensiones (económica, social y ambiental) durante los próximos 15 años (ONU, 2015). A nivel nacional es de mencionar también el *Informe Universidad 2000* (Bricall, 2000), que relaciona la RSU con la adecuada utilización de la

autonomía financiera, de gestión y académica. Concretamente, el informe resalta que, dado el carácter de servicio público de las universidades, éstas se enfrentan a una creciente demanda de responsabilidad social por parte de la sociedad (Gaete, 2011). Paralelamente, es de remarcar asimismo la visión holística de la educación proporcionada por la *Conferencia Internacional de Educación* (2008) y la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009),* donde la responsabilidad social queda vinculada a la participación de las universidades y al fomento de políticas integradoras que atiendan a necesidades de aprendizaje promoviendo valores éticos y principios de investigación y docencia (Ministerio de Educación, 2011).

La Tabla 11 muestra, además, las declaraciones ministeriales conjuntas que se han venido produciendo bianualmente tras la elaboración de la *Declaración de Bolonia* en 1999 (*Declaración de Praga*, 2001; *Declaración de Berlín*, 2003; *Declaración de Bergen*, 2005; *Declaración de Londres*, 2007; *Declaración de Leuven- Louvain-La-Neuve*, 2009, y *Declaración de Bucarest*, 2012), las cuales intentan coordinar este proceso de integración, encontrándose como dificultad más importante los diferentes puntos de partida de cada país (Masjuan & Troiano, 2009; Mottis, 2008).

A la vista de los resultados reformistas registrados hasta este momento, los avances han sido complicados, quedando lejos de la sencillez esperada (Teichler, 2009). Ciertamente, el modelo de integración de la educación superior europea viene impulsado fundamentalmente desde las instituciones europeas, y no desde las universidades, que sólo son consideradas como un agente operativo en el proceso (Mottis, 2008; Neave, 2002; Sanz, 2006; Villalba-Jiménez, 2010). De ahí el problema de la implantación real y la homogeneización de títulos. Por eso han surgido, y seguirán surgiendo, las miradas escépticas o multitud de preocupaciones en el modo de implantar el espacio europeo. Nadie duda que el modelo de Universidad que promueve el EEES plantea importantes desafíos y comporta cambios en los objetivos y metodologías docentes, la reformulación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y modificaciones en el propio sistema de evaluación, apostándose en definitiva por un modelo educativo europeo común.

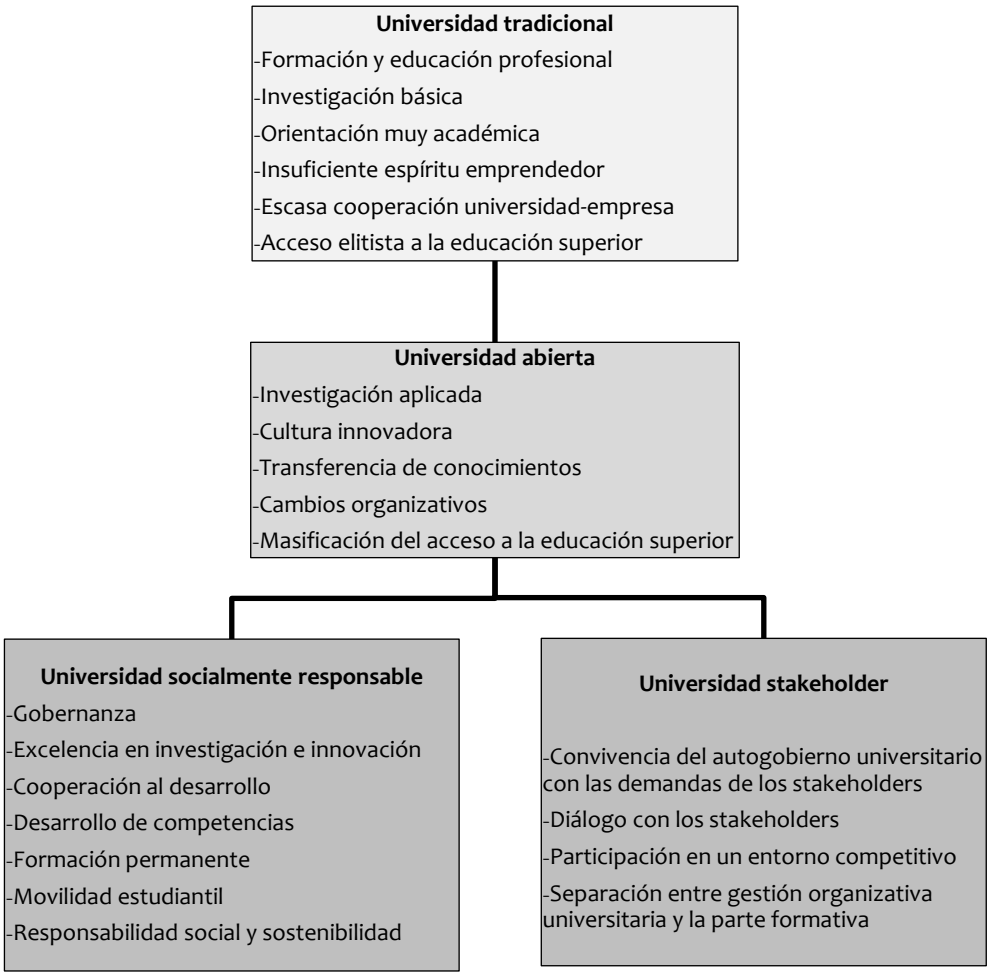
Atendiendo a lo anterior, la educación superior se ha convertido en un mercado altamente competitivo dentro de un sector maduro y diversificado, siendo necesario que las universidades se reinventen a sí mismas en respuesta a nuevos retos y oportunidades (Burcea & Marinescu, 2011). Así, la Universidad debe interiorizar los efectos de los cambios sociales que han moldeado una nueva sociedad, transitando de una institución simple con una misión

específicamente acotada (docente e investigadora), hacia otra basada en proporcionar respuestas adecuadas a las necesidades que tiene la sociedad actual (Gaete, 2011).

Como es de esperar, esta situación actual es fruto de la transformación en la que se ha visto involucrada la Universidad en las últimas décadas, la cual queda reflejada en la Figura 10, diferenciando de manera muy resumida el recorrido histórico de los cuatro tipos de universidades que se han ido desarrollando en Europa.

En primer lugar, aparece definida la *Universidad tradicional* aislada de la sociedad, la cual permitía sólo un acceso elitista a la educación superior y estaba centrada en una formación profesional y una investigación muy básica de orientación académica. En este contexto, eran también característicos una escasa cooperación entre la universidad y la empresa y un insuficiente espíritu emprendedor.

Figura 10. Transformación de la Universidad europea.




Fuente: Elaboración propia a partir de Gaete (2012a).

En segundo lugar, la *Universidad abierta* evolucionó hacia la masificación del acceso a la educación superior y su apertura a toda la ciudadanía. En este modelo universitario se sucedieron cambios organizativos para adaptarse a la situación educativa, la investigación pasó a ser aplicada, y se promovió la transferencia de conocimientos (spin-off) y la cultura innovadora.

Por último, en la actual coyuntura, el modelo universitario se basa en una *Universidad socialmente responsable* y una *Universidad stakeholder,* dos modelos que conviven insertos ambos en la sociedad del conocimiento, donde todos los públicos implicados son la base de cualquier planificación estratégica universitaria. Estos modelos exigen una nueva concepción del proceso formativo centrado en el aprendizaje del alumnado. Esto significa que no basta con la transmisión del conocimiento, sino que también hay que adoptar las estrategias adecuadas para crearlo (Pereyra, Luzón & Sevilla, 2006). Aplicándose lo planteado por Porter y Kramer (2006) al mundo universitario, se debe llegar a conseguir un valor compartido entre universidades y sus stakeholders, pasando del concepto de Universidad socialmente responsable al de Universidad plenamente integrada en la sociedad (Casani & Pérez, 2009).

A partir del recorrido histórico anterior, existen tres aspectos claves del proceso universitario actual, esto es, el modelo socialmente responsable. Por un lado, surge el concepto de aprendizaje permanente como desafío para la consolidación del EEES. A través de este tipo de formación, se desarrolla una de sus funciones sociales, que consiste en permitir el acceso a la educación a quienes en su momento no gozaron de esta oportunidad o, incluso, a quienes simplemente desean o necesitan ampliarla. Además, se cubren grandes lagunas formativas que regularmente demandan las empresas, ya que en muchas ocasiones necesitan formar a sus empleados ante la incorporación de nuevos productos o procesos. Y aunque el papel que desempeña la Universidad en la formación continuada o permanente es todavía poco importante, ya que generalmente estos servicios los prestan instituciones externas (Núñez & Alonso, 2009), poco a poco aumentará su importancia.

Por otro lado, se resalta la conveniencia de la movilidad dentro y fuera del sistema formativo, ratificada por los sistemas de reconocimiento académico y profesional de los distintos países europeos, la participación de distintos proveedores (públicos y privados), y el fortalecimiento de la educación permanente y la transparencia (Núñez & Alonso, 2009). El rápido desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), la socialización de la Universidad (Salaburu, 2009), la diversificación de la oferta educativa y la integración de los campus en el entorno que les rodea han acelerado el proceso de

internacionalización de la educación superior con la movilidad creciente de profesores y alumnos.

Por último, es de resaltar como tópicos inherentes al nuevo modelo universitario la responsabilidad y la sostenibilidad. Hay que tener en cuenta que las universidades tradicionalmente han perseguido objetivos de carácter social que han integrado con mayor o menor éxito en sus sistemas de gobierno. Igualmente, en los últimos años se han introducido nuevas prácticas de gestión pública a través de lo que se conoce como el enfoque de la calidad de los servicios. Por consiguiente, la adopción de modelos de responsabilidad social representa un nuevo paso en la mejora de los sistemas de gobierno universitario, así como un sistema más transparente de rendición de cuentas para las instituciones de educación superior (Casani, Pérez-Esparrells & Rodríguez, 2010; Zárate & Rincón, 2014) en respuesta a las demandas de la sociedad actual.

Paralelamente a estos aspectos clave de la Universidad socialmente responsable, se está desarrollando la llamada Universidad stakeholder, la cual se refiere a una institución sensible a su entorno, capaz de realizar una gestión efectiva de las relaciones con sus partes interesadas, desarrollando vínculos permanentes en el tiempo que garanticen reciprocidad y receptividad con sus grupos de interés. Bajo este nuevo modelo universitario, autores como Kehm (2011) opinan que la mayor participación de los partes interesadas fortalece el modelo de la gobernanza universitaria actual impulsado desde las necesidades de aquellos.

En resumen, este tránsito desde una Universidad tradicional hacia una socialmente responsable y cercana a sus stakeholders ha complejizado la gestión de la institución colocándola en el centro social, cultural y económico de las sociedades modernas, adquiriendo un interés estratégico sin precedentes (Lanero, 2011). Esto es debido a que la Universidad está generando diversas expectativas respecto a su responsabilidad en el espacio público, y a pesar de que desde siempre ha ocupado un lugar en el ámbito de las obligaciones sociales, probablemente nunca como hasta ahora ha habido tanta distancia entre la responsabilidad que se espera que asuman las universidades y la respuesta que éstas están dando para responder a esas expectativas. Cierto es también que el ritmo de los cambios sociales, políticos, económicos y culturales es el más exigentes de la historia (De la Cruz, 2010). Por todo lo anterior el reto de las instituciones de educación superior es adaptarse a las demandas cambiantes de los sectores productivos (Lanero, 2011), incorporando una tercera función de dinamización socioeconómica en las regiones en que se ubican (Vázquez, 2009).

### 2.1.2. El contexto español: la Estrategia Universidad 2015 (*EU 2015*)

En el contexto europeo anteriormente analizado, el sistema universitario español debe actuar de manera responsable en la nueva sociedad del conocimiento, adaptando su respuesta a las necesidades territoriales y a las correspondientes políticas autonómicas, y teniendo en cuenta la creciente competitividad internacional en la captación de recursos, talento y oportunidades. La síntesis de la Tabla 12 refleja el marco normativo universitario español de los últimos años que inspira la estrategia actual del gobierno en relación a las instituciones de educación superior y su labor responsable y sostenible.

Tabla 12. Normativa española de universidades.

| Normativa | Contribución |
|---|---|
| Ley 4/2007<br>Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades | Apoyo a la modernización de universidades, mayor autonomía, respuesta a las demandas sociales y al sistema productivo, y referencia a la dimensión social. |
| RD 1393/2007<br>Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales | Asume que la formación debe contribuir al desarrollo de los derechos humanos, principios democráticos, igualdad, solidaridad, protección ambiental, accesibilidad universal, y paz. |
| RD 1220/2010<br>Real Decreto Observatorio Universitario de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Académico | Las becas garantizan la igualdad de oportunidades, así como la cohesión social y territorial. El Observatorio es un órgano de asesoramiento, encargado de analizar la equidad, la eficiencia, la eficacia, y la transparencia de la Universidad (Ministerio de Educación, 2011, p. 87). |
| Orden EDU/ 2949/2010<br>Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad | Se centra en la discapacidad, inclusividad y accesibilidad del alumnado como cuestiones de importancia dentro de la dimensión social de la RSC (Ministerio de Educación, 2011, p. 91). |
| RD 1791/2010<br>Real Decreto Estatuto del Estudiante Universitario | Vela por la igualdad de sexos, el cumplimiento del Estatuto y los derechos de los estudiantes, introduce el principio de corresponsabilidad, y vincula la formación y la investigación a la responsabilidad social y la sostenibilidad (Ministerio de Educación, 2011). |
| Ley 14/2011<br>Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación | Hace hincapié en las nociones de desarrollo sostenible, sostenibilidad y responsabilidad social. |

Fuente: Elaboración propia.

Tras el resumen normativo anterior, es necesario detallar las normativas más importantes relacionadas con la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria española. Se debe destacar en primer lugar la *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades* (Ley 4/2007), que persigue la modernización de las universidades para que sean un motor clave para el avance del conocimiento y del desarrollo social y económico. Si bien no se incluye la noción de responsabilidad social de la Universidad, en diversos apartados de la mencionada ley se hacen referencias explícitas a la sostenibilidad.

En segundo lugar, el Real Decreto 1791/2010 del *Estatuto del Estudiante Universitario* es relevante porque recoge en el artículo 2º el principio de corresponsabilidad universitaria, señalándose que se *"favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones [...]"* (art. 64.3). También se establece el derecho de los estudiantes de doctorado a *"recibir una formación investigadora de calidad, que promueva la excelencia científica y atienda a la equidad y la responsabilidad social"* (art.10a).

En tercer lugar la *Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación* (Ley 14/2011) tiene un fin concreto de contribución al desarrollo económico sostenible y al bienestar social a través de la responsabilidad social y la sostenibilidad.

A partir de tales precedentes, la responsabilidad social en las instituciones de educación superior españolas encuentra sus orientaciones más importantes en la *EU 2015* del Ministerio de Educación (García, 2010). Es una iniciativa presentada en el año 2009 y coordinada entre el Gobierno de España, las Comunidades Autónomas y las propias universidades para la modernización de la educación superior a nivel nacional, mediante la promoción de la excelencia en formación e investigación, la internacionalización del sistema universitario, y su implicación en el cambio económico basado en el conocimiento y en la mejora de la innovación (Ministerio de Educación, 2010).

Esta estrategia se basa en la responsabilidad social del sistema de educación superior y de las instituciones que lo integran como un eje estratégico transversal. La idea de este documento está íntimamente ligada con la dimensión social de la vida universitaria y con el compromiso del desarrollo sostenible (Ministerio de Educación, 2011). Tiene como punto de partida el pleno desarrollo del EEES en España, a partir de la promulgación del Real Decreto 1393/2007, al tiempo que adopta un horizonte más amplio y ambicioso con la mirada puesta en el año 2015. Desde dicha proyección, se establece como principal desafío la formulación de planes estratégicos de fomento de la RSU, especialmente en la actual postulación de propuestas para campus de excelencia internacional (Ministerio de Educación, 2010), lo que

implica reconceptualizar la Universidad como una institución socialmente responsable, sostenible e integradora en todas sus áreas de actuación de manera transversal (Ministerio de Educación, 2011).

A nivel europeo, la *EU 2015* se alinea con los procesos de modernización de la educación superior, es decir, con el compromiso irrenunciable de promover el avance y la integración de la responsabilidad social, la calidad y la excelencia, para conjugar el progreso económico con el bienestar y la cohesión social (Rubiralta & Barañano, 2010).

A nivel autonómico, las Comunidades españolas han colaborado activamente en la puesta en marcha de los programas de sensibilización, formación, investigación y gestión de la responsabilidad social del sistema universitario.

Por otro lado, los Consejos Sociales representan también órganos importantes en el desarrollo de la RSU, al enfatizar la necesidad de que las universidades adquieran conciencia de su dimensión social y de los impactos que producen en su entorno, y estimular la elaboración de informes periódicos de responsabilidad social y de desarrollo sostenible (Ministerio de Educación, 2011).

Dentro de los desafíos concretos para las universidades españolas, la *EU 2015* destaca la búsqueda de la sostenibilidad, la formación de ciudadanos participativos, comprometidos y responsables, y una gestión interna responsable inserta en toda la comunidad universitaria (Gaete, 2011). Más detalladamente, según los investigadores Rubiralta & Barañano (2010) existen una serie de rasgos que caracterizan esta aproximación directa entre RSU y *EU 2015*:

- Íntima relación con la cuestión de desarrollo económico-social sostenible.
- Carácter complementario respecto de la legislación vigente.
- Carácter voluntario.
- Integración para conseguir una mayor participación.
- Concepción dialogada y plural, seguimiento, evaluación y verificación.
- Aplicación transversal a todas las misiones y capacidades de la Universidad, de la comunidad y del ámbito de la formación e investigación.
- Apertura de la RSU a otras instituciones y organizaciones.
- Impulso de la RSU en la sociedad y con las generaciones futuras.
- Inclusión progresiva de los contenidos de la RSU en los sistemas de evaluación y verificación de la calidad (campus de excelencia internacional).
- Compromiso de la universidad con el entorno local, nacional e internacional.

Pese a estos avances, la *EU 2015* no contempla ciertos aspectos relevantes (García, 2010): i) no hace ningún tipo de reflexión sobre la crisis financiera y económica mundial; ii) no existen referencias explícitas a la estrategia europea de desarrollo sostenible revisada en 2006, ni a la estrategia adoptada por España en 2007; iii) no proporciona ninguna relación con los objetivos sobre educación y formación contemplados en la mencionada estrategia europea de desarrollo sostenible y en la directrices integradas del 2008-2010; iv) no ofrece ninguna referencia a los trabajos y conclusiones del *Foro de Expertos en RSE* ni al CERSE; y, v) ni tan siquiera explica si esta iniciativa ha sido consensuada, y por tanto, si tendrá continuidad o no.

En definitiva, en el momento de cambio que estamos viviendo, es necesario contar con una educación de calidad, responsable y comprometida con el desarrollo sostenible, para lo cual es indispensable una estrategia como la actual. El avance de la sociedad del conocimiento y la solución de sus problemas tiene que acompañarse de una reflexión acerca de los modelos económicos, valores, formas de organización y comportamientos que han prevalecido en las últimas décadas. Sólo desde el buen gobierno y el compromiso socio-medioambiental, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, las universidades podrán seguir siendo instrumentos para una ciudadanía más justa y libre, cuyo epicentro sea el desarrollo social, económico y cultural (Abril, 2010). Por consiguiente, las universidades, en el desempeño de sus funciones, deben centrarse en promover la responsabilidad social en la enseñanza, lo que supone un realce de los aspectos éticos inherentes a la función educativa, no suponiendo en ningún caso una carga (Ministerio de Educación, 2010). A pocos meses de finalizar el horizonte temporal de la *EU 2015*, el gobierno español aún no se ha pronunciado sobre la estrategia a seguir en los próximos años pero seguirán la línea de las indicaciones de organismos internacionales como la ONU (2015) y la UNESCO (2014) que ya han propuesto objetivos y metas hasta el año 2030.

## 2.2. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU)

En los últimos años, tal como se ha visto en los apartados anteriores, la Universidad está afrontando singulares desafíos para poder ser útil socialmente desde nuevas coordenadas, debido a la situación actual de debate y controversia vivida en España sobre el papel de la educación superior en el cambio del modelo productivo. La Universidad debe estar centrada, por tanto, en contenidos, actitudes y valores de excelencia especializada y promover una

formación humanista de alto valor porque se requiere su aportación al desarrollo económico y social en esta crisis económica generalizada.

Discretamente, la crisis actual ha puesto de manifiesto la necesidad de reformular el tipo de educación que se ha venido proporcionando a los directivos y gestores. En palabras de Rodríguez (2010, p. 6) *"la creciente atención prestada a la RSU viene a ser lógica consecuencia del progresivo interés que se ha ido extendiendo durante los últimos años en torno a la RSC".* Por ello, se apuesta por iniciativas que apoyen el proceso de integración transversal de los principios y valores del desarrollo sostenible y los requerimientos de responsabilidad en la educación (García, 2010). Es por esto que la principal responsabilidad de la Universidad es liderar a la sociedad en la generación de conocimientos y capacidades que permitan hacer frente a los problemas globales a los que nos enfrentamos. Paralelamente, es necesario que las universidades contribuyan de manera más activa al fortalecimiento de los valores del modelo social europeo, así como a la consecución de los objetivos de las políticas públicas en las distintas dimensiones del desarrollo sostenible y de la responsabilidad social.

Hasta el momento las universidades, al igual que otros organismos públicos, han mostrado un desarrollo menor de la responsabilidad social en sus sistemas de gestión que las empresas, a pesar de su clara vocación social (Lozano, 2007; Melle, 2007). Y es que hasta hace pocos años no le han dado importancia a comunicar a los stakeholders los impactos de sus actividades en la sociedad. Por esta razón, a continuación se revisa el origen y la evolución del concepto de RSU, con sus ambigüedades y contradicciones, para después examinar en profundidad el modelo más utilizado y estudiado por los investigadores en esta materia: el modelo de los cuatro impactos.

### 2.2.1. Evolución y definiciones del concepto

A pesar de la clara vocación y orientación social de las universidades, la RSU es un concepto nuevo que se ha iniciado en los últimos diez años (Lozano, 2007; Melle, 2007) a medida que la responsabilidad social se ha introducido en el ámbito público, tal como se analizó en el capítulo 1 y en el análisis del desarrollo de la legislación universitaria en el apartado anterior.

Sin embargo, el compromiso universitario con la RSU tiene sus antecedentes en experiencias previas que, aunque no se denominaban como tal porque aún no se había

extendido el concepto, representaban avances externos, tales como los progresos legislativos en materias sociales (e.g., igualdad de género, conciliación de la vida familiar y laboral, integración de las personas con discapacidad, prevención de riesgos, etc.). Por otro lado, también hubo antecedentes internos, tales como la mayor preocupación de las universidades por su imagen e identidad institucional, o el papel de los diferentes grupos de interés de la comunidad universitaria (Ministerio de Educación, 2011).

A tal respecto, es destacable recordar que las primeras aproximaciones a este concepto fueron relativas a la dimensión social universitaria (filantropía, mecenazgo o acción social entendida como beneficios hacia el personal de las universidades) en simetría con el concepto de responsabilidad social analizado en el capítulo anterior (Ministerio de Educación, 2011).

En cuanto a los orígenes de la RSU como concepto propio, se encuentran en la década de los sesenta del siglo pasado en las universidades americanas, las cuales empiezan a dar los primeros pasos en esta materia. La relevancia del libro *"La responsabilidad social de la universidad"* (Jarque, 1966), el cual recopila los trabajos presentados en el *XXV Congreso Mundial de Pax Romana* (celebrado en Montevideo en 1962), se encuentra en la importancia dada ya en esa época a la responsabilidad que posee la Universidad en la formación de los futuros dirigentes. Este texto recoge a su vez como innovación educativa la necesidad de la apertura de las instituciones de educación superior al conjunto de los grupos sociales, para conseguir estudiantes con capacidad de juicio y de interpretación de la realidad, que puedan convertirse en una fuerza transformadora de la sociedad capaz de influir profundamente sobre sus estructuras fundamentales.

A pesar de estos inicios, el concepto de RSU no llega a implantarse en las universidades, hasta el año 2000, cuando se retoma y construye explícitamente en Latinoamérica, promovido por el gobierno noruego en el seno del *Banco Interamericano de Desarrollo* (BID) a partir de los trabajos de la Red Chilena *Universidad Construye País* y de la *Red Latinoamericana de Universidades*, la cual fue impulsada por la *Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo* (Vallaeys, 2014).

En el caso de España, la RSU se incorpora de forma incipiente a mediados de la década de los noventa del pasado siglo, pero su mayor desarrollo ha comenzado a partir de los años 2003 y 2004, en concordancia con la expansión de la RSC y de las recomendaciones europeas, y junto a la necesidad de las instituciones de educación superior de incrementar sus relaciones con la sociedad (Rodríguez, 2010).

En torno a estos inicios, en los últimos años las universidades españolas han puesto en marcha diversas actividades comprometidas con las dimensiones sociales, ambientales y económicas de la responsabilidad social. Por ejemplo, en el ámbito social han surgido acciones de cooperación al desarrollo, voluntariado, defensa de los derechos humanos, proyección social y cultural, y conciliación laboral y familiar, así como políticas de igualdad de género o de integración de personas con discapacidad. En el terreno medioambiental han comenzado a implementarse planes y programas de gestión ambiental, fomento de la salud, respeto al medio ambiente, sostenibilidad de infraestructuras, y reciclaje. Por último, en materia económica, han tomado relevancia cuestiones de buen gobierno, rendición de cuentas, y gestión interna participativa (Ministerio de Educación, 2011).

La incorporación de estas iniciativas implica un nuevo modelo de gestión integrada de las universidades, basada en la transversalidad y la máxima participación e implicación de las partes interesadas a través de políticas, procedimientos, sistemas e indicadores de evaluación. Y aunque la práctica totalidad de las universidades incorporan principios de responsabilidad social mediante campañas de difusión, buenas prácticas, jornadas, encuentros y actividades para lograr la sensibilización de los grupos de interés universitarios, actuando de forma transversal en toda la comunidad universitaria (Ministerio de Educación, 2011), es más frecuente que estas actividades se hagan por separado sin mencionar que son componentes de la RSU, existiendo notables variaciones en la forma en que cada universidad las estructura organizativamente. A este respecto, aún queda una importante tarea de sistematización y consolidación, estando por el momento la mayor parte de iniciativas y políticas universitarias de responsabilidad social dirigidas a colectivos y ámbitos concretos. En cualquier caso, también comienzan a surgir iniciativas respaldadas por un importante nivel de institucionalización, contando con planes, normativas o códigos de conducta propios (Ministerio de Educación, 2011).

Por consiguiente, la Universidad actual debe implementar la RSU de forma transversal, consiguiendo la máxima concienciación e implicación de la comunidad universitaria, así como del resto de grupos de interés. Esta estrategia ha de basarse en la información (Othman & Othman, 2014; Rubiralta & Barañano, 2010), la sensibilización y la orientación, contribuyendo a la difusión del interés por la responsabilidad social y el desarrollo sostenible en la actualidad y frente a los retos del futuro (Rubiralta & Barañano, 2010).

Sin embargo, el problema en la aplicación práctica de la RSU surge porque a menudo coexisten diversas acepciones, y las universidades se aproximan al término destacando

diferentes aspectos del mismo en su misión y visión, proyección exterior y gestión interna. A pesar de esto, se pueden destacar ciertos puntos comunes en las conceptualizaciones de diversos expertos:

- Compromiso social implícito en la misión y visión universitaria (Domínguez, 2009; González, Martos, De Magalhaes & Zelaya, 2010; Martínez & Picco, 2001; Núñez & Alonso, 2009).
- Diálogo participativo con los stakeholders universitarios (Consejo social de la Universidad de Huelva, 2009; Operador Económico Autorizado-Banco Interamericano de Desarrollo –OEA-BID–, 2007); y satisfacción de sus expectativas (Andrades, 2013; González et al., 2010; Larrán, López, Herrera, Peña & Andrades, 2012).
- Gestión responsable de los efectos que sus actos producen[15] (Álvarez & Garcí,; 2008; Domínguez, 2009; González et al., 2010; Jiménez de la Jara, 2008; OEA-BID, 2007; Universidad Construye País, 2004; Vallaeys, 2008a).
- Creación de un modelo de desarrollo humano más sostenible (Álvarez & García, 2008; De la Cruz, 2010; Martínez & Picco, 2001; Ministerio de Educación, 2011; OEA-BID, 2007).
- Difusión de la rendición de cuentas a la sociedad[16] (Andrades, 2013; De la Cuesta, 2010; Larrán et al., 2012).
- Voluntariedad en su aplicación[17] (Andrades, 2013; Larrán et al., 2012).

Una vez conocidas las similitudes de las diferentes definición del concepto de RSU, la Tabla 13 recoge algunas de las principales conceptualizaciones aportadas en los últimos años por diferentes investigadores y organizaciones, con el objetivo de conocer más de cerca la evolución del concepto y la incorporación de los puntos señalados en el párrafo previo:

[15] Visión del concepto RSU en consonancia con la definición más actual de RSC de la Comisión Europea (2011): *"[…] la responsabilidad de las empresas por su impacto en la sociedad" (p. 7)*.

[16] y [3] Ambas afirmaciones no aparecen explícitamente en las definiciones expuestas, pero son necesariamente comunes a la conceptualización de la RSU. La primera es consecuencia de la transparencia por la que abogan las universidades en la actualidad, y la segunda es cierta en cuanto que no hay ninguna ley que obligue a implantar la RSU, si bien muchos autores (Domínguez, 2009; González et al,. 2010; Martínez & Picco, 2001; Núñez & Alonso, 2009) consideran esa obligación implícita en su función.

Tabla 13. Principales definiciones de RSU.

| Autor | Definición RSU |
|---|---|
| Universidad Construye País (2004) | *"Capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios, valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión"* (p. 5). |
| Alcover y López (2006) | *"Capacidad de valorar las consecuencias que tienen en la propia organización, en la sociedad y en el entorno, las acciones y decisiones que toman los responsables y los miembros de las universidades como parte del logro de los objetivos y metas de las mismas"* (p. 8). |
| De la Calle , García y Giménez, (2007) | *"Es el compromiso social que asumo hoy como universitario, para saber ejercer mi profesión el día de mañana, desde el servicio a los demás"* (p. 65). |
| OEA-BID (2007) | *"Política [...] basada en comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo, planteando un desafío importantísimo para las universidades: procurando un comportamiento socialmente responsable respecto de las necesidades e intereses de sus stakeholders"* (p. 21). |
| Vallaeys (2008b) | *"Política de mejora continua de la Universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante 4 procesos: gestión ética y ambiental de la institución; formación de ciudadanos responsables y solidarios; producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes; participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible"* (p. 209). |
| Arana, Duque, Quiroga y Vargas (2008) | *"El compromiso que tiene la institución de difundir y poner en práctica un conjunto de conocimientos y valores en la formación profesional, en los procesos de investigación, innovación y proyección social, funciones que deben estar enfocadas a la solución de problemas sociales"* (p. 219). |
| Álvarez y García (2008) | *"Gestión ética e inteligente para el desarrollo sostenible del conjunto de la sociedad, de los impactos que genera la universidad en su entorno humano, social, económico y natural"* (p. 5). |
| Núñez y Alonso (2009) | *"Modo en el que la Universidad, contribuye en el desempeño de su misión a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos en un entorno medioambiental más limpio a través de la integración en sus planes estratégicos de objetivos sociales, económicos y medioambientales que se traduzcan para la sociedad en un retorno satisfactorio de los recursos destinados a financiarlas"* (p. 169). |
| Vallaeys, De la Cruz y Sasia (2009) | *"Gestión de los impactos universitarios que la institución universitaria genera en su entorno. A grandes rasgos pueden ser agrupados en cuatro categorías: organizacional, educativa, cognitiva y social" (p.8).* |
| Arredondo (2009) | *"Articulación de la ética con la gestión de impactos que la organización universitaria genera en su área de influencia interna y externa, tomando como referencia los ejes transversales de su acción: docencia, investigación, proyección y extensión, a través de un sistema integral de gestión"* (p. 1). |
| Consejo social de la universidad de Huelva (2009) | *"Nueva manera de funcionamiento de la universidad [...] basada en una relación más fluida y directa con su entorno social, para la que se toma en consideración los efectos repercusiones y expectativas que la actividad de la universidad genera, tanto en sus propios miembros (docente e investigadores, resto de personal y estudiantes) como en la sociedad"* (p. 15). |

(Continúa...).

Tabla 13. Principales definiciones de RSU (continuación).

| Autor | Definición RSU |
|---|---|
| De la Cuesta (2010) | "*Ofertar servicios educativos y transferencia de conocimientos siguiendo principios de ética, buen gobierno, respeto al medioambiente, el compromiso social y la promoción de valores ciudadanos, responsabilizándose así de las consecuencias y los impactos que se derivan de sus acciones*" (p. 1). |
| Abril (2010) | "*Integración voluntaria de las universidades de su compromiso de buen gobierno, social y medioambiental en las tres misiones de enseñanza, investigación y transferencia de resultados a la sociedad […] gestionada con calidad y excelencia*" (p. xxiii). |
| De la Cruz (2010) | "*Contribuir al desarrollo económico, social y cultural de nuestras sociedades, y generar nuevos saberes a través de la investigación y transmitirlos adecuadamente*" (p. 43). |
| González et al (2010) | "*El compromiso implícito en la naturaleza misma de la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de procesos ordinarios mediante los que actúa: gestión, docencia, investigación y extensión, satisfaciendo de este modo las responsabilidades de diversa índole contraídas con la sociedad en la que se inserta*" (p. 189). |
| Ministerio de educación (2011) | "*Una reconceptualización del conjunto de la institución universitaria a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que implican un mayor compromiso con la sociedad y con la contribución a un nuevo modelo de desarrollo más equilibrado y sostenible*" (p. 10). |
| Patiño (2011) | "*La habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implican promover el desarrollo humano sustentable*" (p .50). |
| Esfijani, Hussain y Chang (2013) | "*Concepto por el cual la universidad integra todas sus funciones y actividades con las que necesita la sociedad, a través de un compromiso activo con sus comunidades, de una manera ética y transparente, que tiene por objeto satisfacer las expectativas de todos los interesados*" (p.280). |

Fuente: Elaboración propia.

Las definiciones anteriores recogidas en la literatura previa sobre RSU, permiten observar dos enfoques complementarios (Gil, 2007). Por un lado, algunos autores (Abril, 2010; Núñez & Alonso, 2009; Universidad Construye País, 2004) asumen que las universidades deben declarar en su misión la RSU como un conjunto de principios y valores éticos, personales, sociales y medioambientales a difundir y aplicar en sus procesos clave (gestión, docencia, investigación y extensión). Por otro lado, hay también definiciones que entienden la RSU como una gestión de los distintos impactos causados por la institución, con el fin de favorecer un desarrollo humano sostenible en el marco de la satisfacción de las demandas y expectativas de diversos stakeholders (González et al., 2010; Rodríguez, 2010; OEA-BID, 2007).

En cualquier caso, los dos enfoques anteriores apuntan cierta ambigüedad, indeterminación, elasticidad, imprecisión, maleabilidad y diferencias en su interpretación, tal como ocurría con la terminología sobre responsabilidad social de las empresas (Abril, 2010; Rodríguez, 2010), obligando a un análisis caso por caso. En este sentido, la responsabilidad referida a la Universidad dispone de definiciones imprecisas, debido en su mayor parte a que las áreas de interés o de atención son diferentes según los objetivos que plantee cada institución. Paralelamente, existen diversas denominaciones que son presentadas como conceptos distintos pero que en realidad deberían estar bajo el "paraguas" del término RSU, tales como sostenibilidad, desarrollo sostenible (Andrades, 2013, Ministerio de Educación, 2011), responsabilidad social corporativa, compromiso social, proyección social, ambientalización curricular (Ministerio de Educación, 2011), cooperación al desarrollo (Andrades, 2013), ética (Andrades, 2013; Dellasportas, 2006; Lutar & Karri, 2005), o tercera misión (Andrades, 2013; Casani et al., 2010; Casani & Pérez, 2009), entre otros muchos. La mayor parte de dichos términos se centran casi exclusivamente en ámbitos medioambientales y sociales (Ministerio de Educación, 2011), dificultando la comprensión global del término.

De cara a clarificar el concepto, es necesario precisar que el conjunto de acciones de RSU realizadas por la Universidad deben estar en congruencia y coherencia con su misión, visión y valores, avanzando a través de objetivos a largo plazo hacia una sociedad más justa en la que se promueva el desarrollo sostenible (López, 2010). Al mismo tiempo, se plantea la necesidad de que todas las acciones sean abarcadas dentro del mismo concepto de RSU para facilitar su difusión, comprensión y sensibilización entre todos los stakeholders universitarios. Por tanto, la RSU debe trabajar para que la sociedad sea consciente de los problemas que la afectan, y sus repercusiones en dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales (Gaete, 2011).

En cuanto a las investigaciones empíricas en el campo, estamos ante un área de estudio incipiente, cuyo interés ha aumentado en los últimos diez años. Predomina, como cabe esperar tras el análisis del concepto, la heterogeneidad en cuanto a temas, dimensiones, métodos y grupos de interés. Basándonos en la investigación de Andrades (2013), la mayoría de los artículos científicos de RSU son descriptivos o hacen uso de técnicas cualitativas (i.e., estudios de opinión y de casos, principalmente). En cuanto a la temática de los mismos, resulta muy variada, pero se pueden destacar artículos relativos a la igualdad de género, la oferta formativa en responsabilidad social, y estudios donde se analizan las perspectivas de los estudiantes y/o decanos, rectores o profesores sobre la responsabilidad social. La procedencia de los autores es en su mayoría americana (61%), perteneciendo a departamentos de Economía y Empresa

(42%) y Educación (35%). Asimismo, los artículos son publicados mayoritariamente en revistas de Educación y de Ética Empresarial. Desde este encuadre, teorías inicialmente económicas se han relacionado con la RSU, tales como la teoría de la agencia (Dill, 2001), la teoría de los stakeholders (Argandoña, 1998; Donaldosn & Preston, 1995; Fassin & Goselin, 2011; Gibson, 2000; Goodpaster, 1991; Melle, 2007), la teoría de la legitimidad (Galán, 2006) o la teoría institucional (Galán, 2006).

En torno al concepto y su investigación empírica, diversos modelos sobre RSU han sido propuestos en la literatura especializada. En concreto, el investigador Rodríguez (2010) considera cuatro modelos universitarios que pueden incluir pautas de responsabilidad social:

- *El modelo académico tradicional*, el cual intenta satisfacer las necesidades sociales globales mediante conocimientos generales y lucha por actuar de manera autónoma.
- *El modelo académico moderno*, que muestra el riesgo de una orientación universitaria hacia propios intereses por parte de grupos de poder internos. Sin embargo, la comunidad universitaria tiene una cierta importancia en este modelo a pesar de las fronteras existentes entre universidad y sociedad (Arciga, 2007).
- *El modelo empresarial e instrumental*, el cual se fundamenta en la calidad y la evaluación, proponiendo una relación abierta entre universidad y sociedad para establecer diálogo con todas las partes interesadas pero contribuyendo al mercantilismo en la Universidad.
- *El modelo pluralista, global e intrínseco*, el cual alude a un esquema integrado de responsabilidad social que parte de un modelo stakeholder con una cuádruple dimensión: i) una estructura institucional de participación de stakeholders; ii) un sistema de gestión y una cultura coherente con esta integración; iii) una evaluación de resultados con consenso; y, iv) una información y rendición de cuentas transparente y detallada.

Por otro lado, es necesario reconocer que la RSU ha sido tratada con mayor amplitud por las universidades latinoamericanas, las cuales han desarrollado un concepto más complejo basado en la misión social, frente a los académicos norteamericanos y europeos, ambos limitando el concepto demasiado a la dimensión medioambiental y a la concepción de campus sostenible (Vallaeys, 2014). Retomando, por tanto, la tradición latinoamericana, el modelo de RSU más desarrollado es el denominado *modelo de los cuatro impactos*, propuesto

fundamentalmente por François Vallaeys (2008b, 2014). Este académico vincula la responsabilidad social al modo en el que las organizaciones gestionan los impactos que originan en su entorno humano, social, económico y natural. Desde este enfoque, se asume que las universidades generan cuatro tipos de impactos: i) impacto educativo, ii) impacto cognitivo, iii) impacto organizacional, e iv) impacto social. El siguiente apartado está dedicado a profundizar en la descripción del modelo y su aplicabilidad, como marco de encuadre de los objetivos de investigación de esta tesis doctoral.

### 2.2.2. El modelo de los cuatro impactos

Como se ha mencionado en el anterior apartado, el promotor del *modelo de los cuatro impactos* fue el investigador latinoamericano Vallaeys, quien en el año 2000 comenzó a trabajar junto a la Red Chilena *Universidad Construye País* y a la *Red Latinoamericana de Universidades* en el constructo de RSU. Para este autor, la RSU se define en función de la compensación de los impactos generados por el desarrollo de la labor universitaria, los cuales se concretan en cuatro (Vallaeys, 2008b, 2014; Vallaeys et al., 2009):

- *Impacto educativo*, relativo al tipo de profesionales y ciudadanos que forma la Universidad. El objetivo a este respecto es sensibilizar a la comunidad educativa sobre su entorno social y dar una formación adecuada a los docentes, es decir, una articulación académica socialmente pertinente que promueva la participación de los estudiantes y propicie una conciencia ética, tanto personal como profesional (Patiño, 2011).
- *Impacto cognitivo*, referente al tipo de conocimientos que produce la Universidad, su pertinencia social y sus destinatarios. El objetivo es definir programas de investigación relativos a problemas sociopolíticos y económicos que afecten al desarrollo sostenible de la sociedad, así como favorecer el debate y el análisis responsable (Patiño, 2011).
- *Impacto organizacional*, relativo al ámbito interno del personal universitario y los estudiantes, y a la consideración de aspectos medioambientales en la gestión de recursos. El objetivo es conseguir una Universidad coherente a nivel interno, favoreciendo la inclusión y empleando métodos de contratación y de relación con proveedores transparentes y sostenibles (Patiño, 2011).

- *Impacto social*, en relación a la promoción del desarrollo de la sociedad mediante la colaboración para resolver sus problemáticas fundamentales, creando capital social o haciendo accesible el conocimiento para todos. El objetivo es poner al servicio de la sociedad el conocimiento producido en la Universidad, generar sinergias con otras instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil, y fortalecer el aporte de la Universidad a las políticas públicas y a la formación de opinión pública (Patiño, 2011).

En la Tabla 14 se observan las actuaciones y resultados positivos que generan los impactos universitarios. En primer lugar, refleja el tipo de profesionales y ciudadanos que forma la universidad. En segundo lugar, el tipo de conocimientos que produce, su pertinencia social y sus destinatarios. En tercer lugar, la relación con el personal y los estudiantes, y el cuidado y respeto al medio ambiente. Y por último, su participación en el desarrollo de la sociedad mediante la colaboración para resolver problemáticas, creando capital social y haciendo accesible el conocimiento para todos. Por otro lado, la tabla también pone de manifiesto las actuaciones que realiza la Universidad para ser socialmente responsable.

Tabla 14. Constructos de la RSU.

| Impactos | Actuaciones | Resultados |
|---|---|---|
| Educativo | Contenidos curriculares de responsabilidad social<br>Deontología profesional | Formación profesional y ciudadana responsable |
| Cognitivo | Líneas investigación vs. demanda<br>Producción científica adaptada a los sectores productivos social | Gestión social del conocimiento |
| Organizacional | Transparencia económica<br>Contrataciones de proveedores con criterios responsables<br>Cuidado del medio ambiente | Campus responsable |
| Social | Conocimiento accesible a todos<br>Mayor presencia en la sociedad | Participación social |

Fuente: Elaboración propia a partir de Vallaeys et al (2009) y Gaete (2012a).

El problema de la aplicación real de este modelo radica en que la RSU todavía no es una exigencia plena para las universidades, de modo que no existe una presión explícita por parte de los stakeholders (Ministerio de Educación, 2011; Vallaeys, 2014). De esta forma, suelen tomarse su responsabilidad como un mero compromiso ético, realizando acciones de extensión solidaria y tomando medidas medioambientales (Vallaeys, 2014). Igualmente, se enfrentan a otros obstáculos frecuentes, como la escasez de recursos para aplicar estrategias y modelos de RSU, la falta de apoyo por parte de la administración, la falta de tiempo, las carencias de formación entre el personal, la pobre cultura de responsabilidad social, y la falta de conciencia, interés, compromiso e información. En definitiva, la mentalidad mercantilista de la Universidad actual y la falta de indicadores de rendimiento de la RSU (Ministerio de Educación, 2011) dificultan la implantación real y efectiva de estrategias de la misma.

Más allá de las limitaciones comentadas, e integrando el modelo de impactos propuesto en la perspectiva de la *Triple Botton Line* (Elkington, 1997), es de mencionar que cualquier modelo de RSU ha de basarse en una triple dimensión (Aldeanueva, 2011):

- *Medioambiental*, que comprende todas aquellas acciones realizadas por la Universidad que tienen impacto sobre sistemas naturales, incluidos los ecosistemas, el suelo, el aire y el agua.
- *Económica*, que abarca actuaciones efectuadas por la Universidad que tienen un impacto sobre las condiciones económicas de sus grupos de interés y de los sistemas económicos locales, autonómicos, nacionales e internacionales.
- *Social*, la cual incorpora las acciones llevadas a cabo por la universidad que tienen un impacto sobre las condiciones sociales de sus grupos de interés.

En este trabajo asumimos que es en estos tres ámbitos donde la Universidad tiene la capacidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores conducidos a través de los cuatro procesos fundamentales del modelo de impactos. Desde este enfoque, pasamos a continuación a analizar más exhaustivamente cada uno de ellos, con el objeto de proporcionar un marco general desde el que operativizar el modelo teórico de esta tesis.

#### 2.2.2.1. Impacto educativo

El impacto educativo hace referencia en términos generales a la formación ciudadana responsable. En esencia, para lograr este tipo de formación según Rodríguez (2010, p.19) se recurre a *"una amplia diversidad de experiencias, métodos y formas de organización de la*

*docencia, tales como la impartición de grados, posgrados, cursos largos, cortos o intensivos, conferencias, jornadas, visitas, prácticas, proyectos fin de carrera, talleres de aprendizaje, etc."*. Todo ello se apoya en un enfoque multi e interdisciplinario (Gaete, 2012a) y una fuerte sensibilización en materia de responsabilidad social y sostenibilidad. Consolidar una sociedad sostenible y pacífica es la gran aspiración de la comunidad internacional a través de la educación como instrumento fundamental (Murga-Menoyo, 2015). Tales actuaciones necesitan el compromiso del profesorado, el respaldo de las autoridades académicas y asociaciones de estudiantes, la potenciación de centros o institutos especializados en el interior de cada universidad (Rodríguez, 2010), y el protagonismo e implicación del estudiante para resolver los problemas sociales y lograr una conexión entre la docencia, la investigación y la proyección social universitaria (Gaete, 2012a).

Para conseguirlo, es necesario un esfuerzo conjunto de profesores y estudiantes. Por el lado del profesorado ha de incorporarse la temática de la responsabilidad social y la sostenibilidad en el diseño curricular y en las metodologías didácticas, actuando como motor de cambio para los futuros profesionales (Congreso Nacional de Medio Ambiente, 2008; Muñoz, Fernández & Rivera, 2010; Murga-Menoyo, 2015; ONU, 2015; UNESCO, 2014; Universidad de Valladolid -UVA-, 2009). Este proceso se conoce con el término sostenibilización curricular, el cual consiste en educar para el desarrollo sostenible, es decir, activar comportamientos consecuentes con este enfoque (Jucker & Mathar, 2015). Asimismo, es imprescindible capacitar a los docentes en el enfoque de la responsabilidad social y promover en cada especialidad el aprendizaje basado en proyectos, abriendo la Universidad a la sociedad y buscando solución conjunta a los problemas reales (Gaete, 2012a).

Por su parte, los estudiantes serán los protagonistas e impulsores de las innovaciones sociales, culturales, ambientales y económicas del futuro (Ministerio de Educación, 2011). Por tal razón, es trascendental que los alumnos comprendan el significado de la responsabilidad social y el desarrollo sostenible para que puedan integrar estos conceptos en su actividad profesional futura, especialmente cuando ésta comporta la creación o dirección de una empresa (Stubbs & Cocklin, 2008). Más aún, el profesorado ha de formar al alumno como ciudadano informado y responsable (Gaete, 2012a), dando relevancia a la dimensión social de la vida diaria del estudiante, es decir, facilitando el éxito académico, las políticas de inclusión educativa, el asociacionismo estudiantil, la cooperación al desarrollo y, en definitiva, favoreciendo la participación con toda la comunidad educativa y la sociedad en general.

Paralelamente, la importancia de integrar el desarrollo sostenible en la educación difícilmente puede ser subestimada (Ceulemans et al., 2011), porque una educación con fines meramente instrumentales y mercantilistas basada en una relación pedagógica asimétrica profesor/alumno, sin afán de formación integral ciudadana (Vallaeys, 2008a) ni promoción de la cultura del esfuerzo con el trabajo en equipo no conseguirá una educación responsable. Por tanto, hay que evitar la hiperespecialización, la falta de formación ética y ciudadana, y el afán de empleabilidad, porque el principal objetivo de la Universidad es una formación especializada, integral y continua de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2011).

En definitiva, la importancia de este impacto universitario radica en que las instituciones de educación superior influyen directamente en el comportamiento y en la deontología profesional de los jóvenes y profesionales, orientando conscientemente o no su ética profesional y su rol social (Domínguez, 2009, UVA, 2009; Vallaeys, 2008a). Desde esta perspectiva, la mirada del *Global Compact* (2007) o la del *European Multistakeholder Forum on CSR* (2004) apuntan también hacia las instituciones académicas, señalándolas como las encargadas de apoyar a las empresas para que incorporen una cultura responsable y sostenible. En esta línea, se alude especialmente a la importancia de incluir la responsabilidad social en la formación de mandos directivos, representantes de trabajadores, y responsables de organizaciones sociales y administraciones públicas (Ministerio de Educación, 2011).

Resumiendo, en los diferentes tipos de formación universitaria, sobre todo en el caso de futuros empresarios, es pertinente la educación de la responsabilidad y el desarrollo sostenible, incluyéndolos de manera transversal en las competencias, conocimientos y valores transmitidos por la Universidad. Asimismo, tales conocimientos han de reforzar la formación integral y estar presentes en la formación continua del personal (Rubiralta & Barañano, 2010).

#### 2.2.2.2. Impacto cognitivo

El impacto cognitivo, también denominado epistemológico, hace referencia a la gestión social del conocimiento, es decir a cómo se concibe y promueve la producción, apropiación y uso de la investigación en la sociedad actual, adaptándola a situaciones particulares y entornos locales (Carrizo, 2006). Desde esta perspectiva, se asume que la producción y difusión del conocimiento generado en las propias universidades en colaboración con otros agentes (UVA, 2009) contribuirá al desarrollo bajo todas las formas posibles. Se promueve así la investigación abierta en todas las áreas y especialidades, a partir de la creación de redes y la colaboración con las partes interesadas (Gaete, 2012b; Rubiralta & Barañano, 2010).

Al mismo tiempo, se plantea la necesidad de promover las investigaciones sobre el propio estado actual de la responsabilidad social y el desarrollo sostenible, tal cual se recoge en documentos internacionales como el *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible* para la educación sostenible, y nacionales, como el difundido por el *Foro de Expertos en RSE*. Desde estas contribuciones se resalta el potencial de este campo de estudio, debido por un lado al tipo de investigaciones realizadas y por el otro a la repercusión de sus resultados (Congreso Nacional de Medio Ambiente, 2008; Muñoz et al., 2010).

Por otro lado, hay que tener en cuenta los riesgos inherentes a una mala gestión de la investigación. Si la Universidad incentiva la fragmentación y separación de los saberes, relega los problemas inter-multi-trans-disciplinarios, promueve actitudes como el elitismo científico, desalienta el control social democrático de la ciencia, produce conocimientos socialmente irrelevantes, y genera confusión entre investigación y consultoría no se conseguirá el objetivo de este impacto que es la investigación social responsable (Vallaeys, 2008a). Para evitarlo, hay que impedir el aislamiento entre universidad y sociedad, fomentando la integración de los campus en los territorios.

En resumen, el desafío del impacto cognitivo radica en lograr una convergencia entre la aplicabilidad inmediata de los descubrimientos y el compromiso de la Universidad a favor del desarrollo científico responsable a largo plazo para proporcionar a la sociedad innovaciones científicas, tecnológicas y humanísticas que superen con éxito los retos de nuestros días (Rubiralta & Barañano, 2010).

#### 2.2.2.3. Impacto organizacional

El impacto organizacional, también conocido como gestión, hace referencia al logro de un campus responsable mediante una gestión democrática y sostenible para hacer de la Universidad una comunidad educativa transparente política y económicamente, justa y equitativa, y que sirva de modelo de desarrollo sostenible (Vallaeys, 2008a). A este respecto, resulta interesante comentar tres aspectos fundamentales.

En primer lugar, la Universidad, como cualquier organización, genera impactos en la vida de su personal administrativo, docente y estudiantil (Domínguez, 2009), y también en el medioambiente (e. g., desechos, residuos, deforestación, polución atmosférica, etc.). Por tanto, tiene una responsabilidad interna en cuanto a aspectos como: i) las relaciones laborales de su personal; ii) la participación de la comunidad universitaria en la vida universitaria; iii) la garantía de la democracia y la sostenibilidad en la institución (UVA, 2009); iv) el uso eficiente y

ecológicamente sostenible de los recursos materiales, económicos y en las infraestructuras; v) la realización de inversiones financieras con criterios éticos; vi) el uso de criterios responsables en los concursos públicos; y, vii) la relación sostenible con proveedores y clientes (Rodríguez, 2010).

En segundo lugar, la administración de este impacto no pude ser estar ni ser llevado desde y para un departamento estanco aislado del resto de la Universidad, sino que toda la organización debe remodelar sus sistemas internos para asegurar una dirección de los recursos transparente, eficaz y eficiente, así como un gobierno responsable y sostenible (Rubiralta & Barañano, 2010).

En tercer lugar, la Universidad ha de conseguir un alto nivel de calidad en su gestión, utilizando normas de uso empresariales, tales como la SA 8000[18], la SGE 21[19]o la ISO 26000[20], para obtener una comunidad universitaria socialmente ejemplar, que forme a las personas en valores, pero que, a su vez, obtenga un aprendizaje de cada estudiante (Gaete, 2012a). No será posible tal comunidad si se mantiene una cultura organizacional demasiado burocrática, no democrática, con incongruencias éticas, elitista, impasible a los problemas sociales y ambientales que genera, con hábitos de despilfarro (Vallaeys, 2008b), y sin políticas transversales específicas de responsabilidad.

En definitiva, la gestión interna universitaria es clave para una buena cultura en la organización, y ha de llevarse a cabo en estrecha colaboración con todos los grupos de interés, para que se impliquen en el diseño, seguimiento y verificación de este impacto organizacional (Rubiralta & Barañano, 2010).

#### 2.2.2.4. Impacto social

El impacto social consiste en establecer comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo sostenible a través de actividades de proyección social, o también conocidas como actividades de extensión. La meta es la transferencia de conocimiento responsable y sostenible, trabajando en equipo para administrar proyectos de desarrollo en la comunidad universitaria que sean fuente de investigación aplicada y recursos didácticos (Gaete, 2012a).

En los últimos años, este impacto ha crecido en importancia dentro del sistema universitario, porque tiene un enfoque de ámbito local, nacional e internacional centrado en

[18] Ver Capítulo 1, apartado 1.3.1.
[19] Ver Capítulo 1, apartado 1.3.1.
[20] Ver Capítulo 1, apartado 1.3.1.

acercar la Universidad a la sociedad a través de colaboraciones con empresas y otras instituciones sin olvidar su orientación hacia la cooperación al desarrollo (Congreso Nacional de Medio Ambiente, 2008; Muñoz et al., 2010).

A tal respecto, se plantea la conveniencia de que la Universidad supere la visión tradicional que consideraba su función principal la formación del estudiante y la producción de conocimientos, relegando la proyección social a actividades humanitarias complementarias (UVA, 2009) y accesorias, con un escaso vínculo con la formación profesional y la didáctica universitaria (Gaete, 2012a). Superar esta visión implica asumir una estrategia de RSU (UVA, 2009) integradora y transversal que gestione las iniciativas estudiantiles y docentes, y pueda controlar su calidad (Gaete, 2012a).

Si este impacto no se realiza teniendo en cuenta los párrafos anteriores, la Universidad está en peligro de verse reducida sólo a una función mercantilista empleadora de jóvenes, desvinculando la formación académica de la extensión universitaria, que quedaría limitada a iniciativas puntuales de voluntariado asistencialista y comercializaría con el resto de las actividades de proyección social, lo cual implica no ser una organización responsable para con sus stakeholders (Vallaeys, 2008b).

Relacionado con lo anterior, al igual que los empresarios han de entender que la RSC no se limita a la filantropía (Vallaeys, 2014; Vasilescu, Barna, Epure & Baicu, 2010), la Universidad ha de concebir la RSU más allá de la extensión solidaria, asumiendo una verdadera función de proyección social (Vallaeys, 2014). Por tanto, es fundamental la participación responsable de la Universidad como agente social en el desarrollo humano sostenible con el objetivo de generar el máximo bienestar para la sociedad actual (UVA, 2009). De esta forma, el alumnado podrá beneficiarse asimismo de un aprendizaje basado en proyectos durante su formación (Gaete, 2012a),donde se vinculan tanto el concepto de educación de calidad como la educación para el desarrollo sostenible (Murga-Menoyo, 2015) y responsable.

## 2.3. LA RSU DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS STAKEHOLDERS

Los términos stakeholders, grupos de interés o públicos interesados se usan indistintamente para aludir a cualquier persona o colectivo que afecta o es afectado por la

organización y sus procesos, actividades y funcionamiento (Carroll & Násí, 1997). La última acepción, públicos interesados, es la que han difundido algunos impulsores de la RSC (Zadek, 2004). A partir de 1984, año en el que Freeman publicaba la teoría de los stakeholders, diversos investigadores en el campo comenzaron a incluir esta terminología en sus investigaciones. Por ejemplo, Wood (1991), para dar operatividad a la RSC, dio entrada al término stakeholder facilitando así la gestión de la dirección.

La idea principal de esta corriente es que las empresas deben generar valor y distribuirlo entre sus stakeholders mediante una negociación (Freeman, Harrison & Wicks, 2007). No obstante, mientras autores como Porter y Kramer (2006) o Bhattacharyya, Korschun y Sen (2009) están de acuerdo en afirmar que la responsabilidad social es una ventaja competitiva, difieren en su opinión sobre la posición de los stakeholders al respecto. Los primeros opinan que los stakeholders están incorporados a la cadena de valor; los segundos que son los beneficiarios de las prácticas responsables.

En cuanto a la Universidad, también ha necesitado identificar y satisfacer las necesidades y expectativas de sus stakeholders, debido a que funciona en un entorno cada vez más globalizado, en constante evolución, marcado por una creciente competencia para atraer a las personas más cualificadas y por la aparición de nuevas necesidades a las que están obligadas a responder (Aldeanueva, 2011). Ya en el año 1997, Pérez y Peiró comprendieron que la Universidad debería hacer más hincapié en detectar a sus grupos de interés, así como sus preocupaciones, necesidades e intereses, debido a que la institución sólo se legitima si responde a las demandas sociales para las que ha sido creada.

A partir de lo anterior, la teoría de los stakeholders aplicada a las instituciones de educación superior permite analizar desde una perspectiva estratégica las relaciones entre la Universidad y sus distintos grupos de interés, aportando herramientas para la incorporación de la gestión de los mismos a la organización. No en vano, la teoría sostiene que la creación de valor de la organización debe tener en cuenta a todos los stakeholders, y que es función del gobierno de la misma equilibrar los distintos intereses (Bisama, 2013).

Los siguientes apartados están dedicados a aplicar la teoría de los stakeholders al estudio de la RSU, partiendo para ello de la revisión del concepto de la llamada Universidad stakeholder. A continuación, se identifican los diferentes stakeholders universitarios y se examinan las perspectivas mantenidas en relación a la RSU por parte de los tres grupos de interés más estudiados en la literatura: la gerencia, el profesorado y el alumnado.

### 2.3.1. La Universidad stakeholder

La actual transformación de la educación superior en Europa, marcada por la consolidación del mapa de titulaciones y de los planes de estudio del EEES, ofrece una oportunidad para poner en práctica el desafío de la gestión socialmente responsable que afronta la Universidad (González et al., 2010). A este respecto, la creciente preocupación de las universidades por satisfacer las necesidades de los diferentes stakeholders y hacer frente a una profunda alteración ecológica y social ha impuesto una mayor conciencia de sostenibilidad (Kunstler, 2006), siendo el número de stakeholders que la organización incluye en su diálogo un indicador de cómo concibe su responsabilidad (Argandoña, 2012; Gaete, 2011; Gaete, 2012b). En suma, las universidades no son sólo proveedores de servicios educativos, sino también formadores de identidad de estudiantes (Sullivan, 2003).

Aparece así una nueva idea de Universidad que asume el reto de impartir y defender un conjunto de principios y valores éticos, sociales y medioambientales entre todos sus stakeholders, poniendo en práctica políticas de búsqueda de la calidad y la excelencia y una gestión eficiente y participativa basada en el mérito y la capacidad, la igualdad de oportunidades, la atención a las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, la búsqueda de la equidad de género, la transparencia y la rendición de cuentas en la evaluación de resultados, la conciliación de la vida laboral y familiar, y el respeto al medioambiente, entre otros muchos aspectos (Abril, 2010). Este modelo, denominado Universidad stakeholder, parte de la premisa básica de que ésta *"ha de estar en constante diálogo con sus grupos de interés para sobrevivir en un sistema en el que las demandas son heterogéneas e imprevisibles"* (Jongbloed & Goedege-Buure, 2003, p.162).

A pesar de la importancia de este modelo, a menudo resulta difícil de aplicar, debido a diversos obstáculos que, desde el propio sistema universitario, entorpecen la participación de los stakeholders en la toma de decisiones institucionales. La Tabla 15 muestra un resumen de los mismos identificando obstáculos internos a la participación de los stakeholders en la Universidad. Destaca la propia estructura organizativa, demasiado vertical y jerarquizada, lo cual ha provocado la inoperatividad de los agentes externos. Asimismo, la existencia de una cultura organizativa fragmentada con grupos de poder por facultades, áreas o departamentos debilita la apertura de espacios de participación. Unido a ello, los procedimientos administrativos complejos y la inexperiencia de las universidades en implementar procesos de participación más allá de las elecciones institucionales dificultan la actuación de los stakeholders.

Tabla 15. Obstáculos para la participación de los stakeholders en la Universidad.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Ámbito interno** | Excesiva rigidez de la estructura organizativa | Cultura organizativa fragmentada debido a la especialización | Compleja normativa que regula los procedimientos administrativos | Inexperiencia universitaria en la implementación de procesos participativos reales |
| **Ámbito externo** | Dispar grado de interés de los stakeholders en la participación | Percepción negativa de los procesos participativos | Excesiva complejidad de los procedimientos participativos | Incapacidad de ver la participación como una oportunidad para solucionar problemas |

Fuente: Elaboración propia a partir de Gaete (2009).

Por otro lado, existen también obstáculos externos, tales como los a veces cuestionables intereses reales de los stakeholders en la participación en las decisiones, la percepción negativa sobre la importancia de su opinión, y la excesiva complejidad de los procedimientos de participación. A todo ello se une la incapacidad de los stakeholders para entender que las tomas de decisiones universitarias participativas sirven para resolver problemas y adaptar mejor las universidades a sus necesidades y expectativas.

Pese a este contexto inicial que presenta bastantes defectos que pulir en el modelo de Universidad stakeholder, parece lógico que las universidades estén desarrollando estructuras de gobierno de carácter participativo, acabando con el modelo tradicional de alejamiento social de la Universidad basada en una comunicación deficiente o inexistente con sus stakeholders, especialmente los externos. Para evitarlo, los grupos de interés tienen que integrarse activamente, tanto en los procesos de toma de decisiones como en la evaluación y comprobación de los resultados obtenidos por las instituciones de educación superior.

Una vez definido el modelo y los desafíos para su aplicación, es particularmente importante identificar los grupos de interés que forman parte de la Universidad stakeholder, porque son piezas claves en la toma de decisiones de la institución. Documentos como el presentado por Bricall (2000) apuntaban ya a comienzos de este siglo una enumeración de grupos de interés universitarios. Otros autores (Macfarlane & Lomas, 1999; Nishimura & Okamuro, 2009; Slantcheva & Levy, 2007; Taylor & Reed, 1995; Zait, 2006) han continuado esta tradición de identificación de stakeholders. En términos generales, podemos diferenciar entre:

- Clientes: alumnado (con sus diferentes perfiles y demandas).
- Inversores públicos o privados: instituciones públicas (e. g., gobiernos centrales, autonómicos y locales, etc.) y entidades privadas que darán empleo a los titulados o utilizarán los resultados de investigación de la universidad.
- Empleados: docentes, investigadores y personal de administración y servicios.
- Competidores: otras universidades y centros de educación superior y de investigación.
- Proveedores: centros de niveles previos de enseñanza (incluyendo otras escuelas universitarias y universidades) y suministradores de servicios contratados.
- Sociedad en general: ciudadanos, empresas, sindicatos, patrocinadores, medios de comunicación, ONGs, etc.

No obstante, se aprecia también en la literatura previa una gran diversidad a la hora de identificar y caracterizar a los stakeholders universitarios. A tal respecto, varias clasificaciones de grupos de interés atendiendo a distintos criterios han sido propuestas. Las más utilizadas diferencian entre stakeholders directos e indirectos, internos y externos, y primarios y secundarios, dependiendo de los autores.

- Una primera clasificación se basa en el grado de participación (Vallaeys, 2008b) y diferencia entre stakeholders directos (activos), con los que la organización mantiene algún tipo de intercambio, transacción u obligación legal, y stakeholders indirectos (pasivos), que han sido afectados o pueden serlo involuntariamente a causa de las acciones de la organización.
- Una segunda clasificación es la que prefiere separarlos en función de su grado de identificación en stakeholders internos y externos (Comisión Europea, 2008a; Duderstad, 2001; Jongloboed, Enders & Salerno, 2008; Matlay, 2009; Parra, 2003; Vallaeys, 2008b), dependiendo de su posición con respecto a la propia Universidad (Burrows, 1999).
- Una tercera clasificación (Caballero, Vázquez & Quintás, 2009; Clarkson, 1995; Conway, McKay & Yorke, 1994; Donaldson & Preston, 1995) diferencia entre stakeholders primarios y secundarios, según su capacidad de influencia en la supervivencia de la organización (Andrades, 2013).

En esta tesis planteamos una vía alternativa para entender y clasificar a los stakeholders universitarios, la cual consiste en analizar sus demandas frente a la institución

universitaria. Desde una perspectiva de RSU, esto implica además considerar las expectativas de cada grupo de interés con respecto a los cuatro impactos mencionados en apartados previos (educativo, cognitivo, organizacional y social). Desde esta perspectiva, el siguiente apartado revisa los estudios realizados hasta la fecha en materia de RSU, profundizando por separado en la perspectiva mantenida por los tres grupos de stakeholders más analizados hasta la fecha: la gerencia, el profesorado y los estudiantes, centramos en este último colectivo por representar el foco central de este trabajo.

### 2.3.2 La perspectiva de los stakeholders en la investigación sobre RSU

La mayor parte de investigaciones empíricas sobre RSU se han centrado en el impacto educativo. A este respecto, desde finales de la década de 1980, diversos estudios han examinado la presencia de tópicos relacionados con la ética, la responsabilidad social y la sostenibilidad en los programas formativos de diversas universidades públicas y privadas y escuelas de negocios de distintos países, a través de información extraída de sus páginas web o la consulta directa diferentes grupos de stakeholders universitarios (Beggs & Lane, 1989; Bigné, Andreu, Chumpitaz & Swaen, 2005; Burton, Farh & Hegarty, 2000; Hidalgo & Fuentes, 2007; Ibrahim & Angelidis, 1993; Mukherji & Mukheji, 2002). Particularmente, las investigaciones previas relacionadas con el impacto educativo de la RSU pueden ser clasificadas distinguiendo tres tipos (McDonalds, 2004):

- Las investigaciones limitadas a un *enfoque descriptivo* están basadas en reseñas enumerativas de los cursos sobre responsabilidad social ofrecidos (fundamentalmente empresarial), su desarrollo histórico y su formato.
- Las investigaciones basadas en un *enfoque pedagógico* profundizan en las metodologías de enseñanza de la temática.
- Las *investigaciones analíticas* estudian hasta qué punto la enseñanza de la responsabilidad social modifica las ideas preconcebidas de los estudiantes sobre los negocios, cambiando sus actitudes y valores, y mejorando las capacidades de gestión (Fernández & Sanjuán, 2010).

En la Tabla 16 se resumen algunos ejemplos de estudios previos en esta línea, clasificados atendiendo al tipo de investigación que representan, el grupo stakeholders analizado, y el país en que se desarrolló la investigación.

Profundizando un poco más en los resultados de las investigaciones recogidas en la tabla, los estudios descriptivos han concluido unánimemente que un alto porcentaje de instituciones de educación superior incluyen temas de responsabilidad social en sus planes de estudio, aunque estos no están suficientemente desarrollados. Paralelamente, se observa una tendencia a la inclusión de temas de ética empresarial y sostenibilidad (Christensen, Peirce, Hartman, Hoffman & Carrier, 2007; Fernández & Sanjuán, 2010; Larrán & Andrades, 2014; Mahoney, 1990; Matten & Moon, 2004; Mckenna; 1995; Setó-Pamiés, Domingo-Vernis & Rabassa-Figueras, 2011; Wu, Huang, Kuo & Wu, 2010), así como un mayor interés de los jóvenes por estas áreas (Christensen et al., 2007). No obstante sigue habiendo dudas sobre las orientaciones futuras de la educación e investigación en el área (Matten & Moon, 2004).

Tabla 16. Resumen de investigaciones sobre el impacto educativo de la RSU.

| Autores | Tipo de investigación | País analizado | Stakeholder encuestado |
|---|---|---|---|
| Mahoney (1990) | Descriptiva | EE.UU, UK y Europa | Directores |
| Mckenna ( 1995) | Descriptiva | Australia | Profesores |
| Bampton y Cowton (2002) | Descriptiva | Gran Bretaña | Profesores |
| Pesonen (2003) | Descriptiva | Finlandia | Web |
| Matten y Moon (2004) | Descriptiva | Europa | Decanos, rectores o directores |
| Christensen et al. (2007) | Descriptiva | Mundo | Decanos |
| Fernández y Sanjuán (2010) | Descriptiva | España | Base de datos |
| Wu et al. (2010) | Descriptiva | Europa vs. EE.UU | Web |
| Setó-Pamiés et al. (2011) | Descriptiva | España | Web |
| Larrán y Andrades (2014) | Descriptiva | España | Web |

(Continúa…).

Tabla 16. Resumen de investigaciones sobre el impacto educativo de la RSU (continuación).

| Autores | Tipo de investigación | País analizado | Stakeholder encuestado |
|---|---|---|---|
| McDonalds (2004) | Pedagógica | Mundo | No encuesta |
| Kenworth-U'Ren y Peterson (2005) | Pedagógica | Australia | No encuesta |
| Balotsky y Steingard (2006) | Pedagógica | EE.UU | No encuesta |
| Tyler y Tyler (2006) | Pedagógica | Mundo | No encuesta |
| Hartman y Werhane (2010) | Pedagógica | Mundo | No encuesta |
| Caldwell (2010) | Pedagógica | Mundo | No encuesta |
| Luthar y Karrie (2005) | Analítica | EE.UU | Estudiantes |
| Sobczak, Debucquet y Harvard ( 2006) | Analítica | Francia | Estudiantes y jóvenes directivos |
| Gowan (2008) | Analítica | EE.UU | Estudiantes |
| Neubaum, Pagell, Drexler, Mckee-Ryan y Larson (2009) | Analítica | EE.UU | Estudiantes |
| Kolodinsky, Madden, Zisk y Henkel (2010) | Analítica | EE.UU | Estudiantes |
| Moon y Orlitzky (2011) | Analítica | EE.UU vs. Europa | Decanos o directores |
| Kleinrichert, Albert y Eng (2011) | Analítica | EE.UU | Estudiantes |
| Fitzpatrick y Cheng (2014). | Analítica | EE.UU y Hong Kong | Estudiantes |

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, las investigaciones pedagógicas proponen diferentes metodologías para la educación de la responsabilidad social, tales como el enfoque integrado (Caldwell, 2010; McDonalds, 2004), el transteórico (Tyler & Tyler, 2006), el modular (Hartman &

Werhane, 2010), el aprendizaje ético (Balotsky & Steingard, 2006), o el aprendizaje servicio (Kenworth-U'Ren & Peterson, 2005). Esta línea de trabajo busca evaluar el logro de la formación en ética empresarial y responsabilidad social (Balotsky & Steingard, 2006; Caldwell, 2010; Hartman & Werhane, 2010; McDonalds, 2004; Tyler & Tyler, 2006), proponiendo diferentes modelos para ayudar a los estudiantes en el mundo de los negocios y concienciarles de que con una mejor formación ética y responsable serán mejores profesionales.

Por último, en cuanto a las investigaciones analíticas, la tendencia general de los resultados obtenidos es que la formación de los estudiantes en responsabilidad social modifica sus actitudes, creencias y valores. Se demuestra además mediante análisis empíricos que los conocimientos proporcionados, unidos a la cultura y conducta responsables de la institución, envían señales sobre la naturaleza sostenible que la sociedad debe asumir, influyendo en la percepción de los futuros titulados sobre la misma (Kolodinsky et al., 2010; Moon & Orlitzky, 2011; Sobczak et al., 2006). Asimismo, se demuestra que a menudo las creencias y valores de los estudiantes entran en conflicto con la realidad empresarial (Fitzpatrick & Cheng, 2014; Kleinrichert et al., 2011; Leveson & Joiner, 2014; Luther & Karrie, 2005; Neubaum et al., 2009) y en qué medida la educación de la ética y la responsabilidad social puede ayudar a tomar decisiones.

Más allá de la investigación centrada en el impacto educativo, el resto de impactos incluidos en el modelo sobre RSU tomado como referencia en esta tesis doctoral son bastante limitados, existiendo un escaso conocimiento sobre la percepción mantenida por gestores, profesores y alumnos con respecto a la actividad de las universidades en materia de investigación, gestión interna y extensión.

Una vez introducida la literatura empírica de análisis de la RSU por impactos y sus carencias, se hace necesario para los propósitos de este trabajo centrar el estudio de la RSU en la perspectiva de los tres grupos de stakeholders universitarios más importantes y frecuentemente considerados en investigaciones previas: gerencia (fundamentalmente, rectores y decanos), profesorado y alumnado. Desde este encuadre, los siguientes apartados buscan describir las actitudes y percepciones mantenidas por estos grupos de interés con respecto a la RSU, seleccionando a los estudiantes como foco de estudio para el resto de la investigación conducida. Resulta pertinente puntualizar aquí que, debido a la escasez de estudios sobre los impactos cognitivo, organizacional y social, la revisión recoge fundamentalmente los resultados de la literatura previa sobre incorporación de la educación de la ética, responsabilidad social y sostenibilidad en el currículo académico.

#### 2.3.2.1. La RSU desde la perspectiva de la gerencia

En muchas ocasiones los decanos y rectores como encargados de la gerencia universitaria han sido encuestados acerca de la penetración de la responsabilidad social en las universidades y escuelas de negocio. El motivo es explicado por Matten y Moon (2004)[21], quienes concluyen que los principales impulsores de la responsabilidad social son miembros de las propias facultades y centros, dada su orientación a largo plazo, especialmente en lo que atañe a la ética y la responsabilidad ambiental. Además, un alto porcentaje de gerentes encuestados son conscientes de la necesidad de integrar la responsabilidad social en los planes de estudio, así como de colaborar con empresas, otras universidades y ONGs.

Centrándonos de nuevo en el impacto educativo, la mayor parte de estudios han indicado niveles altos de penetración de la ética en los programas de máster en Administración de Empresas, con unos porcentajes de en torno al 75-85% (Christensen et al., 2007; Schoenfeldt, McDonald & Youngblood, 1991). No obstante, cabe precisar que estos datos normalmente son obtenidos a través de encuestas realizadas a decanos y directores de los programas, con lo que hay que tomarlos con cautela, debido a los potenciales sesgos orientados a aumentar el prestigio de sus instituciones objeto de estudio (Wright & Bennett, 2011). Asimismo, la incorporación de este tipo de contenidos en titulaciones ajenas al mundo de la empresa es prácticamente inexistente.

Por otro lado, el número de estudiantes en escuelas de negocios que asisten a asignaturas optativas sobre responsabilidad social o programas especializados es, en efecto, cada vez mayor (Matten & Moon, 2004), siendo evidente que la ética y la RSC se han convertido en una parte de la educación de postgrado en áreas de negocios (Wright & Bennett, 2011). No obstante, estos resultados no dicen nada en cuanto a la eficacia de este tipo de educación ni de su integración en otras áreas de conocimiento.

Asimismo, de acuerdo a las diferencias internacionales analizadas por Moon y Orlitzky (2011), la existencia de este tipo de educación está marcada por las fuerzas del mercado en el caso de Estados Unidos (Khurana, 2007), mientras que en Europa el mayor desarrollo es debido a una mayor visibilidad y presión del entorno (Balch, 2007; Rusell, 2007). Existen, por otro lado, barreras como la dependencia de los intereses del centro, la demanda de los estudiantes, y la participación de los diferentes grupos de interés en la materia (Moon &

[21] Único estudio encontrado desde la perspectiva de la gerencia que hace referencia a dos impactos universitarios: educativo y cognitivo.

Orlitzky, 2011) que determinan en gran medida la incorporación formal de la responsabilidad social en los planes de estudios.

Partiendo de lo anterior, el éxito futuro de la educación de la responsabilidad social dependerá de la actitud de las generaciones venideras, que influirá en las relaciones entre las empresas y la sociedad, ya sea ésta vista como conformada por ciudadanos, clientes o profesionales y administradores de empresas. Por lo general, las jóvenes generaciones son consideradas más abiertas a las cuestiones sociales y ambientales, prometiendo así un brillante el futuro de la RSC (Sobczak et al., 2006). Sería peligroso, sin embargo, esperar que el interés de las generaciones futuras de los gerentes sean suficientes para garantizar la incorporación o el desarrollo de la temática en los próximos años. De hecho, hay alguna evidencia de que en el futuro los tomadores de decisiones no se comportarán de acuerdo a los valores que sustentan la responsabilidad y sostenibilidad. Por ejemplo, un estudio reciente entre los jóvenes financieros muestra que su actitud hacia la RSC sigue siendo escéptica y no difiere de la de sus colegas de mayor edad (United Nations Environment Programme –UNEP– & WBCSD, 2004). De hecho, las convicciones personales de los individuos no son suficientes para cambiar las prioridades en gestión.

Igualmente importante es destacar que las instituciones de educación superior deben reconocer que su propia conducta envía señales a estudiantes y directivos sobre la naturaleza de las responsabilidades de cada cual en la sociedad. Por lo tanto, aquéllas deben actuar como modelos de organización y hacer explícitas sus propios deberes con respecto a sus accionistas y la sociedad en general (Sobczak et al., 2006). Para ello, deben tener en cuenta que los estudiantes evalúan los datos a un nivel superficial (Poock & Lefond, 2003) y, por tanto, si la información sobre RSU no es fácil de obtener, es poco probable que soliciten planes de estudios o información sobre ética, responsabilidad social o sostenibilidad en un programa en particular (Wright & Bennett, 2011).

Por último, es importante conocer que hasta un tercio de la gerencia universitaria según el estudio de Christensen et al. (2007) reconoce que el de la RSU es un tema que requiere cobertura, cambios en las técnicas de enseñanza e inmersión mediante innovación. Sus resultados sugieren una penetración significativa de los programas de los tres temas de interés: la ética, la responsabilidad social y la sostenibilidad.

A pesar de estos avances, la realidad es que en muchos casos la cobertura responsable se diluye a una parte de una asignatura concreta (Wright & Bennett, 2011). Por tanto, hay que

conseguir la implicación de la gerencia universitaria, para que aplique estrategias de RSU de manera transversal en todos los aspectos de la vida universitaria.

#### 2.3.2.2. La RSU desde la perspectiva del profesorado

Los docentes son los principales líderes de la Universidad y, más que servir como un medio, deben ser los coautores de la política educativa y el diseño y mejora continua de la malla curricular, así como de la elección de los contenidos y los métodos didácticos (Arredondo, 2009). Por consiguiente, es evidente que corresponde al profesorado incorporar un cierto nivel de educación para la sostenibilidad y estimular la integración de la responsabilidad social en el currículo de los distintos planes de estudio, especialmente en áreas de empresa, para que los estudiantes estén mejor preparados para afrontar los retos ambientales del trabajo y de la sociedad (Hasan, 1994).

El problema radica en que muchos profesores todavía no han decidido si la educación para la sostenibilidad ha de ser incluida de manera transversal en todos los programas de estudios o es preferible profundizar en la temática mediante cursos de especialización específicos de titulaciones económicas y empresariales (Bridges & Wilhelm, 2008; Christensen et al., 2007). Y aún en este último ámbito, aunque es de reconocer que ha habido un aumento del 20% en el número de cursos sobre ética incluidos en los programas de Máster de Administración de Empresas entre 1988 y 2007 (Christensen et al., 2007), la mayoría de las escuelas de negocios operan principalmente en el marco del modelo capitalista cuyas organizaciones han de maximizar el valor para el accionista (Matten & Moon, 2004), de modo que muchos educadores ven insuperable la conciliación de este punto de vista y el de la responsabilidad social. Esto, junto con las conceptualizaciones múltiples y contradictorios de la RSC observadas en la literatura (Garriga & Melé, 2004) y los ejemplos de crecimiento de malversación corporativa, plantea un desafío para los educadores y viene a demostrar que los esfuerzos para aumentar la sensibilidad ética tienen una elevada probabilidad de fracaso (Koehn, 2005; Williams & Dewett, 2005).

En este orden de cosas, autores como McKenna (1995) y Bampton y Cowton (2002) llegaron a la conclusión de que, a pesar de la opinión favorable del profesorado acerca de introducir asignaturas específicas de ética en carreras empresariales, poco se había hecho para incorporarla a los programas de estudio en Australia y Gran Bretaña, respectivamente. Por tanto, queda mucho camino por recorrer y poco a poco se va introduciendo la educación responsable y sostenible para que las actitudes éticas se refuercen y se eliminen las poco

morales, y eso sólo será posible a través de la exposición a la enseñanza de la ética. Quizás lo más importante sea el cambio de actitud con el tiempo (Balotsky & Steingard, 2006).

Por otro lado, gran parte de las investigaciones apoyan el valor y la posibilidad de tener éxito con la educación de la responsabilidad social, tanto en entornos formales de enseñanza como en el entorno empresarial profesional (Adams, Hill & Roberts, 1998; Hartman, 2006). Desde esta perspectiva se defiende que los profesores, sobre todo de las facultades de Economía, son responsables no sólo de proporcionar a los estudiantes oportunidades para desarrollar habilidades empresariales, sino también para ayudar a comprender las consecuencias de sus decisiones. Al mismo tiempo, es esperable que cada universidad adopte la estrategia de integración que se más se adapte a su entorno (Setó-Pamiés et al., 2011). Por esta razón, *"aquellos que enseñan ética en las disciplinas de negocios […], por lo general esperan algún tipo de cambio de comportamiento, […] ya que en la etapa universitaria los estudiantes aún tienen mucho espacio para crecer […], por tanto, creemos que podemos tener un impacto positivo en su conducta ética de nuestros" (*Beggs, Dean, Gillespie & Weiner, 2006, pp.5-6).

Un ejemplo a favor de la educación responsable es el artículo de Pesonen (2003), que valora los desafíos de integrar la sostenibilidad en planes de estudios en Finlandia. Los resultados concluyen que dicho país ha incluido con éxito esta área con un enfoque interdisciplinario y en una dirección comprometida con la responsabilidad. Otros académicos (Eynon, Hills & Stevens, 1997; Jones, 2009; Wright & Bennett, 2011) han demostrado también que la actitud ética de los estudiantes se mejora con programas y cursos sobre el tema, y que, aunque persisten las dificultades en relación con el diseño curricular y la pedagogía que debe ser usada, la resolución de éstas ayudarán a aclarar el papel que la ética, la responsabilidad social y la sostenibilidad pueden y deben desempeñar en la educación de máster en los próximos años (Wright & Bennett, 2011).

En resumen, el profesorado es un stakeholder universitario fundamental para la implantación de la responsabilidad social en la formación del alumnado y pese a investigadores que consideran que las enseñanzas éticas no han influido en los líderes actuales, la educación responsable y la búsqueda de nuevas aplicaciones pedagógicas son primordiales. Autores como Sleeper, Schneider, Weber y Weber (2006) sugieren que la más útil sería tener en cuenta las actitudes de manera longitudinal en las investigaciones sociales, en cuestiones de educación y de gestión interna, ya que sólo con tiempo los educadores podrán comprender si los estudiantes actuales podrán representar un potencial viable de gerentes comprometidos en el futuro.

#### 2.3.2.3. La RSU desde la perspectiva del alumnado

Los estudiantes constituyen la verdadera razón de existencia de la Universidad y están llamados a transformar la sociedad, por lo que las instituciones de educación superior han de implementar planes estratégicos y operativos así como evaluar con ellos la calidad de la formación ética y ciudadana. Dentro de este contexto, los temas que inciden significativamente sobre la formación de los estudiantes están relacionados con la calidad ética de la formación recibida, el plan de estudios y la malla curricular, el ambiente universitario y el posicionamiento de la Universidad frente a la sociedad (Arredondo, 2009).

La educación es la clave para el desarrollo responsable, por lo que debe ser revisada en todos los niveles y debe existir un enfoque claro para el desarrollo de los conocimientos, habilidades, perspectivas y valores relacionados con la sostenibilidad, en beneficio de las sociedades actuales y futuras (UNESCO, 2005). Por tanto, las universidades tienen un papel vital: equipar a las futuras generaciones con las destrezas que necesitan para hacer frente a la era de la globalización, el crecimiento económico y la creación de un futuro responsable y sostenible para las personas y el planeta (Setó-Pamiés et al., 2011). Y aunque en la actualidad la sociedad se apresura a exigir responsabilidades a las empresas, no se detiene a reflexionar sobre el hecho de que los directivos, gerentes, ingenieros, etc. han sido formados, sin excepción, en universidades. Como trasfondo a la situación, las universidades pasan de ser la solución a formar parte del problema, sobre todo si se suma a esto que uno de los principales aspectos del retorno de la Universidad a la sociedad radica en la formación especializada, integral y continua de sus jóvenes, así como en su incorporación a tareas de investigación e innovación (Ministerio de Educación, 2011).

Pese a que muchas estudios apuntan a que la solución para un nuevo tipo de líder empresarial sostenible está en la educación, bien conocidos son los estudios que han sido muy críticos con la educación universitaria empresarial y la educación en las escuelas de negocios (Adler, 2002; Bennis & O'Toole, 2005; Gioia, 2002; Mintzberg, 2004; Mitroff, 2004; Rynes, Trank, Lawson & Llies, 2003) incluso culpando a tales instituciones de ser el origen de los escándalos empresariales recientes (Ghoshal, 2003; Kaemerle, 2003). Estos argumentos han aparecido porque tradicionalmente la educación empresarial se ha centrado en la ganancia materialista (Giacalone, 2004; Kasser, 2002). Sin embargo, dado que la educación en los estudiantes de ciencias económicas y empresariales por lo general implica la transferencia de conocimientos para la toma de decisiones, la enseñanza de ética y responsabilidad social ha de beneficiar a los futuros empresarios y profesionales en este campo (Kolodinsky et al., 2010),

influyendo en las relaciones entre empresas y una sociedad conformada por ciudadanos, clientes y administradores.

Aunque, si bien es cierto que por lo general las jóvenes generaciones son más abiertas a la responsabilidad social, sería comprometido esperar que ese mayor interés sea suficiente para el perfecto desarrollo de la misma. Es más, en un estudio reciente de la UNEP y WBCSD (2004) resultó que los jóvenes siguen siendo escépticos ante esta materia (Sobzack et al., 2006). Otro ejemplo es el expuesto por Gowan (2008), quien realizó un análisis analítico entre la predisposición ética de los estudiantes y la atracción de la organización. Los resultados muestran que cuando entran en conflicto los valores éticos de cada persona con la actuación que exige una organización, los jóvenes de primer curso no toman partido por ninguna opción, sin embargo los mayores tienden a unirse a otros con sus mismos valores o a defender valores alternativos a la empresa.

Paralelamente, varios estudios han explorado la influencia de la instrucción de la ética empresarial en las actitudes de los estudiantes. Algunos autores (Eynon, 1997; Jones, 2009; Peppas & Diskin, 2000) han concluido que una formación ética sensibiliza a los alumnos para que sean en el futuro directivos o consumidores responsables y sostenibles, mientras otros dicen que la formación ética genera pocos resultados y que éstos son sólo observables a corto plazo (Tanner & Cudd, 1999). Incluso algunos expertos argumentan que no deberían organizarse más cursos sobre ética y temas afines en los programas de máster (Halbesleben, Wheeler & Buckley, 2005; Swanson, 2004).

Frente a lo anterior, distinguidos académicos (Adler, 2002; Etzioni, 2002; Mitroff, 2004; Sleeper et al., 2006; Swanson, 2004) siguen sosteniendo firmemente que las facultades y escuelas de negocios deben integrar la ética en el currículo, así como organizar cursos adicionales sobre el tema, a fin de garantizar que los estudiantes se conviertan en gerentes y profesionales socialmente responsables y éticamente comprometidos. Los diferentes análisis aseguran que las mujeres son más receptivas ante estos temas (Fitzpatrick & Cheng, 2014; Luthar & Karrie, 2005), y por tanto la educación responsable debe homogeneizar a ambos géneros y asegura comprender la importancia de una conducta responsable a largo plazo como un beneficio para las organizaciones y la sociedad en general (Luthar & Karrie, 2005).

En líneas generales, los estudios analizados demuestran que el interés en la educación ética de los estudiantes, especialmente en áreas de negocios, va en aumento (Borkowski & Ugras, 1992; Etzioni, 2002; Jennings, 2004) en las últimas décadas. En parte, esto es probablemente debido a los grandes escándalos corporativos que comenzaron a emerger en la

década de 1990 y llegan hasta nuestros días (Alsop, 2006; Balotsky & Steingard, 2006; Bodkin & Stevenson, 2007; Christensen et al., 2007; Luthar & Karrie, 2005; Sobzack et al., 2006; Wright & Bennet, 2011). Asimismo es destacable que la ética y la responsabilidad social tienen una mayor penetración en las aulas que la sostenibilidad, y pese a la atención prestada a temas de desarrollo sostenible como el cambio climático, no se aprecia un correlato significativo en términos de aumento curricular.

Además, persisten las dificultades en relación al diseño curricular y la pedagogía porque estas materias suelen ser introducidas en los currículos como optativas, por lo que los alumnos más sensibles hacia la responsabilidad son los que las eligen (Sleeper et al., 2006; Wright & Bennet, 2011), mientras el resto sigue al margen. Es decir, la receptividad del estudiante es improbable que sea universal (Angelidis & Ibrahim, 2004). Por tanto, en un nivel universitario hay que tener en cuenta que los valores y creencias éticas y morales de los estudiantes pueden estar demasiados arraigadas (Bodkin & Stevenson, 2007), por lo que para lograr un cambio de comportamiento no basta con una única asignatura optativa, quizás allá que buscar un equilibro entre las expectativas de todos los grupos de interés para que las actividades de cada uno se vean reforzadas, cambiadas o denostadas mediante la educación de la ética (Balotsky & Steingard, 2006).

En suma, si se quiere proporcionar a los estudiantes una visión más equilibrada en la que maximicen los beneficios de su carrera en los negocios y reduzcan el daño de sus acciones, deben entender que ese equilibrio es la enseñanza de la ética y la responsabilidad social (Kolodinsky et al., 2010; Setó-Pamiés et al., 2011). Por eso, cuando se habla de responsabilidad en la educación, se hace referencia a los valores, a un nuevo modelo educativo integrador y transversal que tiene en cuenta no sólo los conocimientos técnicos, sino también, y sobre todo, los valores humanos aplicados a aquéllos. Es lo que se conoce como la sostenibilidad curricular o educación para el desarrollo sostenible, ya que incorpora la dimensión ambiental, la social y la económica (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2010).

A modo de excepción, pocas son las investigaciones que han intentado integrar varios de los impactos de la actividad universitaria. En el contexto español, podemos mencionar dos investigaciones conducidas en la Universidad de Valladolid. La primera se pregunta sobre las actitudes del alumnado en relación a la educación de la responsabilidad social, la gestión universitaria medioambiental y las actividades sociales de extensión (UVA, 2009), mientras que las segunda realiza una encuesta a estudiantes, profesores y personal administrativo sobre los impactos (Larrán, López & Márquez, 2011). Ambas concluyen que las universidades no

facilitan la información necesaria sobre las actividades de RSU que realizan, es decir, existe un problema de transparencia y comunicación. Por tanto, el alumnado no identifica los esfuerzos curriculares en la educación de la responsabilidad, ni los comportamientos responsables de su universidad (UVA, 2009). Más aún, pese a que los stakeholders encuestados resaltan la importancia de la formación en responsabilidad social para estudiantes, profesores y personal administrativo, así como la del fomento de la investigación responsable, sólo la mitad cree que su universidad utiliza criterios de gestión responsable (Larrán et al., 2011).

Otro trabajo en esta línea, es el desarrollado en Rumanía por Burcea y Marinescu (2011) con el propósito de conocer la percepción de los estudiantes en diferentes áreas de RSU. Sus resultandos muestran un grado de implicación elevado por parte del alumnado a nivel educativo, así como una valoración de los rendimientos obtenidos a través de las estrategias de responsabilidad. Asuntos relativos a la gestión medioambiental, valores como el espíritu de equipo o la preocupación por la calidad, así como la mejora continua son preocupaciones para más de la mitad de los encuestados. Por tanto, se constata en la línea de lo ya comentado que cuanta más información está disponible en materia de RSU, mayor es la satisfacción y participación en actividades por parte del alumnado.

En resumen, las investigaciones descriptivas y empíricas previas con estudiantes han sido relativas al impacto educativo (Christensen et al., 2007; Kolodinsky et al., 2010; Luthar & Karrie, 2005; Larrán & Andrades, 2014; Neubaum, et al., 2009; Pesonen, 2003; Sobczak et al., 2006), si bien la inexistencia de un marco teórico en la materia dificulta agrupar los trabajos anteriores bajo un modelo común. Asimismo, los académicos se han centrado sólo en encuestar a alumnos de carreras de negocios o de másters (Fernández & Sanjuán, 2010; Kleinrichert et al., 2011; Luthar & Karrie, 2005; Setó-Pamiés et al., 2011) dejando a un lado al resto de estudiantes salvo en dos excepciones (Neubaum et al., 2009; Sobczak et al., 2006).

Frente a estos análisis, esta tesis doctoral tiene como objetivo analizar la percepción de los universitarios con independencia del perfil de estudios que realicen, con respecto al modelo de los cuatro impactos a través de las tres vertientes que tiene la RSC (social, medioambiental y económica), consiguiendo así un índice de percepción global de la RSU, para después analizar su impacto en índices subjetivos de experiencia universitaria (calidad del servicio, satisfacción y confianza), que se examinarán en el capítulo siguiente.

# CAPÍTULO 3

## EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

*"[...] E outra vez conquistamos a Distancia-*
*Do mar ou outra, mas que seja nossa!"*
*Fernando Pessoa*
*In Mensagem*

En los últimos años, las instituciones de educación superior están trabajando en un ambiente competitivo similar al de cualquier organización empresarial. Esta transformación se debe a la actual amplitud de la oferta de servicios educativos, la mayor demanda y exigencia por parte del alumnado, la reducción de los fondos públicos que obliga a buscar otras fuentes de financiación, y en definitiva, al desarrollo de una enseñanza global que impulsa a la de nivel superior hacia la competencia comercial.

Esta nueva visión exige a las universidades actuar como empresas dentro del mercado de servicios educativos, donde deben tratar a sus estudiantes como clientes y conseguir ventajas competitivas a través de áreas como el Marketing, que les permitan diferenciarse y posicionarse dentro de este entorno competitivo.

Paralelamente, el establecimiento de controles de eficacia y calidad, la búsqueda de la satisfacción del estudiante y el logro de la confianza institucional, son temas fundamentales en la coyuntura educativa actual, por la necesidad de ser transparentes con la sociedad e informar sobre la asignación de los recursos públicos y los resultados a largo plazo que éstos producen.

Por tanto, hoy en día las universidades han de preocuparse, no sólo de la formación que reciben sus estudiantes, sino también por atraer nuevos alumnos y retener a los que ya lo son garantizando una buena experiencia educativa global. Para ello, se han venido produciendo reformas curriculares, innovaciones tecnológicas, búsqueda de nuevos patrones de gobernanza y de financiación, y mayor desarrollo de la gestión de la calidad del servicio universitario, todo ello unido a una creciente implicación en la medición y evaluación de la satisfacción del estudiante y en la consecución de una institución de confianza.

En línea con estas ideas, el principal objetivo de este capítulo es profundizar en el estudio de los conceptos de *calidad del servicio, satisfacción del estudiante y confianza en la institución*, a través de una revisión teórica de los mismos en el ámbito educativo. En este contexto, se presenta a continuación una definición formal de cada término, matizando las diferencias y analizando las relaciones entre ellos. En primer lugar, se refleja la construcción del concepto de calidad del servicio y sus dimensiones, las diversas formas de medición que tiene, y las críticas surgidas en torno a todo ello. En segundo lugar, se analiza el concepto de satisfacción del estudiante, profundizando en los principales resultados de la investigación y su relación con la calidad. En tercer lugar, se muestra el constructo confianza en la institución a partir de su definición y relación con otros. Finalmente, se dedica un espacio al desarrollo de un modelo conceptual que relaciona la RSU con las tres dimensiones de experiencia universitaria, derivándose así las hipótesis de investigación de esta tesis doctoral.

## 3.1. CALIDAD DEL SERVICIO

### 3.1.1. El desarrollo del concepto de calidad en el sector servicios

La Real Academia Española define calidad como la "*propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor".* Asimismo, muchos investigadores han definido el término en las últimas décadas. Por ejemplo, Crosby (1979, p. 17) defiende que la calidad representa "*la conformidad con los requerimientos"*. Deming (1989) hace referencia a la traducción de las necesidades futuras de los usuarios en características medibles. Zeithaml, Berry y Parasuraman (1992) entiende calidad como mejora de los procesos de producción en conformidad con unas especificaciones establecidas.

En esta investigación tomaremos como referencia el concepto de calidad definido en el sector servicios. A partir de la década de 1980, esta cuestión atrajo la atención de los académicos y de los profesionales en un afán de explorar el concepto desde el punto de vista de los consumidores con el fin de protegerlos (Manjunatha & Shivalingaiah, 2004). Desde tal perspectiva, la mayoría de los autores han definido la calidad del servicio en torno al concepto de expectativas, ya sea directa o implícitamente. Tal es el caso de Juran (1982, p. 3), quien desarrolla el concepto como *"la aptitud o adecuación para el uso previsto"*, y considera que *"el consumidor es la pieza más importante de la línea de producción, de ahí que la calidad se debe orientar a las necesidades del consumidor".* En la misma línea, Churchill y Suprenant (1982) analizan la calidad a partir de la diferencia entre la satisfacción experimentada por los clientes después de recibir el servicio y sus expectativas iniciales. De manera similar, Parasuraman, Zeithaml y Berry (1985) proponen que la calidad puede estimarse a partir de la comparación entre el servicio esperado y el servicio percibido, definiéndola como *"un juicio global o actitud relacionada con la superioridad del servicio"* (Parasuraman et al., 1988, p. 16). En otras palabras, Drucker (1990, p. 41) afirma: *"no es lo que se pone dentro de un servicio, es lo que el cliente obtiene de él y por lo que está dispuesto a pagar"*.

Una de las definiciones de mayor aceptación en la literatura es la de Zeithaml, Berry y Parasuraman (1993, p. 23), quienes establecen que *"la calidad del servicio es la amplitud de la discrepancia o diferencia que exista entre las expectativas o deseos de los clientes y sus percepciones*". Asimismo, entre las definiciones más actuales se encuentra la de los investigadores Chou, Liu, Huang, Yih y Han (2011), en referencia a la discrepancia entre las percepciones de los consumidores en relación al servicio prestado por una empresa particular y sus expectativas acerca de las empresas que ofrecen este tipo de servicios.

A partir de la revisión de las aportaciones anteriores puede deducirse que, si bien no existe una única definición de calidad en general ni de calidad del servicio en particular, todas ellas van en la misma dirección, tomando como referencia el concepto de expectativas y/o de adecuación al uso, y entendiendo que lo importante es satisfacer las necesidades de los consumidores en un tipo de industria (Epstein, 1991). En definitiva, tal como especifica la Sociedad Americana para el Control de la Calidad (2009), hablamos del conjunto de aspectos y características de un producto o servicio que guardan relación con su capacidad para satisfacer las necesidades expresadas o latentes de los clientes. Particularmente, en el caso del sector servicios, sus características (intangibilidad, inseparabilidad/simultaneidad, heterogeneidad y carácter perecedero) convierten a la calidad en un factor determinante del éxito o fracaso en un entorno competitivo (Lin, Chan & Tsai, 2009), y en un factor crítico para el desarrollo y mantenimiento de las relaciones con los clientes (Park, Robertson & Wu, 2006).

Asimismo, según Zeithaml, Berry y Parasuraman (1988), la calidad del servicio entraña una evaluación global que, en algunos casos, se asemeja a una actitud basada más en un nivel de abstracción elevado que en un atributo específico del producto. Tal idea va en la línea aportada por Grönroos (1994, p. 36), según el cual *"la calidad es lo que los clientes dicen que es",* un servicio en un determinado contexto de comparación (Zeithaml et al., 1988) como consecuencia de la evaluación de distintos aspectos que el usuario compara con un estándar. Posteriormente, Santesmases (2007, p. 883) establece en la misma línea que *"la importancia de la calidad del servicio como factor diferenciador es tan grande que debe ser objeto de un riguroso y sistemático control que detecte cualquier insuficiencia o inadecuación en la prestación de los servicios".*

En resumen, la calidad del servicio es en la actualidad uno de los temas de relieve en varios sectores, entre ellos el de los servicios, considerándose importante tener en cuenta la impresión general del consumidor sobre la superioridad o inferioridad relativa de la organización y su oferta (Bitner & Hubbert, 1994), especialmente en términos de los factores de personalización y confiabilidad (Fornell, Johnson, Anderson, Cha & Bryant, 1996). Por lo tanto, la calidad percibida puede ser entendida como la suma de las respuestas emocionales positivas y negativas surgidas a lo largo de la experiencia de servicio (Wicks & Roethlein, 2009).

### 3.1.2. La calidad del servicio universitario

La calidad del servicio en el sector de educación superior ha adquirido una gran relevancia en los últimos años, debido al ambiente global y al entorno competitivo en el que las universidades desarrollan su labor. En tal contexto, la preocupación por el constructo se ha extendido desde el análisis de los contenidos pedagógicos y el proceso de enseñanza en general a otros niveles (Alashloo, Castka & Sharp, 2005), como la búsqueda y comprensión de los antecedentes, factores determinantes y consecuencias de la medición precisa de la calidad y la realización de políticas de mejora de la misma (Abdullah, 2005; Shekarchizadeh, Rasli & Hon-Tat, 2011).

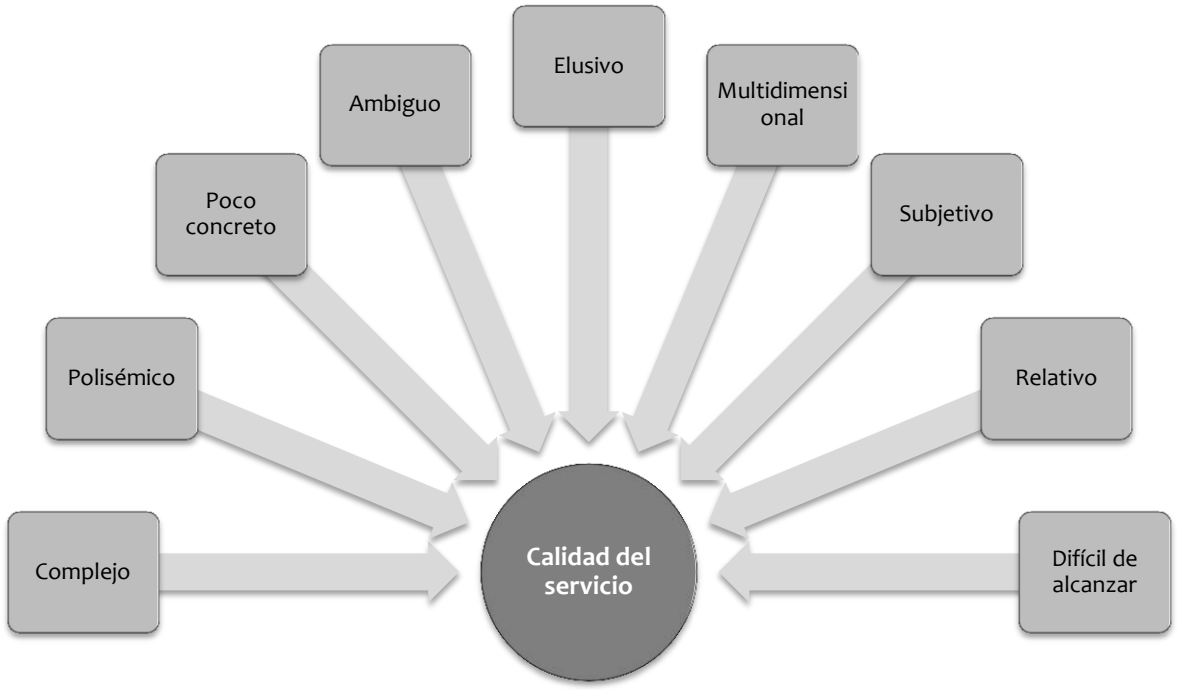
Incluso algunos autores opinan que la única alternativa de supervivencia para las universidades en este mundo global radica en dicha mejora de la calidad del servicio (Barnes, 2006), representando una opción estratégica para muchas instituciones de educación superior (Ramaiyah, Nurulazam & Bin, 2007), y proporcionando una considerable ventaja competitiva fundamentada en el esfuerzo de satisfacer las necesidades de los estudiantes para fortalecer las oportunidades de liderazgo en el mercado (Alves & Raposo, 2010; Hanaysha, Abdullah & Warokka, 2011; Hasan, Rahman & Razak, 2008). La calidad es así un factor esencial para el éxito de las universidades (Landrum, Prybutok & Zhang, 2007) y la retención de los estudiantes (Russell, 2005).

En el caso particular de España, la calidad ha estado muy presente en las políticas y programas del gobierno en los últimos años. A partir de 1995, con la publicación del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (*RD 1947/1995*), el Ministerio de Educación y Ciencia comenzó a preocuparse por la calidad en la educación superior. Su objetivo fue ayudar a las universidades a detectar sus puntos fuertes y débiles, de cara a mejorar la calidad de sus servicios en la comunidad, definir los planes estratégicos de actuación para homogeneizar las metodologías de evaluación de la calidad, y promover el alcance de información objetiva y fiable entre todos los stakeholders universitarios. Posteriormente, se puso en marcha el *II Plan de la Calidad de las Universidades (RD 408/2002*), cuyo objetivo a seis años (2001-2007) buscó lograr una infraestructura de calidad integral homogénea en la Unión Europea, promover la mejora continua y la participación de las Comunidades Autónomas, implantar un dispositivo de información basado en la evaluación de resultados que sirviera de base para la toma de decisiones, y, por último, establecer un sistema de acreditación de programas formativos para garantizar la calidad de servicio.

Actualmente, gracias a la importancia otorgada a la calidad por parte de la Unión Europea y de las instituciones españolas, todas las universidades utilizan modelos de calidad, como por ejemplo el modelo de excelencia *European Foundation for Quality Model* (EFQM), las certificaciones de calidad *ISO 9000* e *ISO 14000*, o el *Total Quality management* (TQM), como modelo general del sector servicios.

Retomando el concepto en el terreno universitario, Dhurup, Singh y Surujlal (2006) aclaran que los servicios prestados por las instituciones de educación superior son intangibles y muy subjetivos (Govender, Veerasamy & Noel, 2012), pudiendo provocar actitudes favorables o desfavorables hacia la institución (Cardona & Bravo, 2012; Zeithaml, Berry & Parasuraman, 1996). Es decir, los estudiantes buscan pruebas de la calidad del servicio para reducir la incertidumbre en la elección de universidad (Govender et al., 2012, Sultan & Wong, 2010), lo que influye, a su vez, sobre la planificación de las estrategias de marketing universitario para atraerlos (Cardona & Bravo, 2012).

Figura 11. Características del concepto de calidad del servicio.




Fuente: Elaboración propia.

Tal como refleja la Figura 11, las características del concepto de calidad del servicio lo convierten en un constructo difícil de definir, no existiendo una conceptualización aceptada por todos los investigadores (Carman, 1990; Crosby, 2006; Gruber, Fub, Voss & Gläser-Zikuda, 2010; Loureiro & González, 2012; Sower & Fair, 2005; Wicks & Roethlein, 2009), ni una escala de medida válida para todos los casos (Clewes, 2003; Gruber et al., 2010; Harvey & Green, 1993; Hill, 1995; Loureiro & González, 2012; Serrano et al., 2007).

En definitiva, el significado de este término depende en general de factores como el sector de actividad, el tipo de servicio, el país, la cultura (Furrer, Liu & Sudharshan, 2000; Wicks & Roethlein, 2009), la tipología de consumidor (Ahmed, Johnson, Ling, Fang & Hui, 2002) o, incluso, la perspectiva de los proveedores (Abdullah, 2005; Sultan & Wong, 2010; Sureshchandar, Rajendran & Kamalanabhan, 2001). Además, en el ámbito concreto de la educación superior, el concepto varía año a año, de estudiante a estudiante, de profesor a profesor, de decano a decano, y de rector a rector (Owlia & Spinwall, 1996; Patterson, Romm & Hill, 1998). Es decir, es diferente según las creencias, valores y juicios de cada persona. Así, los stakeholders universitarios tienen cada uno su propio punto de vista en relación a la calidad debido a sus diferentes necesidades particulares (Gruber et al., 2010), si bien puede decirse que existe consenso sobre la importancia del concepto (De Jager & Gbadamosi, 2010) y su integración en la vida cotidiana, tanto de las instituciones, como de la sociedad en su conjunto (Apodaca & Lobato, 1997).

En general, la calidad del servicio universitario se define en referencia a la evaluación de resultados y el enfoque stakeholder (Telford & Masson, 2005), expresándose como el cumplimiento de las expectativas de todos los participantes (Sanvido, Grobler, Parfitt, Guvenis & Coyle, 1992). Es decir, la percepción de calidad refleja una actitud de juicio global sobre la superioridad del servicio, aunque la naturaleza exacta de esta actitud resulta todavía confusa (Abdullah, 2005), en parte debido al carácter intangible de los componentes relacionados con el constructo (Wicks & Roethlein, 2009).

En línea con lo anterior, dos son las definiciones consideradas más acertadas en el contexto de los propósitos de este estudio. En primer lugar, la *ISO* (ISO 9000: 2005, p. 8) define la calidad como *"el grado en que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos".* En segundo lugar, los investigadores O'Neill y Palmer (2004, p. 42) apuntan que la calidad del servicio es *"la diferencia entre lo que un estudiante espera recibir y sus percepciones de la entrega real"*. En relación a ambas propuestas, y si bien no existe una forma perfecta de definir la calidad del servicio universitario (Clewes, 2003), diferentes autores están de acuerdo

en que la misma ha de estar basada en las percepciones de los estudiantes (Aldridge & Rowley, 1998; Mai, 2005), representando uno de los primeros aspectos que afectan al acceso y permanencia de los estudiantes en la universidad (McBurnie & Ziguras, 2007).

De manera complementaria a las definiciones y características anteriormente analizadas, son de mencionar las aportaciones de diversos autores que desde la década de 1980 han desarrollado distintas maneras de entender la calidad. Por ejemplo, Juran y Gryna (1988) introducen un enfoque de calidad orientado al cliente; Peters, Waterman y Jones (1982) aportan un enfoque de excelencia; Feigenbaum (1991) propone una perspectiva en términos de valor; y Parasuraman et al. (1985) introducen las expectativas y percepciones de los clientes en la definición.

Tabla 17. Diferentes formas de entender la calidad del servicio en la educación superior.

| | **Investigadores** | | |
|---|---|---|---|
| | Jornet (2008)[22] | Mateo (2005) | De la Orden (2007) |
| Calidad entendida como: | Excepción: noción tradicional, concepto elitista | Excelencia: prestigio o reputación | Eficacia: en las clases, en el aprendizaje del estudiante |
| | Perfección o coherencia: como meta, consistencia | Perfeccionamiento: mejora continua | Impacto individual y social: necesidades de las personas y su desarrollo en un contexto |
| | Adecuación: funcionalidad, o satisfacción de las expectativas de algún stakeholder | Adecuación: en función del marco legal, los objetivos de la institución y la satisfacción de los alumnos | Procesos y medios: adecuación de instalaciones, preparación del personal, las estrategias didácticas |
| | Relación coste/beneficio: *accountability*, rendición de cuentas, eficiencia | Valor añadido | |
| | Transformación: cambio cualitativo del estudiante | En función de los recursos: a más recursos, más calidad | |
| | | En función de los resultados: atribuye éxito a los alumnos | |
| | | En función de los resultados provocados por un proceso | |

Fuente: Elaboración propia a partir de Benedicto (2013) y López, Colombo y Mollo (2013).

[22] Basado en Harvey y Green (1993).

En suma, el término ha sido definido desde diferentes perspectivas y orientaciones, de acuerdo con el investigador que hace la definición, las medidas aplicadas y el contexto dentro del cual se consideraba. Por esta razón, las aportaciones de autores como Jornet (2008), Mateo (2005), o De la Orden (2007) recogidos en la Tabla 17 son las que mejor reflejan las maneras en las que se puede entender la calidad del servicio.

Las tres definiciones mencionan la *importancia del estudiante,* que ha de ser incluido en su propio proceso de aprendizaje, logrando una educación de calidad a partir de los conocimientos académicos, a la vez que recibiendo una formación en valores, ética, y compromiso social y ciudadano. Asimismo es importante destacar el concepto de *calidad como adecuación*, referido al ajuste del servicio a un propósito, a las especificaciones del estudiante. Por último, cabe destacar la noción de *calidad como valor por dinero*, o lo que es lo mismo, la eficiencia en la utilización de los recursos públicos disponibles (López et al., 2013).

En resumen, la calidad del servicio en el sector de la educación superior es un concepto que se ha venido desarrollando en las últimas décadas en paralelo a otros cambios producidos en la Universidad de nuestro siglo (tal cual ha sido expuesto en el capítulo 2), debido a la conciencia tomada por los gestores universitarios en relación a la importancia de esta dimensión para la atracción de estudiantes, su mantenimiento en la institución, y la labor de recomendación generada por estudiantes satisfechos que ven su universidad como institución de confianza.

### 3.1.3. La investigación de la calidad del servicio universitario

Una vez definido el concepto de calidad del servicio en el ámbito de la educación superior, es necesario analizar el tipo de investigaciones realizadas al respecto y las formas de medición utilizadas. Los primeros estudios en el área aparecieron a mediados de la década de 1990 (Brenders, Hope & Ninnan, 1999; Cardona & Bravo, 2012; Cook, 1997; De Jager & Gbadamosi, 2010; Ford, Joseph & Joseph, 1999; Harrop & Douglas, 1996; Harvey & Knight, 1996; Hill, 1995; Rowley, 1996; Wright, 1996; Zeithaml et al., 1996). Desde entonces, muchos estudios han hecho hincapié en la importancia de la calidad del servicio en las instituciones educativas (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Shekarchizadeh et al., 2011) y, por tanto, ha sido un ámbito bastante estudiado (Angell et al., 2008; Barnes, 2007; Chua, 2004; Darlaston-Jones et al., 2003; Ham, 2003; Hayes, 2007; Mostafa, 2007; Oliveira-Brochado & Marques, 2007; Pereda, Airey & Bennett, 2007; Srikanthan & Dalrymple, 2007; Tan & Kek, 2004; Telford

& Masson, 2005; Voss, Gruber & Szmigin, 2007; Wright & O'Neill, 2002; Yeo, 2008). Del mismo modo, las instituciones han empezado a trabajar en la mejora de la calidad como vía para proporcionar una mejor educación (De Jager & Gbadamosi, 2010; Nedwek & Neal, 1994), partiendo para ello de estudios centrados en la identificación de sus componentes, conceptualización, evaluación y medición (Prasad & Jha, 2013).

En cuanto a los métodos de medición, se ha recurrido, en primer lugar, a los modelos utilizados por las empresas comerciales (Sultan & Wong, 2010), los cuales permiten detectar las expectativas y percepciones de los clientes –en este caso, los alumnos, los empleados de la institución, los docentes, el gobierno, las familias y la sociedad (Abdullah, 2006) –, conocer las características de los servicios, y evaluarlos (Loureiro & González, 2012). Así, la valoración de la calidad del servicio es esencial para proporcionar la información sobre la eficiencia de los planes y la mejora de los programas educativos (Cardona & Bravo, 2012).

Al igual que no existe un consenso en cuanto a la definición de la calidad de servicio, tampoco existe un modelo único para su medición (Clewes, 2003; Seth, Deshmukh & Vrat, 2005), debido a la naturaleza evasiva del concepto y a la propia intangibilidad de los servicios, que hace difícil su monitorización y cálculo (Abdullah, 2005; Prasad & Jha, 2013). Por tanto, uno de los retos de las universidades es identificar y poner en práctica herramientas de medición apropiadas (Yeo, 2008), utilizando a los clientes y sus preferencias como base de cuantificación (Sander, Keith, Malcolm & David, 2000), más allá de las necesidades de gestión de la respectiva universidad (Carman, 1990; Cronin & Taylor, 1994; Lagrosen, Seyyed-Hashemi & Leitner, 2004; Lee, Lee & Yoo, 2000; Parasuraman et al., 1985).

La Tabla 18 muestra los principales modelos generales de medición de la calidad del servicio, identificando sus dimensiones, definiciones, y críticas recibidas. De entre todos los mostrados, el más utilizado por su aplicabilidad es el modelo SERVQUAL (Parasuraman et al., 1985, 1991, 1993), que propone 5 dimensiones: i) fiabilidad, relacionada con la capacidad de llevar a cabo el servicio prometido; ii) seguridad, relativa a la habilidad del profesorado para demostrar competencia y confianza; iii) tangibilidad, referida a las características físicas de las instalaciones educativas; iv) empatía, relacionada con la preocupación de ponerse en el lugar de cada estudiante individualmente; y, v) capacidad de respuesta (Yeo, 2008). Aunque se trata de un modelo general, muchos estudios de calidad en la educación superior se basan en él (Bayraktaroglu & Atrek, 2010; Donlagic & Fazlic, 2015; Foropon, Seiple & Kerbache, 2013; Nell & Cant, 2014; Shekarchizadeh et al., 2011; Tan & Kek, 2004; Twaissi & Al-Kilani, 2015).

Tabla 18. Modelos de calidad del servicio generales.

| Modelos | Dimensiones | Definición | Críticas |
|---|---|---|---|
| Nórdico Grönroos (1982,1984) | Calidad de diseño<br>Calidad de producción<br>Calidad de entrega<br>Calidad relacional | La opinión del cliente determina si el servicio recibido es mejor o peor de lo esperado teniendo en cuenta la imagen de la organización. | No buscó experiencias empíricas que soportaran su modelo. |
| SERVQUAL<br>Parasuraman et al (1988, 1991, 1993) | Fiabilidad<br>Seguridad<br>Tangibilidad<br>Empatía<br>Capacidad de respuesta | Diferencia entre percepción del servicio prestado y las expectativas. | Muchos investigadores no han podido replicar el estudio.<br>Problemas respecto a la definición conceptual y operativización de las expectativas. |
| SERVPERF<br>Cronin y Taylor (1992, 1994) | Fiabilidad<br>Seguridad<br>Tangibilidad<br>Empatía<br>Capacidad de respuesta | Mide las percepciones excluyendo expectativas, compartiendo las dimensiones del anterior modelo pero incluyendo menos indicadores en su medición. | Incapaz de diagnosticar déficits en los niveles deseados de calidad por la falta del enfoque de disconfirmación.<br>Los juicios de los clientes acaban formulándose en referencia a expectativas que este modelo no mide. |
| Desempeño evaluado y calidad normalizada<br>Teas (1993) | No plantea dimensiones | Evalúa la calidad percibida como la congruencia relativa entre el producto y las características ideales del producto para el consumidor. | Su aplicación está condicionada por la gran cantidad de información que requiere y la dificultad para obtenerla. |

Fuente: Elaboración propia.

El surgimiento de escalas alternativas al modelo SERVQUAL ha venido motivado por la dificultad de muchos investigadores para replicarlo (Cuthbert, 1996a, 1996b; Getty & Getty, 2003; Khan, 2003; Oldfield & Baron, 2000; O'Neill, 2003; Sahney, Banwet & Karunes, 2004; Yoon & Suh, 2004). Incluso los propios autores (Parasuraman et al., 1991) intentaron confirmar el modelo en una investigación posterior, obteniendo seis factores en vez de los cinco originales, aunque dos de ellos resultaron ser muy similares (Shekarchizadeh et al., 2011). Al margen de ello, muy pocos trabajos han validado la escala y la han encontrado fiable en ambientes académicos, utilizando para ello muestras de directores universitarios y estudiantes extranjeros de posgrado (Barnes, 2006; Stodnick & Rogers, 2008).

Una de esas escalas alternativas propuestas es la denominada SERVPERF (Cronin & Taylor, 1992, 1994), cuyos ítems son los componentes de percepción no ponderados de la escala SERVQUAL, excluyendo cualquier consideración de las expectativas (Sultan & Wong, 2010). Tal composición ha generado críticas al modelo, considerándose que, independientemente de si las expectativas se miden explícitamente o no, éstas son propensas a formar un ancla para la evaluación de la calidad (Devlin, Gwynne & Ennew, 2002). Desde esta perspectiva, y si bien los resultados recientes de Bayraktaroglu y Atrek (2010) respaldan el ajuste del modelo SERVPERF en servicios de educación superior (Foropon et al., 2013), por lo general éste es considerado una medida genérica de la calidad del servicio que, por tanto, no puede constituir un instrumento de evaluación totalmente adecuado (Abdullah, 2005).

Otra de las opciones es el modelo de desempeño evaluado y calidad normalizada de Teas (1993), que no comparte la premisa de Parasuranam et al (1985, 1988) sobre la elevación de los niveles de calidad del servicio en función del aumento de la diferencia entre percepciones y expectativas. Así, Teas (1993) sustituye la medición de las expectativas por la brecha entre el rendimiento percibido y la cantidad ideal de una característica (Abdullah, 2006).

Una vez analizados los principales modelos generales de calidad de servicio, la Tabla 19 resume los desarrollados específicamente para las universidades:

Tabla 19. Modelos de calidad del servicio en la educación superior.

| Modelo | Dimensiones | Definición | Críticas |
|---|---|---|---|
| HETQMEX<br>(Ho & Wearn, 1996) | Liderazgo<br>Compromiso<br>Satisfacción total<br>Participación total<br>Formación<br>Propiedad del problema<br>Recompensa y reconocimiento<br>Prevención de errores<br>Trabajo en equipo | Modelo de medición de la calidad en la educación superior mediante un modelo de excelencia sobre la gestión de la calidad total. | Si no se forma y motiva a todo el personal de todas las facultades no se conseguirá el éxito. |

(Continúa…)

Tabla 19. Modelos de calidad del servicio en la educación superior (continuación)

| Modelo | Dimensiones | Definición | Críticas |
|---|---|---|---|
| HERDPERF<br>(Abdullah, 2006) | Aspectos no académicos<br>Aspectos académicos<br>Fiabilidad<br>Empatía | Mide el rendimiento de la calidad de servicio en la educación superior. | El análisis factorial tiene muchas cargas bajas.<br>Se centra principalmente en la parte administrativa de la universidad. |
| Análisis-rendimiento (IPA)<br>(Angell et al., 2008) | Académico<br>Ocio<br>Vínculos con la industria.<br>Coste | Una medida total de la percepción del cliente que busca identificar la importancia dada a los atributos del servicio. | Sólo se refiere a estudiantes de negocios de posgrado. |
| DUAQUAL<br>(Loureiro & González, 2012) | Credibilidad (tangibilidad y fiabilidad)<br>Profesionalidad<br>Información | Mide la calidad y la satisfacción sólo mediante percepciones, pretendiendo analizar la validez predictiva. | El indicador de calidad basado en la diferencia de puntuaciones disminuye la fiabilidad y la validez y produce un mayor error de medida. |
| HIEDQUAL<br>(Annamdevula & Bellamkonda, 2012) | Enseñanza y contenido de los cursos<br>Servicios administrativos<br>Servicios académicos<br>Infraestructura<br>Servicios de apoyo de calidad de servicio | Medir la calidad del servicio, especialmente en la educación superior mediante el uso de indicadores cualitativos y estudios cuantitativos. | Sólo se centra en el estudiante pero existen otros stakeholders importantes. |
| Prasad y Jha (2013) | Aspectos físicos<br>Fiabilidad<br>Competencia<br>Interacción personal<br>Estructura del curso<br>Políticas | Modelo conceptual de calidad de servicio en la educación y gestión superior. | Es un modelo conceptual sin comprobación empírica. |

Fuente: Elaboración propia.

La tabla muestra, por ejemplo, el modelo HERDPERF elaborado por Abdullah (2006). El autor demuestra que esta escala captura más varianza relativa que la SERVPERF, y concluye que la orientación al cliente es el factor más importante para mantener la calidad del servicio (Prasad & Jha, 2013).

El modelo de análisis-rendimiento (IPA), elaborado por Angell, Heffernan y Megicks (2008), se describe como una medida total de la percepción del cliente que trata de identificar la importancia subyacente dada a los atributos del servicio. Las conclusiones de su estudio revelan que el IPA es una herramienta apropiada para medir la calidad del servicio en la educación superior de posgrado (Foropon et al., 2013) y, en consecuencia, para asignar eficientemente los recursos y atraer a los mejores estudiantes (Prasad & Jha, 2013).

Por su parte, Annamdevula y Bellamkonda (2012) desarrollaron un instrumento de medición de la calidad del servicio llamado HIEDQUAL. La propuesta consta de 27 items divididos en cinco dimensiones de influencia positiva sobre la calidad del servicio percibida por los estudiantes en general. Los cinco factores son: enseñanza y contenido de los cursos, servicios administrativos, servicios académicos, infraestructura, y servicios de apoyo de calidad del servicio en el sector de la educación superior (Fares, Achour & Kachkar, 2013).

Por último, uno de los modelos más recientes es el desarrollado por Prasad y Jha (2013), quienes, a través de una revisión de la literatura previa, identifican las siguientes dimensiones: i) los aspectos físicos, relativos a las infraestructuras y equipamientos; ii) la fiabilidad, en relación a la precisión, la consistencia, y la confiabilidad; iii) la competencia a través de conocimientos, méritos y experiencia; iv) la interacción personal, es decir, la amabilidad, la preocupación, el cuidado y el asesoramiento imparcial; v) la estructura del curso, relativa a la relevancia, el contenido y el conocimiento conceptual; y, por último, vi) las políticas, donde es importante conocer la financiación, la estructura de tarifas o los premios.

Una vez analizados los modelos más importantes de calidad del servicio en el sector de la educación superior, y habiendo destacado las dimensiones, diferencias entre ellos y críticas recibidas, es importante también resumir las principales conclusiones establecidas al respecto. A partir de lo expuesto por Ramaiyah et al. (2007), puede resaltarse que:

- Existen importantes similitudes entre las dimensiones de la calidad del servicio desarrolladas y utilizadas por diversos investigadores.
- No existe un conjunto de dimensiones aplicables y adecuadas para todos los tipos de investigación sin realizar las modificaciones necesarias.
- Cada dimensión utilizada es aceptable y correcta siempre que sea justificada cualitativa y/o cuantitativamente, y se haga para satisfacer percepciones y expectativas de los clientes.
- Las dimensiones varían en función de los clientes, los objetivos de investigación, la institución, la situación, el entorno y el tiempo.

- La mejor manera de identificar las dimensiones de la calidad del servicio es preguntando a los clientes.
- No es posible estudiar todas las dimensiones de la calidad del servicio en virtud de una encuesta, ya que aquéllas cubren muchas áreas y es imposible evaluarlas todas (Hadikoemoro, 2001).

En el contexto de tales puntualizaciones, diversas causas justifican la disparidad de propuestas surgidas en torno a la medición de la calidad universitaria, fundamentalmente, las diferencias en la recogida de datos y en los procedimientos de análisis (Parasuraman et al., 1991), la confusión que producen los ítems en la mente del cliente, y las características específicas de cada contexto de estudio (Loureiro & González, 2012). Pese a ello, todos los autores concluyen que la calidad de servicio en la educación superior es importante para el éxito de una institución (Donlagic & Fazlic, 2015; Prasad & Jha, 2013).

En definitiva, la calidad del servicio en la educación se ha convertido en un área de investigación de gran importancia, siendo dos las líneas de investigación más desarrolladas. De un lado, se han conducido diversos trabajos conceptuales y teóricos, ya sea de elaboración de nuevos modelos, de comparativa entre varios, o combinando ambas aproximaciones (Prasad & Jha, 2013; Ramaiyah et al., 2007; Sultan et al., 2010; Wicks & Roethlein, 2009). De otro lado, son frecuentes los estudios relativos a sistemas de medición más adecuados en países determinados, tales como Arabia Saudita (Randheer, 2015), Australia (Chua, 2004; Wright & O'Neill, 2002), Bosnia-Herzegovina (Donlagic & Fazlic, 2015), China y Hong Kong (Kwan & Ng, 1999), Colombia (Cardona & Bravo, 2012), España (Loureiro & González, 2012), Jordania (Twaissi & Al-Kilani, 2015), Líbano (Abouchedid & Nasser, 2002), Malasia (Abdullah, 2005; Shekarchizadeh et al., 2011), Portugal (Oliveira-Brochado & Marques, 2007), Reino Unido (Barnes, 2006; Hill, 1995; Pereda et al., 2007; Telford & Masson, 2005), Singapur (Tan & Kek, 2004), Sudáfrica (De Jager, 2006; De Jager & Gbadamosi, 2010; Nell & Cant, 2014), o USA (Foropon et al., 2013; Stodnik & Rogers, 2008). En tales estudios se analiza el sistema de medición más adecuado, modificando escalas o elaborando unas propias.

Asimismo, es pertinente destacar tres elementos comunes en los estudios de calidad en la educación superior. En primer lugar, la mayoría de los estudios se centran en los estudiantes de primeros cursos, mientras que los alumnos de posgrado han sido analizados en pocas ocasiones (Angell et al., 2008; Barnes, 2006; Lampley, 2001; Markovic, 2006; O'Neill, 2003; Pariseau & McDaniel, 1997; Shekarchizadeh et al., 2011; Stodnick & Rogers, 2008). Este vacío es sorprendente cuando existe una competencia intensa por atraer a estudiantes de posgrado,

que no sólo suponen más ganancias sino que también mejoran la clasificación de una universidad (Toncich, 2006), y más aún cuando algunos autores concluyen que los estudiantes tienen una percepción negativa de la calidad del servicio educativo y se sienten frecuentemente insatisfechos (Shekarchizadeh et al., 2011).

En segundo lugar, las investigaciones en la materia se han basado mucho en las aportaciones de los profesores y rectores, mientras las opiniones del alumnado no han sido suficientemente valoradas (Joseph, Yakhou & Stone, 2005), quizás porque las políticas de calidad de servicio están exclusivamente en manos de los administradores de las instituciones.

Por último, y salvo contadas excepciones (Bayraktaroglu & Atrek, 2010) muchas de las investigaciones destacan las instalaciones como uno de los elementos más importantes que determinan la calidad de servicio y la elección de universidad (Comm & Mathaisel, 2005; De Jager & De Plooy, 2006; Price, Matzdorf, Smith & Agahi, 2003; Tomkovick, Al-Khatib, Baradwaj & Jones, 1996; Twaissi & Al-Kilani, 2015; Veloutsou, Lewis & Paton, 2004), al tiempo que provocan insatisfacción si son inadecuadas (Smith, Morey, Foster & Teece, 2002; Wakefield & Blodgett, 1999) porque tienen un impacto en la calidad percibida de la experiencia general de la Universidad (Arambewela & Hall, 2008; Cubillo, Sánchez & Cerviño, 2006).

Resumiendo, la educación superior es mucho más que un producto, es una experiencia de calidad para con los estudiantes. Por tanto, las preocupaciones acerca de la definición, evaluación, medición y mejora de la calidad están ganando una enorme atención, tal cual ha quedado reflejado en este apartado.

## 3.2. LA SATISFACCIÓN

### 3.2.1. El concepto de satisfacción en las relaciones de intercambio

La satisfacción del cliente ha sido señalada como el elemento clave de las relaciones entre las empresas y su mercado, siendo uno de los constructos más estudiados en Marketing (Gil, Sánchez, Berenguer & Gallarda, 2005; Yoo & Parke, 2007) porque afecta al futuro comportamiento de compra del consumidor (Fares et al., 2013). No en vano, se trata de una faceta significativa para cualquier industria y, en particular, para las organizaciones de servicios (Hanaysha et al., 2011; Tuan, 2012).

A pesar de que la satisfacción del cliente ha sido un concepto relevante desde el siglo XIX (Hussain, Bhatti & Jilani, 2011), la literatura abunda en definiciones confusas y a menudo contradictorias. En la década de 1970 podemos destacar la definición de Hunt (1977, p. 459) habla de *"la evaluación realizada que de la experiencia en el consumo se obtiene al valorarlo como tan bueno como se suponía"*. Otros investigadores como Swan y Trawick (1981, p. 17) la definen como *"una evaluación consciente o un juicio cognitivo sobre si el producto ha tenido buenos o malos resultados, o sobre si dicho producto se ha ajustado a su propósito"*.

Ya en la década de 1980, según Tse y Wilton (1988, p. 204) la satisfacción del cliente es "*la respuesta de los consumidores a la evaluación de la discrepancia percibida entre expectativa previa y rendimiento real del producto tal como se percibe después de su consumo"*. En cuanto a la década de 1990, entre otros autores, Solomon (1994, p. 346) explica que la satisfacción "*es una sensación general, o una actitud que una persona tiene sobre un producto después de que ha sido comprado*". También Oliver (1997, p. 13) propone que "*es la reacción lograda por el consumidor. Es un juicio de la característica de un producto o servicio".*

Dado que a día de hoy no se ha llegado a un consenso, los investigadores siguen compartiendo sus definiciones. Tal es el caso de Oliver (2010), quien la define como el resultado de la discrepancia entre las percepciones sobre un bien o servicio y un estándar de comparación (normalmente las expectativas), el cual podría adoptar formas como las experiencias previas, los deseos o las creencias sobre lo que debe ser. Para Helgesen y Nesset (2007, p. 43) puede ser definida como "*un estado psicológico o un juicio subjetivo basado en las experiencias del cliente en comparación con las expectativas*".

Resumiendo las anteriores definiciones, podemos concluir que la satisfacción ha sido conceptualizada de diferentes maneras a lo largo del tiempo: como un proceso, como el resultado de un proceso, como una evaluación cognitiva y/o afectiva, como un sentimiento general de o una actitud, como una reacción, o incluso como una sensación. Igualmente, en la actualidad aún no existe una conclusión contundente sobre si la satisfacción se debe interpretar como resultado de la evaluación del cliente sobre una transacción específica o como una evaluación acumulativa que realiza el cliente sobre su experiencia de consumo a lo largo del tiempo (Ospina & Gil, 2011). Por consiguiente, ninguna de las acepciones previas ha sido completamente aceptada por la comunidad científica.

Investigadores como Giese y Cote (2000) plantean una definición más amplia del concepto basada en tres puntos clave que resumen buena parte de las aportaciones previas:

1. La satisfacción es un resumen de la respuesta afectiva, sobre la base de una evaluación cognitiva, que tiene una variable de intensidad (el carácter global de la satisfacción).
2. El punto central de la satisfacción puede ser el momento de elegir, adquirir o consumir el producto y/o el servicio.
3. La determinación del punto de satisfacción varía según el contexto, pero su duración se limita en general (la existencia temporal de satisfacción).

La inexistencia de una definición clara del concepto ha obstaculizado a su vez el desarrollo de un estándar aceptado para su medición en un contexto dado, complicándose la comparación entre resultados de distintos estudios (Souca, 2014). Por lo general, se suele asumir a este respecto la perspectiva más actitudinal del constructo, debido a que ésta se relaciona directamente con la intención de compra (Shankar, Smith & Rangaswamy, 2003). Esto es, la satisfacción no se entenderá como un comportamiento del consumidor que refleja lo satisfecho que se encuentra con el comportamiento de la organización, sino como una evaluación global o actitud resultante de las interacciones producidas entre las partes (Gutiérrez, 2005).

En definitiva, la satisfacción en las relaciones de intercambio es un tema muy relevante que atañe a lealtad del cliente, a la reputación de una empresa, a su imagen de marca, etc., y que está presente en todos los sectores. A pesar de no haber conseguido el consenso necesario para su definición, todos los investigadores están de acuerdo en afirmar que a partir de los estudios de calidad del servicio surgió la necesidad de medir algo más amplio, la satisfacción del cliente.

### 3.2.2. La satisfacción del estudiante universitario

Las instituciones universitarias se han mostrado de acuerdo con que la educación superior se rige por muchos de los principios de cualquier otra industria de servicios y, por consiguiente, es importante conocer la satisfacción de las expectativas y necesidades de sus stakeholders principales, los estudiantes. Para ello, es necesario evaluar y entender las necesidades del mercado objetivo, modificar la oferta para satisfacer esas necesidades, y con ello, aumentar la satisfacción del cliente (en nuestro caso el estudiante) mediante la entrega de servicios de calidad superior (Davidson, Keegan & Brill, 2004). Es decir, es ampliamente reconocido que los clientes de hoy en día tienen muchas alternativas para elegir y pueden cambiar de proveedor, por lo que la satisfacción depende en gran medida de la calidad del

servicio prestado (Munteanu, Ceobanu, Bobâlca & Anton, 2010). Se deduce de esta perspectiva que el nivel de satisfacción puede variar dependiendo de las alternativas disponibles para los estudiantes (Munteanu et al., 2010).

En el actual entorno competitivo, el desarrollo de estrategias diferenciadas representa la respuesta de mercado más apropiada para las instituciones que no cuentan con la ventaja de la superioridad posicional (Brown & Mazzarol, 2009). Por tanto, a largo plazo la relación con los alumnos podría proporcionar a la institución una cierta ventaja competitiva, sobre todo en un nivel de comunicación boca-a-oreja entre estudiantes actuales y futuros (Alves & Raposo, 2009). Esta implicación supone que las universidades sólo pueden triunfar si ofrecen a sus alumnos algo que deseen comprar, con una calidad que sientan que es aceptable (Zemsky, Wegner & Massy, 2005).

Así pues, el de satisfacción del estudiante es un concepto muy relevante para una universidad y su gestión (Brown & Mazzarol, 2009; Douglas, McClelland & Davies, 2008; Martensen, Grønholdt, Eskildsen & Kristensen, 2000), porque un estudiante satisfecho: i) recomendará la institución a otros; ii) volverá a elegir la misma universidad si decide realizar otra carrera o cualquier otro tipo de estudio (Alves & Raposo, 2007; Helgesen & Nesset, 2007); y, iii) proporcionará información interna para la mejora de los procesos (Harvey, 2003), por ejemplo, facilitando información sobre la satisfacción que encuentra en sus clases, con sus profesores y en general con su experiencia global en la universidad (Duarte, Raposo & Alves, 2012).

La satisfacción del cliente tiene sus raíces en la calidad del servicio (Bolton & Drew, 1991; Cronin & Taylor, 1992; Hanaysha et al., 2011; Hasan et al., 2008; Shemwell, Yavas & Bilgin, 1998). Por lo tanto, cada vez que los clientes perciben que la calidad del servicio prestado va más allá de sus expectativas, se sentirán satisfechos (Arambewela & Hall, 2008). En el contexto académico, las universidades deberían tratar de satisfacer las necesidades de los estudiantes, así como mejorar sus expectativas mediante la implementación de una estrategia bien planificada que ofrezca servicios más apropiados. Igualmente, las instituciones de educación superior deben prestar mucha atención a la satisfacción de los estudiantes internacionales, concentrándose en atributos tanto educativos como no educativos (Arambewela & Hall, 2008).

Es necesario matizar que el concepto de satisfacción del estudiante está, además, directamente relacionado con su retención, siendo el principal antecedente de la lealtad del cliente (Brown & Mazzarol, 2009; Westlund, Cassel, Eklöf & Hackl, 2001). Por tanto, el

conocimiento de los factores de satisfacción del estudiante es particularmente importante, ya que varios autores aseguran que en torno a un 20-30% de los estudiantes no regresan a su institución inicial en el segundo año (Helgesen & Nesset, 2007; Rausch & Hamilton, 2006). Así que las organizaciones que satisfagan continuamente a sus clientes disfrutarán de los niveles de retención más altos y de una mayor rentabilidad (Wicks & Roethlein, 2009), y serán más competitivas para atraer a más estudiantes (Lee, Jolly, Kench & Gelonesi, 2000). En este sentido, la medición de la satisfacción y comprensión de los factores que influyen en ella a largo plazo conlleva el éxito de la organización, ya que la ausencia de satisfacción puede tener consecuencias nefastas tanto para la universidad como para el estudiante (Popli, 2005; Richardson, 2005). Por ejemplo, los estudiantes que ante una queja reciben una respuesta inmediata por parte de la institución, incluso cuando ésta no es favorable, pueden llegar a ser más leales que los alumnos que parecen estar satisfechos porque no manifiestan signos de disconformidad (Kotler & Fox, 1995).

Al igual que el concepto de calidad del servicio, no existe un consenso sobre la definición de satisfacción (Munteanu et al., 2010; Shekarchizadeh et al., 2011), aunque su naturaleza multidimensional es reconocida por unanimidad (García-Aracil, 2008; Hartman & Schmidt, 1995; Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias & Rivera-Torres, 2005; Richardson, 2005), junto con otras características (Figura 12).

Figura 12. Características del concepto satisfacción del estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

En suma, hablamos de un concepto abstracto, ambiguo, cuyo significado varía de una persona a otra, de un producto/servicio a otro (Munteanu et al., 2010). Igualmente, se considera un concepto complejo (Marzo-Navarro et al., 2005; Richardson, 2005) y difícil de alcanzar, ya que suele evidenciarse más claramente al final de la experiencia universitaria (Duarte et al., 2012).

Paralelamente a las características del concepto, se pueden encontrar tres elementos comunes en las teorías de satisfacción: i) el tipo de respuestas asociadas al constructo (emocionales o racionales); ii) si la respuesta se produce en un ámbito particular (por ejemplo, las expectativas y experiencia del consumidor) o no; y, iii) si ocurre en un momento determinado (Giese & Cote, 2000). Más allá de esto, algunas teorías consideran al estudiante como un consumidor (Chadwick & Ward, 1987; Franklin & Shemwell, 1995), mientras otras usan el paradigma de la disconfirmación para medir los antecedentes de la satisfacción (Shekarchizadeh et al., 2011).

En cuanto a la conceptualización del término, la Tabla 20 recoge las principales definiciones encontradas en la literatura.

Tabla 20. Definiciones de satisfacción del estudiante.

| Autores | Definición |
|---|---|
| Giese y Cote (2000) | *"Una respuesta sumario, afectiva y de intensidad variable, centrada en aspectos concretos de la adquisición y/o del consumo, y que tiene lugar en el preciso momento en que el individuo evalúa el objeto"* (p. 2). |
| Elliot y Healy (2001) | *"Actitud a corto plazo sobre la base de una evaluación de su experiencia con el servicio de educación suministrada"* (p. 2). |
| Beerli et al (2002) | *"Un respuesta afectiva en un tiempo (t), es decir, el momento de la última inscripción de los estudiantes resultante de la evaluación de los servicios de enseñanza y el apoyo ofrecido al mismo por la Universidad"* (p. 492). |
| Elliot y Shin (2002) | *"Favorabilidad de la evaluación subjetiva de un alumno de los diversos resultados y experiencias relacionados con la educación"* (p. 198). |
| Munteanu et al (2010) | *"Resumen evaluativo de experiencia educativa directa basada en la discrepancia entre las expectativas previas y el rendimiento percibido después de pasar por el ciclo educativo"* (p. 125). |

Fuente: Elaboración propia.

Por ejemplo, Giese y Cote (2000) proponen un concepto que, si bien no se refiere específicamente al estudiante universitario, puede aplicársele perfectamente, entendido como la respuesta afectiva que manifiesta cuanto evalúa el servicio prestado. Desde este enfoque, si la realidad excede a las expectativas, el estudiante estará satisfecho (Demaris & Allan, 2008). Otra de las definiciones en la misma línea de pensamiento es la presentada por Beerli, Díaz y Pérez (2002), los cuales aluden también a una respuesta afectiva. Otros, como Elliot y Healy (2001), Elliot y Shin (2002), o Munteanu et al. (2010), proponen definiciones similares basadas en actitudes y evaluaciones de experiencias. En suma, se puede concluir que las definiciones de satisfacción del estudiante asumen que ésta se forma a partir de un proceso continuo de repetidas experiencias en la vida del campus (Gruber et al., 2010).

En resumen, la satisfacción del estudiante universitario es un concepto que se ha desarrollado en paralelo al constructo de calidad del servicio, ya que es considerado un indicador cada vez más importante del rendimiento de la enseñanza y del resultado del proceso educativo (Ramsden, 1991). Dado que las definiciones de satisfacción son diferentes dependiendo del contexto y los factores que le afectan, la medición del constructo tampoco será fácil, tal como se explica en el apartado siguiente.

### 3.2.3. La medición de la satisfacción universitaria

En la medición de la satisfacción es extremadamente importante encontrar formas fiables que permitan a las instituciones de enseñanza superior conocer su realidad, compararla con la de los otros competidores, y analizarla a lo largo del tiempo (Alves & Raposo, 2004). Aunque no existe una escala de medida de la satisfacción con la educación superior de aceptación general (Hartman & Schmidt, 1995), se han realizado numerosos intentos al respecto. Además, según Halstead (1999), existe consenso sobre los patrones de comparación utilizados en la medición de la satisfacción: las expectativas, las normas basadas en la experiencia y los deseos. Asimismo, analizando estudios previos, autores como Alves y Raposo (2009) han comprobado que es necesario incorporar experiencias previas en los modelos de satisfacción, porque la utilización exclusiva de expectativas podría no ser suficiente.

Aparte de la definición del constructo, la complejidad entrañada por la propia construcción de la escala para su medición constituye una dificultad añadida. Para Letcher y Neves (2010), la medición de la satisfacción de los estudiantes debe incluir los procesos (e. g., enseñanza, consejería, actividades extraescolares) y los resultados (tanto de empleo como de

carrera), sabiendo además que estos últimos son con frecuencia sólo perceptibles después de que el estudiante comience a buscar un empleo o seguir adelante con su carrera (Gruber et al., 2010). Desde esta perspectiva, estudios con antiguos alumnos, como el de García-Aracil (2008), reflejan que las mujeres están menos satisfechas que los hombres, y que la satisfacción aumenta con la edad y con la aplicación de los conocimientos académicos al puesto de trabajo. Asimismo, una puntualización importante remite a la importancia de tener en cuenta a los estudiantes insatisfechos que pueden quedarse en la institución por la falta de opciones alternativas, pero previsiblemente no van a difundir una imagen positiva de la misma entre otros estudiantes potenciales o recomendarla después de graduarse (Wince & Borden, 1995).

En línea con lo anterior, la satisfacción del cliente ha adquirido importancia internacional a partir del desarrollo de índices o barómetros nacionales en diferentes países como Suecia (Fornell, 1992), EE.UU (Fornell et al., 1996), Noruega (Andreassen & Lindestad, 1998; Johnson, Gustafsson, Andreassen, Lervik & Cha, 2001) y la Unión Europea (Eklöf, 2000):

- *Modelo sueco de satisfacción del cliente, SCSB* (Fornell, 1992). Propone que los antecedentes de la satisfacción del consumidor son el rendimiento percibido y las expectativas iniciales, y argumenta que el aumento de la satisfacción conlleva una disminución de las quejas, produciéndose como consecuencia un incremento de la lealtad del cliente.
- *Modelo americano de satisfacción del cliente, ACSI* (Fornell et al., 1996). Basado en el anterior, incorpora como antecedente la calidad percibida y mantiene como tal las expectativas del cliente, ambos considerados como parte del valor percibido. Se entiende que existe una relación causal positiva entre los tres constructos que, en interacción, producen un aumento de la satisfacción del cliente. A su vez, tal como el modelo anterior, el aumento de la satisfacción provoca una disminución de las quejas y un aumento de la lealtad.
- *Modelo europeo de satisfacción del cliente, ECSI* (Eklöf, 2000). Basado en el modelo ACSI, mantiene las variables de expectativas del cliente, valor percibido, satisfacción del cliente y lealtad, en el mismo orden que las anteriores. La diferencia es que elimina la variables sobre quejas de los clientes, distingue entre calidad del producto y del servicio, y añade como nueva variable la de imagen corporativa, asumiendo que la imagen que un cliente tenga de la empresa influirá en la satisfacción, la lealtad, y las expectativas del consumidor.

- *Modelo noruego de satisfacción del cliente, NCSB* (Andreassen & Lendestad, 1998). Este modelo es similar al modelo ACSI pero añade dos modificaciones. Por un lado, incorpora el constructo de imagen como antecedente de la lealtad y la satisfacción (al igual que el modelo europeo). Por otro, incluye el compromiso con la relación como variable mediadora entre la satisfacción y la lealtad.
- *Segundo modelo noruego de satisfacción del cliente, NCSB* (Johnson et al., 2001). Una vez estudiados los anteriores modelos, este autor propone varias modificaciones. Primero, reemplaza la variable expectativas por la imagen corporativa, entendiéndola como una consecuencia de la satisfacción y no como un antecedente. Segundo, sustituye la variable quejas por gestión de las quejas como antecedente de la satisfacción. Tercero, la variable valor percibido desaparece para situarse en su lugar una variable sobre el precio. Cuarto, la variable de compromiso con la relación es dividida en dos: compromiso afectivo y calculado. Por último, la variable calidad percibida es medida a partir de la herramienta SERVQUAL.

Los estudios previos demuestran una gran diversidad de objetivos de investigación. Así, muchos autores han analizado la importancia y la búsqueda de la satisfacción de los estudiantes (Postema & Markham, 2002; Tan & Kek, 2004; Zineldin, 2007), mientras que otros se han centrado en la satisfacción de los estudiantes con los grados universitarios (Alves & Raposo, 2004; Elliot & Healy, 2001; Hill, 1995; Martensen et al., 2000), en el análisis de la experiencia educativa (DeShields et al., 2005), o en la preferencia de los estudiantes (Alves & Raposo, 2009).

Los trabajos que miden la satisfacción lo hacen con respecto a un momento del tiempo concreto, salvo algunas excepciones (Duarte et al., 2012; Nale, Rauch, Wathen & Barr, 2000; Pike & Larkin, 2010). Desde este encuadre, autores como DeShields et al. (2005) identifican como factores satisfactores el desempeño docente y las clases, es decir, la trayectoria y experiencia del profesorado, lo cual mejora la experiencia universitaria y con ello la satisfacción. Por el contrario, otros factores considerados de higiene pueden causar insatisfacción pero no satisfacción. Un ejemplo serían los asesores del personal educativo, donde el estudiante no puede ver la relación directa con los resultados esperados (DeShields et al., 2005). Por otro lado, Sojkin, Bartkowiak y Skuza (2011) concluyen que la satisfacción aumenta con la mejora de las condiciones sociales (e.g., instalaciones, alojamiento

subvencionado, servicio de comedor, etc.), mientras Alves y Raposo (2004) argumentan que la formación del constructo depende de la imagen de la institución y el valor percibido por el estudiante. Por su parte, Petruzzellis, D'Uggento y Romanazzi (2006) explican que el aumento de la satisfacción se debe a una buena respuesta ante las necesidades de los estudiantes, y su disminución a una mala organización e incapacidad para satisfacer sus expectativas. Por último, existe un estudio (Duarte et al., 2012) que encuentra entre sus resultados que la experiencia no influye en la satisfacción, y que la rutina en el mundo laboral aumenta la importancia de los factores que la determinan.

Es, por tanto, legítimo preguntar a los estudiantes su nivel de satisfacción con los servicios académicos y administrativos que reciben (Cardona & Bravo, 2012), dado que constituyen los consumidores principales de servicios educativos (Darlaston-Jones et al., 2003; Hill, 1995; Lee & Tai, 2008). Aunque es preciso tener en cuenta que en el caso concreto de la enseñanza universitaria, lo que los estudiantes suelen citar como importante en relación con su experiencia educativa no suele ser, por lo general, indicativo de la satisfacción con dicha experiencia (Elliot & Healy, 2001).

En definitiva, las universidades proporcionan el nivel más alto de educación por lo que se enfrentan a una gran presión para mejorar el valor de sus actividades y aumentar con ello la satisfacción de estudiantes para conseguir el éxito (Prasad & Jha, 2013). Por consiguiente, se hace necesario evaluar su desempeño en términos de calidad de los servicios prestados y de los recursos utilizados. Tal medición se realiza mediante una evaluación de la satisfacción de los estudiantes, por ejemplo, mediante la comparación entre la calidad esperada, la calidad proporcionada, y la calidad percibida (Baccarani, 2004), lo que permite formular estrategias de mejora de la experiencia del alumno.

### 3.2.4. La relación entre calidad del servicio y satisfacción

La educación superior cumple con todas las características clásicas de los servicios (Cherubini, 1996; Pellicelli, 1997; Zeithaml & Bitner, 2002), por lo que, como hemos visto, los conceptos de calidad del servicio y la satisfacción del cliente son directamente aplicables a las universidades en su acercamiento a las necesidades del mercado. La percepción de la calidad se produce al mismo tiempo que el suministro y el consumo (Melé, 2003), momento crucial para la satisfacción. Por lo tanto, existe una estrecha conexión entre ambos conceptos.

El eterno debate conceptual entre calidad del servicio y satisfacción aún no ha finalizado, aunque parece existir una mayor convergencia a la hora de considerar la calidad como antecedente de la satisfacción (Aldridge & Rowley, 1998; Carrillat, Jaramillo & Mulki, 2009; Chia, Hsu & Hsu, 2008; Croning & Taylor, 1992; Molinari, Abratt & Dion, 2008; Zeithaml, Bitner & Gremler, 2006), también en el contexto educativo (Browne et al., 1998; Fuentes, Gurría & Martínez, 2015; Nell & Cant, 2014; Stukalina, 2014; Sultan & Wong, 2014). Asimismo, los índices de satisfacción estudiados en el apartado anterior (ACSI, ECSI, NCSI y NCSI 2) mostraban a la calidad como antecedente de la satisfacción. Si bien, existen algunas posturas (Bolton & Drew, 1991; Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1988;) que consideran la satisfacción como antecedente de la calidad del servicio.

La investigación específica se ha centrado en la relación entre calidad y satisfacción percibida y el papel de las emociones en la evaluación de la satisfacción (Oliver, 1993). Ambos son considerados conceptos diferentes aunque relacionados, tal como se ve en la Tabla 21.

Tabla 21. Diferencias entre los constructos calidad del servicio y satisfacción.

| Calidad del servicio | Satisfacción |
|---|---|
| Una actitud general, un componente de la satisfacción | Concepto amplio vinculado a transacciones particulares |
| Basada en percepciones de la excelencia a través de una evaluación cognitiva | Una evaluación más sintética y con un fuerte componente emotivo, además del cognitivo |
| Las percepciones no requieren experiencias previas | Totalmente experimental |
| Una percepción global del consumidor de un servicio | Se basa en el conjunto de todas las experiencias |
| Pocos antecedentes | Muchos antecedentes |
| No depende del precio | Depende del precio |
| Las dimensiones son más específicas | Las dimensiones son más generales |

Fuente: Elaboración propia.

Resumiendo la tabla anterior, el de satisfacción es un concepto más amplio vinculado a transacciones particulares (Aldridge & Rowley, 1998; Robinson, 1999), es decir, representa una evaluación más sintética y con un fuerte componente emotivo y cognitivo (Oliver, 2010). Por su parte, la calidad del servicio es una actitud general, un componente de la satisfacción (Zeithmail, Bitner & Gremler, 2008), y se basa en las percepciones de la excelencia de un bien a través de una evaluación fundamentalmente cognitiva (Oliver, 2010).

Oliver (1993) plantea también que la satisfacción es experimental, mientras que las percepciones de calidad no requieren experiencias previas. A tal respecto, Parasuranam et al. (1988, p. 16) matizan que *"mientras que la calidad percibida del servicio es un juicio global, o una actitud, que refleja la superioridad del servicio, la satisfacción es relativa a una transacción específica"*. En la misma línea, Anderson y Fornell (1994, p. 245) especifican que *"la satisfacción es una evaluación, después del consumo, de la calidad percibida respecto de la calidad esperada".*

A pesar de los debates en curso, muchos investigadores se han puesto de acuerdo sobre la importancia y los significados de la calidad del servicio para las organizaciones como medio para lograr una mayor satisfacción de los clientes (Arambewela & Hall, 2008; Ben, 2007; Boshoff & Gray, 2004). Además, es evidente que una percepción positiva de la calidad del servicio puede dar lugar a la satisfacción del alumno, por lo que los estudiantes satisfechos atraerán a otros a través de comunicaciones boca-a-oreja (Ramaiyah et al., 2007). En definitiva, cuanto mayor sea la calidad de los servicios, más satisfechos estarán los clientes (Wicks & Roethlein, 2009) y, por consiguiente, la calidad del servicio en la educación está determinada por el grado en que las necesidades y expectativas de los estudiantes pueden ser satisfechas (Tan & Kek, 2004). De ahí que las definiciones actuales de la calidad se estén moviendo cada vez más hacia un enfoque de satisfacción del cliente. Por ello, un número creciente de universidades han venido adoptando gradualmente un enfoque de marketing, asumiendo una realidad de competencia por atraer y retener a los mejores estudiantes (Petruzzellis et al., 2006). Al mismo tiempo, un cliente satisfecho es menos costoso de mantener, es menos sensible a las variaciones de precios (Anderson & Sullivan, 1993), y ofrece publicidad boca-a-oreja positiva. Por lo tanto, las organizaciones que satisfagan consistentemente sus clientes disfrutarán de los niveles de retención más altos y de una mayor rentabilidad.

En línea con lo anterior, la medición de la satisfacción del estudiante en una institución de enseñanza se considera clave para la mejora de la calidad del servicio. Ciertamente, si las

universidades no se circunscriben a sus propias percepciones (Oldfield & Baron, 2000) sino que además conocen lo que sus estudiantes quieren, lograrán adaptarse a sus necesidades y tener un impacto positivo en la percepción de la calidad y la satisfacción (Gruber et al., 2010).

Ejemplos de investigaciones que analizan ambos constructos se hallan en los estudios de Churchill y Surprenant (1982), quienes demostraron que la calidad percibida en el servicio constituía, por sí sola, el antecedente directo de la satisfacción o insatisfacción. Pocos años después, Tse y Wilton (1988) confirmaron este supuesto. Recientemente, Qureshi, Shaukat y Hijazi (2010) han examinado la calidad del servicio en las instituciones de educación superior a través de dos de las dimensiones del instrumento SERVQUAL, fiabilidad y capacidad de respuesta, encontrando una relación significativa entre ambas y la satisfacción de los estudiantes (Foropon et al., 2013). En la misma línea, los resultados de Brown y Mazzarol (2009) muestran que la satisfacción predice, además de la imagen percibida, la calidad del "*humanware*" (calidad del servicio asociada a personas y procesos) y la calidad percibida del "*hardware*" (infraestructuras y elementos tangibles). Por último, se puede destacar la investigación de García-Aracil (2008) que relacionaron ambos conceptos concluyendo que los graduados en Ciencias Naturales, Médicas y de la Ley tendían a estar menos satisfechos que los de Ciencias Sociales, mientras que los de Matemáticas y de Humanidades se mostraban más satisfechos que el resto. Además, los autores observaron que los niveles de satisfacción variaban con el género (las mujeres se manifestaron menos satisfechas que los hombres), el grado de aplicación de los conocimientos de la carrera en el puesto de trabajo, y la edad.

En resumen, hoy día los resultados de los estudios sobre calidad y satisfacción han sido extrapolados del ámbito del consumo de productos al de la evaluación de servicios, tanto públicos como privados, y un gran número de índices aplicados a distintos sectores demuestran la relación directa, positiva y significativa entre calidad percibida y satisfacción del usuario (Oliver, 2010). Las diferencias entre resultados de investigadores pueden ser debidas a la existencia de problemas metodológicos, fundamentalmente en la conceptualización de los constructos que puede conducir a diferentes formas de operativizarlos (Bitner & Hubbert, 1994). No se debe olvidar que la calidad vinculada a la satisfacción de necesidades tiene un carácter dinámico, debido a que ambas varían a lo largo del tiempo. Por tanto, es necesario garantizar la mejora continua y la adaptación a las demandas cambiantes de los clientes (Gröonros, 2007).

## 3.3. LA CONFIANZA

### 3.3.1. El concepto de confianza en las organizaciones

La confianza es un concepto ambiguo y confuso, así como poco estudiado en la literatura del sector educativo, si bien ha sido tratado en disciplinas como la Psicología, la Gestión y la Comunicación, la Sociología, las Ciencias Políticas y la Economía. Además, existe bastante confusión entre varios conceptos relacionados pero diferentes, como lo son los de credibilidad, confianza, honestidad, benevolencia, y otros tantos, lo cual dificulta la comprensión del término. A partir de la literatura previa, consideramos para este estudio que la confianza y la credibilidad expresan el mismo concepto.

La confianza ha sido considerada fundamental en cualquier tipo de operaciones de negocio, y un componente clave en la gestión estratégica moderna de las organizaciones que trabajan en entornos competitivos (Kramer & Tyler, 1996). Desde este encuadre, ha recibido una especial atención en la literatura de marketing, siendo considerado un componente estratégico de la práctica empresarial exitosa (Kramer & Tyler, 1996) y de gran influencia en la consecución de relaciones duraderas y rentables (Morgan & Hunt, 1994).

Tradicionalmente, la confianza ha sido considerada como un conjunto de creencias (Bromiley & Cummings, 1995; Ganesan, 1994) de un individuo o grupo que derivan de sus percepciones sobre determinados atributos que caracterizan a la marca, la oferta, el personal de ventas o al propio establecimiento donde se comercializan los productos (Ganesan, 1994), en referencia a los esfuerzos de buena fe para comportarse de acuerdo con los compromisos y la honestidad y no de manera oportunista (Bromiley & Cummings, 1995).

La Tabla 22 expone las definiciones más relevantes sobre el concepto. En suma, todas ellas se centran en las personas, en actuar de forma fiable, apropiada y creíble, y abarcan componentes tanto de confianza como de fiabilidad. Asimismo, dado que el constructo depende de las expectativas y las condiciones variables que pueden activarlas y mantenerlas, la confianza es entendida a menudo como multidimensional (Sirdeshmukh et al., 2002).

Tabla 22. Principales definiciones del constructo confianza.

| Autor y año | Definición |
|---|---|
| Morgan y Hunt (1994) | *"La percepción de la confianza en la fiabilidad del compañero de intercambio e integridad"*(p. 23). |
| Misztal (1996) | *"Creer que los resultados de la acción prevista de alguien serán apropiados desde nuestro punto de vista"* (p. 9). |
| Gabarino y Johnson (1999) | *"La confianza del cliente en la calidad y confiabilidad del servicio"* (p. 71). |
| McKnight y Chervany (2000) | *"Nivel de confianza que un individuo tiene en la competencia del otro y su voluntad de actuar de manera justa, ética, y de manera predecible"* (p. 564). |
| Gutiérrez (2005) | *"La creencia en la benevolencia de los actos del socio"* (p. 183). |
| Huang, Maassen Van den Brink y Groot (2009) | *"La probabilidad percibida por el cual un individuo espera que otro individuo o grupo, en el peor de los casos, sin intención o con intención de hacer daño, y en el mejor de los casos, actuarán en sus intereses"* (p. 288). |
| Forsyth, Adams y Hoy (2011) | *"Una propiedad de grupo estable arraigado en las percepciones compartidas el cual afecta a la fiabilidad de otro grupo o individuo"* (p. 22). |

Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de contrastar la multidimensionalidad del concepto, Teven y McCroskey (1997) postulan que la credibilidad se compone de tres componentes principales: i) la competencia, entendida como los conocimientos y/o experiencia de la persona u organización analizada; ii) la confiabilidad o confianza, relativa a la honradez y bondad; y, por último, ii) el cariño percibido, es decir, la preocupación por el bienestar del consumidor. Por su lado, Reina y Reina (1999) propusieron tres categorías de confianza: i) la confianza contractual, relativa al cumplimiento de obligaciones y requisitos contractuales; ii) la confianza competencial, referido a la capacidad de una persona para llevar a cabo algo; y, iii) la confianza comunicación, en relación a ser claro y transparente.

En la misma línea, otros autores como Ganesan (1994) o Geyskens, Steenkamp y Kumar (1998), relacionaron la credibilidad con la fiabilidad y el cumplimiento de las promesas, es decir, asociando la sinceridad con la benevolencia. Esta postura hace referencia a que no se tomarán acciones imprevistas que pudieran tener impactos negativos en el socio

(Anderson & Narus, 1990), asumiendo preocupación genuina que va más allá de los comportamientos oportunistas y el afán de lucro (Ganesan, 1994).

En definitiva, la confianza en cualquier organización de negocios es esencial para mantener una orientación a largo plazo (Ganesan, 1994; Morgan & Hunt, 1994), crear un compromiso, y reducir el riesgo percibido (Morgan & Hunt, 1994) y la incertidumbre (Bromiley & Cummings, 1995).

### 3.3.2. La confianza en la Universidad

La confianza ha estado presente en los estudios de calidad del servicio en general desde la aparición de la escala SERVQUAL (Parasuranam et al., 1985). Dicho modelo plantea inicialmente diez dimensiones determinantes de la calidad, entre las que se encuentra el constructo credibilidad definido a partir de los términos de confianza, benevolencia y honestidad. Asimismo, las posteriores revisiones de esta escala (Parasuraman et al., 1988, 1991) que reducen las dimensiones a cinco, también hacen referencia a la confianza dentro de la dimensión seguridad, la cual se refiere a los conocimientos, atención y habilidades mostradas por los empleados para inspirar credibilidad y confianza. Asimismo, otra de las dimensiones es la de confiabilidad, que es definida como la capacidad para realizar el servicio prometido de manera precisa y con confianza (Prasad & Jha, 2013). Posteriormente, otros modelos de calidad también han incluido el término confianza o credibilidad entre sus dimensiones, por ejemplo: SERVPERF (Cronin & Taylor, 1992), HERDPERF (Abdullah, 2005), DUAQUAL (Loureiro & González, 2012), y el modelo de Prasad & Jha (2013).

La confianza del consumidor es un concepto relativamente nuevo en el estudio de los intercambios relacionales en las instituciones de educación superior, existiendo relativamente pocos estudios que analizan la confianza en los profesores (Hargreaves, 2002), en las instituciones de educación superior (Ghosh, Whipple & Bryan, 2001) y, desde una perspectiva filosófica, en la Universidad (Gibbs, 2004). Ghosh et al. (2001) fueron de los primeros en proponer que la confianza del estudiante es una solución a largo plazo que las universidades pueden adoptar en la actual situación competitiva. Los autores sugieren que la confianza del estudiante influye positivamente en las tasas de retención, la percepción de la calidad y el boca-a-oreja positivo. Por consiguiente, hablar de confianza en la universidad significa hablar del "*grado en que un estudiante está dispuesto a confiar en la universidad para tomar las*

*medidas adecuadas que le beneficien y ayuden a alcanzar sus objetivos de aprendizaje y de carrera"* (Ghosh et al., 2001, p. 325).

La confianza es fundamental para entender el significado de la buena enseñanza, ya que su pérdida tiene consecuencias económicas, así como sociales y éticas para la universidad. La investigación ha demostrado los beneficios de la credibilidad, tanto para el profesor como para los estudiantes. Los estudiantes que perciben a sus maestros como creíbles tienden a estar más motivados (Martin, Chesebro & Mottet, 1997), y a reportar un mayor aprendizaje afectivo y cognitivo (Johnson & Miller, 2002). En otras palabras, Thweatt y McCroskey (1998) concluyen que cuanto mayor es la credibilidad, mayor será el aprendizaje.

Paralelamente, los estudiantes también tienden a recomendar profesores creíbles a los demás (Nadler & Nadler, 2001), respetarlos (Martínez-Egger & Powers, 2002), y evaluarlos encarecidamente (Teven & McCroskey, 1997). Además, los estudiantes perciben que éstos los comprenden mejor a ellos (Schrodt, 2003), y es probable que elijan las asignaturas que ellos impartan (Nadler & Nadler, 2001).

Más allá de los beneficios del constructo, se habla cada vez más de una confianza colectiva formada por la confianza en el rector, en la facultad, en los profesores y en los estudiantes, y que afecta directamente al rendimiento académico, tal como concluyen Adams, Hill y Roberts (1998) en su estudio realizado en un colegio pero cuyos resultados son fácilmente extrapolables al ámbito universitario. La confianza colectiva es indicativa de que los sistemas educativos que operan en niveles óptimos (Forsyth et al., 2011), siendo fundamental para la integridad de la universidad y su fiabilidad (Morgan & Hunt, 1994) y partiendo de las experiencias personales que cada alumno ha tenido con el profesorado.

Por otro lado, el concepto está determinado por las decisiones profesionales, las acciones y las interacciones de miembros de la institución, y debe estar relacionado con los indicadores de la eficacia educativa. La confianza es, así, un determinante social de la mejora universitaria, el rendimiento estudiantil y la eficacia de la enseñanza, tal como ha sido demostrado en estudios realizados en los EE.UU y otros países (Forsyth et al., 2011). También es útil tener en cuenta las acciones como la integridad, la competencia, la previsibilidad y la brecha entre alumnos y profesores, que será clave para mantener o recuperar la confianza (Adams et al., 1998).

Asimismo, la investigación en las universidades en relación a la confianza del estudiante incluye casi siempre la lealtad como una consecuencia de la confianza. Es

importante notar que la alta participación, la incertidumbre, y una amplia experiencia hacen de las universidades un contexto apropiado para el uso de la confianza como predictor de la lealtad en lugar de la satisfacción (Carvalho & Mota, 2010; Gabarino & Johnson, 1999; Hennig-Thurau, Langer & Hansen, 2001).

En resumen, como se ha analizado en este apartado, el concepto confianza apenas ha sido examinado en el sector educativo, a pesar de que vivimos tiempos competitivos en los que la atracción y retención de estudiantes son fundamentales para la supervivencia de la universidad (Ghosh et al., 2001) y, por tanto, la confianza es clave en ese sentido.

### 3.3.3. La medición de la confianza universitaria

La medición de la confianza, como hemos apuntado en el apartado anterior, ha estado relacionada en la mayoría de la literatura previa con el constructo lealtad del cliente, considerándosela clave en el proceso de construcción de la misma (Gabarino & Johnson, 1999; Morgan & Hunt, 1994; Singh & Sirdeshmukh, 2000; Sirdeshmukh et al., 2002). Se concluye, así, dentro de esta corriente de la investigación que la confianza del consumidor juega un papel central en la promoción de relación exitosa de intercambio, estando positiva y directamente relacionada con la lealtad del cliente (Carvalho & Mota, 2010).

En cuanto al resto de líneas de investigación relacionadas con el término, quizás no sea sorprendente saber que la credibilidad es una de las variables más importantes que afectan a la relación profesor-alumno (Myers, 2004), la cual va más allá de lo económico porque es, sobre todo, una actitud. Desde este encuadre, la credibilidad del profesor está formada, según Haley (2012), por la competencia, la buena voluntad y la confianza hacia el receptor. En la misma línea, la investigación de Van de Walle, Van Roosbroek y Bouckaert (2008) sugiere que la confianza de los alumnos en el personal de las instituciones de educación superior y en la gestión de las mismas influye de manera crítica sobre la percepción de valor. Igualmente, tener una educación superior de posgrado puede ayudar a crear un clima de mayor confianza (Adams et al., 1998; Huang et al., 2009) y un aumento del rendimiento académico.

Asimismo, es importante destacar la investigación de Ghosh et al. (2001), los cuales concluyen que la confianza del estudiante es el resultado de cinco componentes principales: i) la experiencia de una institución de educación superior; ii) la percepción de simpatía de la misma; iii) la transparencia en la interpretación y divulgación de las políticas y procedimientos; iv) la sinceridad y honestidad a través del cumplimiento de sus promesas; y,

por último, v) la integridad en el compromiso con estándares éticos para el logro de los objetivos organizacionales. De estos cinco predictores de la confianza de los estudiantes, dos (transparencia e integridad) resultaron sólo marginalmente significativas.

Otro grupo de estudiosos que han investigado recientemente la confianza de los alumnos en el contexto de las universidades ha sido Hennig-Thurau et al. (2001), cuyo objetivo principal fue desarrollar un modelo integral de la lealtad de los estudiantes. En su modelo, ésta es el resultado de tres factores principales: i) la percepción de la calidad de la enseñanza y las actividades que se les presentan; ii) la confianza en el personal universitario; y, iii) la confianza en la universidad (Van de Walle et al., 2008). Por último, contrariamente a los estudios anteriores, Haley (2012) demuestra que la confianza no está relacionada con la calidad de vida académica.

Otra línea de trabajo se centra en la idea de que la comunicación de la RSC de manera objetiva y transparente es importante para inhibir el escepticismo y aumentar la credibilidad. La organización puede tratar de establecer su credibilidad e impedir el posible escepticismo entre su audiencia pasiva al informar. Es el caso de los estudios de Ko, Rhee, Kim y Kim (2014) y Schmeltz (2011), quienes concluyen que la RSC aumenta la credibilidad corporativa, llevando a los clientes a percibir a las empresas como más creíbles. En el caso de la información y la comunicación en general sobre el tema que sea, ambas son fundamentales para provocar un aumento de la calidad y de la satisfacción, tanto de forma directa como indirecta (Loureiro & González, 2012).

Sirdeshmukh et al. (2002) son otros autores a tener en cuenta. En una investigación centrada en el sector comercial, presentan las percepciones de competencia operativa, benevolencia operativa y orientación a la resolución de problemas como antecedentes de la confianza. Posteriormente, Carvalho y Mota (2010) parten del mismo modelo aplicado al sector educativo, encontrando como significativas únicamente las dimensiones de benevolencia y orientación a la resolución de problemas. En cualquier caso, en ambos estudios se sugiere que la confianza pueda afectar a la lealtad del cliente hacia el proveedor de servicios. Por lo tanto, se puede esperar que la confianza en la universidad aumente si se incrementan las percepciones de los estudiantes sobre la benevolencia operacional y la buena gestión del personal universitario.

Además de su función como predictor, su relación con la Universidad y con la RSC, la confianza varía en función de factores sociales y económicos específicos. En su estudio en EE.UU, los resultados de Hunsaker y Thomas (2013) apoyan la importancia de la raza en la

construcción de la confianza, mientras factores como ingresos, la situación laboral, el sexo, la edad y el estado civil no resultaron estadísticamente significativos. Además, este estudio revela que la ideología política es estadísticamente significativa en la predicción de la confianza en las instituciones de educación superior, es decir, habrá más confianza cuanto mayor sea la ideología progresista. Por otro lado, otros estudios concluyen que cuantos más valores morales se tengan en común, una mayor confianza colectiva existirá (Knight, 2003; Hardin, 2003), y que el cumplimiento de la norma puede llevar a la confianza generalizada en la comunidad, mientras que el incumplimiento es probable que produzca un aumento de la desconfianza (Delhey & Newton, 2005).

Una vez examinados los estudios principales de confianza y las líneas que se han trabajado, es necesario investigar la relación entre los tres conceptos que han sido analizados en este capítulo.

### 3.3.4. La confianza como resultado de la satisfacción y calidad del servicio

La relación entre las variables de confianza, satisfacción y calidad del servicio apenas ha sido estudiada en la literatura previa. Aunque existen abundantes estudios sobre la relación entre los dos últimos constructos mencionados, tanto en el sector servicios como en el de educación superior, la dimensión de confianza ha recibido una menor atención, sobre todo puesta en relación con el resto de variables en entornos educativos.

No obstante, existen algunos intentos al respecto, como el trabajo de De Jager y Gbadamosi (2010), el cual relaciona el concepto de credibilidad con el de calidad del servicio, y específicamente, con los siguientes cinco factores: i) el marketing y el apoyo financiero; ii) los estudiantes internacionales y el personal; iii) la calidad académica; iv) la reputación; y, v) las instalaciones. Los constructos son también analizados en relación con la intención de dejar la universidad, concluyéndose que una menor intención de abandono produce un aumento de la confianza y de la satisfacción, existiendo una relación positiva entre todos ellos. Otro de los estudios que analizan al menos dos de las variables en cuestión es el de Hennig-Thurau et al. (2001), quienes encuentran una relación positiva y significativa entre calidad y confianza (Haley, 2012; Sultan & Mooraj, 2001), asociando además ambas variables con el compromiso emocional.

En cuanto a Loureiro & González (2012), ponen a prueba la escala SERVQUAL en el ámbito universitario reduciendo las cinco variables de Parasuraman et al. (1985) a través de la

construcción de una nueva escala denominada DUAQUAL la cual está integrada por tres factores: i) credibilidad, que incluye las dimensiones de tangibilidad y fiabilidad de SERVQUAL; ii) información; y, iii) profesionalidad, que incluye las dimensiones de capacidad de respuesta, garantía y empatía. Los resultados demuestran que existe una relación positiva y significativa entre credibilidad y calidad, y entre credibilidad y satisfacción, y que la calidad además influye significativa y positivamente sobre la satisfacción. Sin embargo, en esta tesis doctoral nos interesa analizar el concepto calidad del servicio y satisfacción como antecedente de la confianza.

Los resultados anteriores ofrecen información valiosa para la gestión de instituciones de educación superior y para esta investigación en particular, ya que relacionan los tres constructos que nos atañen. En suma, plantean que la calidad no debe ser vista como un constructo aislado sino con sus interrelaciones con otros conceptos: credibilidad, lealtad, satisfacción, compromiso, imagen, calidad del servicio, etc. (Hennig-Thurau et al., 2001).

No obstante, muy pocos autores han profundizado de manera empírica en las relaciones entre calidad del servicio, satisfacción y confianza. Por consiguiente, se ve la necesidad de desarrollar en profundidad esta línea de investigación para la mejora de la experiencia educativa.

## 3.4. HACIA UN MODELO DE INFLUENCIA DE LA RSU EN LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El presente apartado tiene por objeto concretar los fundamentos de la investigación a desarrollar y presentar un modelo capaz de ser contrastado empíricamente. Para tal fin, sobre la base de la revisión de la literatura realizada anteriormente, se formulan un conjunto de objetivos e hipótesis que relacionan la percepción de los impactos universitarios por parte del alumnado con la percepción global de la RSU, con sus conocimientos previos y su experiencia universitaria conformada a partir de las dimensiones de calidad del servicio, satisfacción y confianza.

Por tanto, a partir de todo lo anterior, esta investigación está centrada en dos objetivos fundamentales: i) por un lado, construir un modelo de RSU útil para conocer la percepción que tiene el alumnado sobre las actuaciones responsables que realiza su universidad teniendo en

cuenta sus conocimientos previos, contrastando para ello el modelo de los cuatro impactos propuesto por Vallaeys (2008b, 2014); ii) por otro lado, analizar hasta qué punto la percepción global de la RSU incide de manera directa y positiva en los factores de experiencia universitaria: calidad del servicio, satisfacción y confianza.

En torno a ambos propósitos, la Figura 13 resume el modelo de investigación cuyas hipótesis se justifican a continuación.

Comenzando por la conformación de la experiencia universitaria, la búsqueda de la satisfacción del estudiante y la construcción de una universidad de calidad y confianza, representan, tal cual se ha explicado en apartados previos de este capítulo, temas fundamentales en la coyuntura educativa actual, dado el entorno competitivo en el que se mueve el sector educativo de nuestros días.

Figura 13. Modelo teórico de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de la literatura de marketing de servicios, la relación entre calidad del servicio y satisfacción del estudiante ha sido establecida teóricamente y contrastada empíricamente (Carrillat et al., 2009; Chia et al., 2008; Fuentes et al., 2015; Loureiro & González, 2012; Molinari et al., 2008; Nell & Cant, 2014; Stukalina, 2014; Sultan & Wong, 2014; Zeithaml et al., 2006) en varios trabajos realizados durante las últimas décadas. Desde este enfoque, se busca medir la calidad del servicio educativo desde la percepción del estudiante con respecto las necesidades cubiertas por el servicio prestado. Al respecto, autores como Aldridge y Rowley (1998), Hill (1995), Smith et al. (2007), o Sultan y Wong (2010), han tenido en consideración no sólo los servicios educativos representados en el docente, sino también los servicios de apoyo (biblioteca, laboratorios, instalaciones deportivas e informáticas, etc.). Tal relación entre calidad del servicio queda recogida en nuestro modelo mediante la siguiente hipótesis de investigación:

- Hipótesis 1 (H1): La calidad del servicio influye positiva y directamente sobre la satisfacción del estudiante.

Asimismo, los escasos trabajos disponibles relacionan la experiencia de satisfacción con la construcción de la confianza universitaria (Gwinner et al., 1998; Loureiro & González, 2012; Sirdeshmukh & Singh, 2000; Sultan & Wong, 2014; Szymanski & Hise, 2000). Por tanto, expresamos la siguiente hipótesis en el mismo sentido que las anteriores planteadas en la literatura previa:

- Hipótesis 2 (H2): La satisfacción del estudiante influye positiva y directamente sobre la confianza en la institución.

En la misma línea, algunos resultados de investigaciones previas apoyan la relación positiva entre calidad y confianza (Haley, 2012; Hennig-Thurau, 2001; Loureiro & González, 2012; Sultan & Mooraj, 2001; Sultan & Wong, 2014). En el contexto de tales conclusiones y de lo planteado en las hipótesis previas, avanzamos la siguiente relación entre calidad del servicio y confianza:

- Hipótesis 3 (H3): La calidad del servicio influye positivamente sobre la confianza en la institución, de forma directa e indirecta por mediación de la satisfacción.

En el contexto de las hipótesis previas, nuestro modelo pretende también explicar la construcción de la experiencia universitaria a partir de la percepción global de la RSU, de cara a derivar conocimientos aplicados para el desarrollo e implantación de estrategias de

responsabilidad social en la búsqueda de superioridad posicional y ventajas competitivas (Brown & Mazzarol, 2009). Desde esta perspectiva de competitividad, entendemos la experiencia de responsabilidad como componente fundamental de: i) la consecución de la excelencia, la adecuación, el aporte de valor añadido, el perfeccionamiento y la eficacia en función de recursos y resultados (calidad del servicio); ii) la satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes (satisfacción); y, iii) el conjunto de creencias y percepciones que dan lugar a la lealtad, el prestigio, la reputación y, en definitiva, a la credibilidad de la institución (confianza). La literatura previa no ha estudiado la relación entre RSU y las tres variables de experiencia universitaria que se plantean en esta tesis, si bien podemos extrapolar los resultados de las investigaciones de Ko, Rhee, Kim y Kim (2014) y Schmeltz (2011), los cuales concluyeron que implantar la RSC en una empresa aumenta la credibilidad de los clientes. Además, existen estudios que concluyen que el aumento de información y comunicación sobre un tema en concreto provocará un aumento de la calidad y de la satisfacción (Loureiro & González, 2012). Por consiguiente, extrapolando esos resultados se proponen las siguientes hipótesis de investigación:

- Hipótesis 4 (H4): La percepción global de la RSU influye positiva y directamente sobre la calidad del servicio.
- Hipótesis 5 (H5): La percepción global de la RSU influye sobre la satisfacción del estudiante de forma directa e indirecta por mediación de la calidad del servicio.
- Hipótesis 6 (H6): La percepción global de la RSU influye positivamente sobre la confianza en la institución, de forma directa e indirecta por mediación de la calidad del servicio y la satisfacción.

Por otro lado, en la conformación de los impactos universitarios, tomamos como referencia el modelo de cuatro impactos de Vallaeys (2008b). A tal respecto, el segundo capítulo de este trabajo ha puesto de manifiesto que la mayoría de las investigaciones previas sobre RSU desde la perspectiva del alumnado han estado centradas en sólo uno de los cuatro impactos que propone el autor, el denominado impacto educativo, tratándolo además desde un punto de vista eminentemente descriptivo y pedagógico (McDonalds, 2004). Frente a ello, existe un escaso conocimiento sobre la percepción mantenida por gestores, profesores y alumnos con respecto a la actividad de las universidades en los tres impactos restantes: cognitivo, organizacional y social.

Atendiendo a tal estado de la investigación, planteamos aquí la validación empírica de los cuatro factores identificados por el modelo de impactos (Vallays, 2006) en la explicación de la percepción de los estudiantes con respecto a los impactos universitarios. Particularmente, proponemos las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 7a (H7a): La percepción del impacto social de la Universidad por parte de los estudiantes influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella.
- Hipótesis 7b (H7b): La percepción del impacto cognitivo de la Universidad por parte de los estudiantes influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella.
- Hipótesis 7c (H7c): La percepción del impacto organizacional de la Universidad por parte de los estudiantes influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella.
- Hipótesis 7d (H7d): La percepción del impacto educativo de la Universidad por parte de los estudiantes influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquélla.

Asimismo, los análisis empíricos anteriores demuestran que los conocimientos proporcionados a los estudiantes, unidos a la cultura y conducta responsables de la institución universitaria, influyen en la percepción de los futuros titulados sobre la RSU (Kolodinsky et al., 2010; Moon & Orlitzky, 2011; Sobczak et al., 2006). Por tanto, proponemos en esta tesis doctoral la existencia de una relación entre los conocimientos previos de los estudiantes y los cuatro impactos del modelo de Vallaeys (2008b, 2014):

- Hipótesis 8a (H8a): Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto social de la Universidad, e indirectamente

sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel.

- Hipótesis 8b (H8b): Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto cognitivo de la Universidad, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel.
- Hipótesis 8c (H8c): Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto organizacional de la Universidad, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel.
- Hipótesis 8d (H8d): Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto educativo de la Universidad, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel.

Por último, los trabajos previos sobre percepción del impacto educativo por parte de los estudiantes han recurrido frecuentemente a muestras de alumnos de titulaciones o máster de negocios (Fernández & Sanjuán, 2010; Kleinrichert et al., 2011; Luthar & Karrie, 2005; Setó-Pamiés et al., 2011), dejando a un lado al resto de estudiantes salvo en contadas excepciones (Neubaum et al., 2009; Sobczak et al., 2006). En el contexto de esta carencia de la literatura previa, extendemos el foco de análisis de este trabajo a alumnos de todas las áreas de conocimiento para indagar en posibles diferencias en la conformación de la experiencia universitaria que puedan ser empleadas desde un punto de vista práctico a modo de estrategias de segmentación en la implementación de futuras acciones y programas de RSU. Desde este encuadre, proponemos la siguiente hipótesis:

- Hipótesis 9 (H9): Existen diferencias entre las relaciones entre variables planteados previamente en función del área de estudios de los estudiantes.

Por último la Tabla 23 refleja las 15 hipótesis planteadas en este apartado con el objeto de facilitar su comprensión.

Tabla 23. Hipótesis del modelo.

| N° | Enunciado de las hipótesis de investigación |
|---|---|
| H1 | La calidad del servicio influye positiva y directamente sobre la satisfacción del estudiante. |
| H2 | La satisfacción del estudiante influye positiva y directamente sobre la confianza en la institución. |
| H3 | La calidad del servicio influye positivamente sobre la confianza en la institución, de forma directa e indirecta por mediación de la satisfacción. |
| H4 | La percepción global de la RSU influye positiva y directamente sobre la calidad del servicio. |
| H5 | La percepción global de la RSU influye sobre la satisfacción del estudiante de forma directa e indirecta por mediación de la calidad del servicio. |
| H6 | La percepción global de la RSU influye positivamente sobre la confianza en la institución, de forma directa e indirecta por mediación de la calidad del servicio y la satisfacción. |
| H7a | La percepción del impacto social de la Universidad por parte de los estudiantes influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella. |
| H7b | La percepción del impacto cognitivo de la Universidad por parte de los estudiantes influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella. |
| H7c | La percepción del impacto organizacional de la Universidad por parte de los estudiantes influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella. |
| H7d | La percepción del impacto educativo de la Universidad por parte de los estudiantes influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella. |
| H8a | Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto social de la Universidad, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel. |
| H8b | Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto cognitivo de la Universidad, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel. |
| H8c | Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto organizacional de la Universidad, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel. |
| H8d | Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto educativo de la Universidad, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel. |
| H9 | Existen diferencias entre las relaciones entre variables planteados previamente en función del área de estudios de los estudiantes. |

Fuente: Elaboración propia.

# CAPÍTULO 4

## PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA VALIDACIÓN DEL MODELO EMPÍRICO

*"Somos el resultado de lo que hacemos repetidamente.*
*La excelencia entonces, no es un acto, sino un hábito"*
*Aristóteles*

Una vez plasmado el marco teórico de esta tesis doctoral, y pretendiendo contribuir también empíricamente al campo de la responsabilidad social desde la perspectiva del marketing, se plantean varias cuestiones fundamentales que han de resolverse en este capítulo.

En primer lugar, ¿se puede explicar la percepción global de los estudiantes en relación a las RSU a partir del modelo de los cuatro impactos en su triple dimensión social, económica y medioambiental? Y relacionado con ello, ¿influyen los conocimientos previos de los estudiantes en materia de RSU en su percepción de los impactos universitarios?

En segundo lugar, y a partir de lo anterior, ¿influye la percepción global del alumnado en relación a la RSU sobre su experiencia universitaria entendida en términos de calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución?

En tercer lugar, ¿existen diferencias en las relaciones planteadas entre variables en función del área de estudios de los estudiantes?

Los datos necesarios para dar respuesta a estas preguntas de investigación se han recabado mediante un estudio psicométrico de autoinforme realizado durante el curso académico 2011/2012, a través de la recogida de datos de una muestra representativa de estudiantes de últimos cursos en una universidad española.

El primer apartado de este capítulo profundiza en la descripción del procedimiento empleado en la selección de la muestra y las características de los encuestados. Tras ello, se explica el procedimiento seguido en la elaboración y administración de un cuestionario *ad hoc* para la recogida de los datos, así como con las escalas de medida empleadas a efectos de operativizar las variables del modelo. Por último, se exponen las técnicas estadísticas utilizadas en la validación del modelo de medida y comprobación del grado de cumplimiento delas hipótesis de partida recogidas en el modelo estructural propuesto.

## 4.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El estudio de validación del modelo propuesto fue llevado a cabo en la Universidad de León, cuya oferta académica durante el curso 2011/2012 estuvo formada por 54 titulaciones vigentes de Primer y Segundo Ciclo y 37 títulos de Grado, así como 41 títulos de Posgrado, dando cabida a más de12.500 alumnos. Para el curso académico señalado, el 52.16% de estudiantes matriculados en universidades españolas lo estaban en titulaciones de Grado adaptadas al EESS, suponiendo esta cifra una verificación de 2413 Grados en el contexto nacional, y 232 en las universidades de Castilla y León (Ministerio de Educación, 2012).

En cuanto a la aplicación de la responsabilidad social, la Universidad de León disponía en el curso 2011-2012 de un Área de Sostenibilidad y Calidad Ambiental[23] encargada de la temática dentro del Vicerrectorado del Campus. Entre las funciones de este Vicerrectorado, se encontraban las de: i) la Presidencia de la Comisión de Asesoramiento Ambiental; ii) la coordinaciónde las relaciones institucionales en temas de movilidad, urbanismo y gestión de jardines y espacios públicos en los campus universitarios; iii) la búsqueda de convenios y contratos para la puesta en marcha de proyectos en materia de *Universidad Saludable*; iv) la Presidencia de la Comisión Técnica de la Red Española de Universidades Saludables (REUS) en la Universidad de León (ULE-REUS); y, v) la Presidencia del Comité de Seguridad y Salud encargada de promover la prevención de riesgos laborales. En torno a estas responsabilidades, el Anexo 1 muestra la implantación de la responsabilidad social en la oferta educativa para el curso 2011-2012, fecha de realización del cuestionario de investigación de esta tesis doctoral y, por tanto, clave para entender las respuestas de los estudiantes, así como la programación de la oferta educativa actual con los nuevos Grados en fase de consolidación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende que la universidad seleccionada para el estudio se adapta al propósito de esta investigación, por cuanto que lleva varios años contemplado acciones de responsabilidad social, tanto a nivel de educación como organizacional, y contando además en la actualidad con un Delegado del Rector para el Programa de Sostenibilidad y Calidad Ambiental, desarrollando desde el año 2007 la *Oficina Verde.* Dicha entidad fomentalos hábitos saludables y la sostenibilidad, e intenta convertirse en un referente ambiental en la sociedad leonesa través de la implantación de redes de información, comunicación y colaboración. Por otro lado, la Universidad de León forma parte de la *Red Española de Universidades Saludables (REUS)* desde el año 2008*,* con el objetivo de promover el papel de las universidades como promotoras de la salud y el bienestar de la

[23] A partir del curso 2012-2013, esta área fue sustituida por el área de Calidad Ambiental y Universidad Saludable.

comunidad universitaria. Asimismo, dispone actualmente de un área de Calidad Ambiental y Universidad Saludable dentro del Vicerrectorado del Campus, así como un área de Responsabilidad Social e Igualdad, y una de Cooperación al Desarrollo pertenecientes ambas al Vicerrectorado de Estudiantes. Con todo, queda justificada la elección de la universidad, por ser una institución con una implantación incipiente pero progresiva en el ámbito de la responsabilidad social.

Desde este encuadre, el tamaño de la población objeto de estudio se estableció de acuerdo con las cifras facilitadas por la propia Universidad de León y contrastadas con el *Avance de la Estadística de Estudiantes Universitarios* del Ministerio de Educación (2012) para el curso académico 2011/2012, ascendiendo a 12.582 alumnos matriculados en estudios de Grado, Diplomatura o Licenciatura. Conocida esta cifra, el tamaño muestral ($n$) se calculó conforme a la fórmula siguiente:

$$n = \frac{0.25N}{\left(\frac{\alpha}{z}\right)^2 (N-1) + 0.25}$$

donde:

- $N$ es el tamaño de la población total;
- $\alpha$ de 0.05 (±5%), asociado a un nivel de confianza del 95%;
- $z$ es el valor del número de unidades de desviación estándar para una prueba de dos colas con una zona de rechazo igual a $\alpha$, por tanto, 1.96 en este caso; y
- 0.25 es el valor de $p^2$ que produce el máximo error estándar, esto es, $p = q = 0.5$.

El valor del tamaño muestral obtenido a partir de la aplicación de la fórmula fue de 373 individuos, estableciéndose una cifra final de 400 sujetos para evitar dudas en cuanto a representatividad. En términos específicos, la composición de la muestra derivó de un muestreo estratificado, garantizándose la representatividad de los estudiantes por facultades, en base al peso proporcional de las mismas dentro de la población total de alumnos.

A partir de lo anterior, los encuestados fueron distribuidos en cuatro áreas de estudios relevantes para la investigación: i) Ciencias Empresariales (correspondientes a las titulaciones impartidas en las Facultades de Ciencias Económicas y Ciencias Empresariales, Derecho, y Ciencias del Trabajo); ii) Ciencias Sociales (en adelante CC.SS) y Humanidades (conteniendo las titulaciones de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y de Turismo, y las de las

Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Educación, y Filosofía y Letras); iii) Ingenierías (que se corresponde con lasenseñanzas técnicas impartidas en las Escuelas Superior y Técnica de Ingeniería Agraria y de Ingenieros de Minas, y la Facultad de Ingenierías Industrial e Informática); y, iv) Ciencias (correspondiente a estudiantes de ramas experimentales y de la salud dentro de las Facultades de Ciencias Biológicas y Ambientales, de Veterinaria y la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud).

Más allá del procedimiento de muestreo empleado, la selección de encuestados estuvo basada en muestras de conveniencia, a partir de la identificación de profesores dispuestos a prestar su colaboración facilitando la recogida de datos y de alumnos que voluntariamente quisiesen participar en este estudio. Asimismo, la recogida de datos se concentró en alumnado de últimos cursos de sus respectivas titulaciones, de cara a garantizar una mayor experiencia universitaria. En este contexto, y dependiendo del nivel de implantación de las nuevas titulaciones de Grado en la Universidad de León[24], el 82% de encuestados cursaba titulaciones de los antiguos Primer y Segundo Ciclo, mientas que el 18% restante pertenecía a los nuevos títulos de Grado. Asimismo, el 60% de los estudiantes encuestados estaban matriculados en los cursos 4º y 5º de las diferentes titulaciones de la Universidad de León, correspondiendo el porcentaje restante a alumnos de 3º curso. La Tabla 24 resume el número de alumnos y su distribución porcentual por ramas de enseñanza.

Tabla 24. Composición de la muestra por áreas.

| Áreas | Población | Porcentaje | Muestra |
|---|---|---|---|
| Ciencias Empresariales | 2976 | 22.25% | 89 |
| CC.SS-Humanidades | 3286 | 27.75% | 111 |
| Ingenierías | 3167 | 25% | 100 |
| Ciencias | 3153 | 25% | 100 |
| Total | 12582 | 100% | 400 |

Fuente: Elaboración propia.

[24] Las nuevas titulaciones de Grado adaptadas al EEES comenzaron a ser implantadas en la Universidad de León durante los cursos académicos 2008/2009 y 2009/2010.

Complementariamente, la Tabla 25 muestra la correspondencia entre facultades y áreas de estudio.

Tabla 25. Distribución de la muestra por facultades.

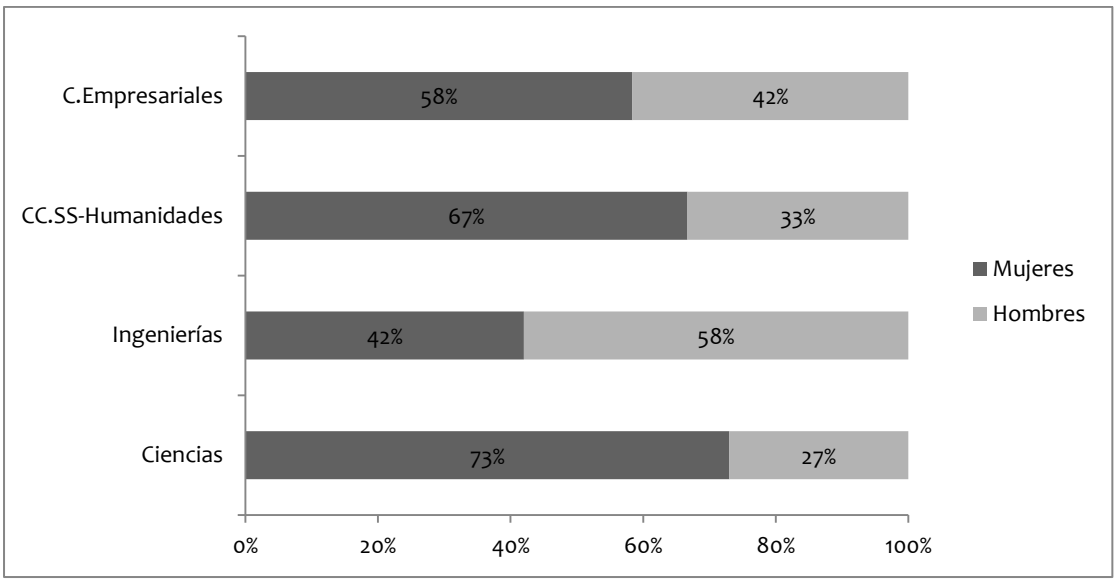
| Áreas / Facultades | Población | Porcentaje | Muestra |
|---|---|---|---|
| *Ciencias Empresariales* | | | |
| Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales | 1874 | 14.89% | 60 |
| Facultad de Ciencias del Trabajo | 364 | 2.89% | 11 |
| Facultad de Derecho | 738 | 5.86% | 23 |
| *CC.SS – Humanidades* | | | |
| Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte | 771 | 6.13% | 25 |
| Facultad de Educación | 1439 | 11.44% | 46 |
| Escuela Universitaria de Trabajo Social | 208 | 1.65% | 7 |
| Escuela Universitaria de Turismo[25] | 39 | 0.31% | 2 |
| Facultad de Filosofía y Letras | 829 | 6.60% | 26 |
| *Ingenierías* | | | |
| Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria | 472 | 3.75% | 15 |
| Escuela Superior y Técnica de Ingenieros de Minas | 433 | 3.44% | 13 |
| Facultad de Ingenierías Industrial e Informática | 2262 | 17.99% | 72 |
| *Ciencias* | | | |
| Facultad de Ciencias Biológicas y Ambientales | 1281 | 10.18% | 41 |
| Facultad de Veterinaria | 977 | 7.76% | 31 |
| Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud | 895 | 7.11% | 28 |
| Total | 12.582 | 100% | 400 |

Fuente: Elaboración propia.

25 Actualmente integrada en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

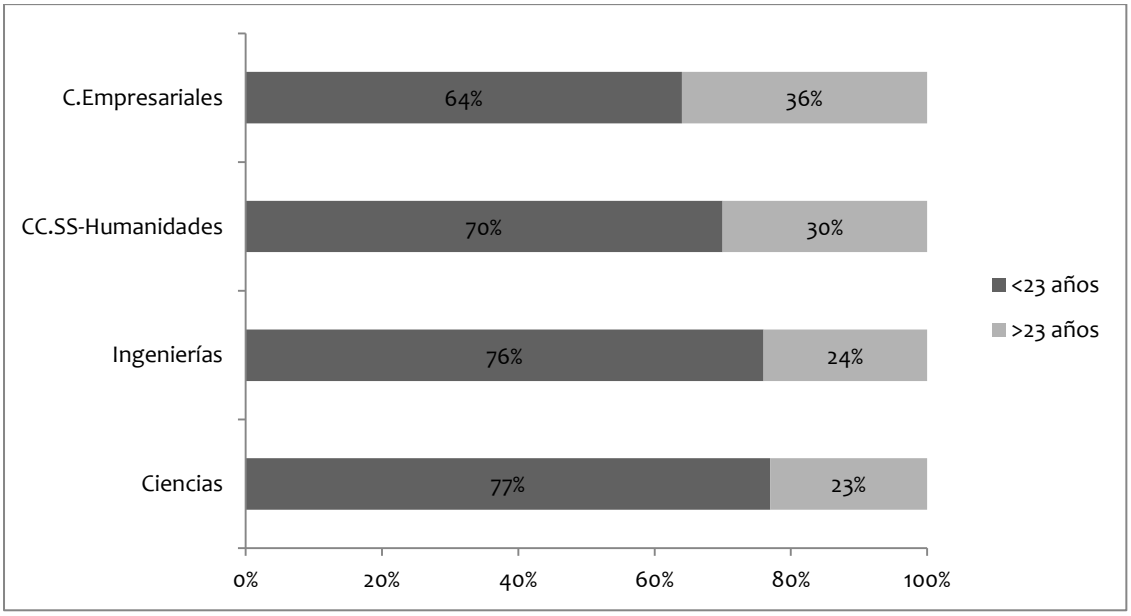
Por lo que respecta a las características sociodemográficas de los encuestados, las Figuras 14 y 15 representan las distribuciones muestrales por ramas académicas, identificando el sexo y edad de los estudiantes.

Figura 14. Distribución de la muestra por sexo.




Fuente: Elaboración propia.

Figura 15. Distribución de la muestra por edades.




Fuente: Elaboración propia.

En relación al sexo de los encuestados, y de acuerdo a la tendencia de acceso masivo de las mujeres a la formación superior en las últimas décadas, las mujeres representaron el 60.3% de la muestra tomada, siendo las Ciencias el área en la que más brecha existía entre ambos géneros (el 73% de mujeres frente al 27% de hombres). Por su parte, sólo en el área de Ingenierías fue superior el número de hombres, representando un 58% de la muestra frente a un 42% de mujeres.

En cuanto a la edad de los encuestados, estuvo comprendida entre los 20 y los 32 años, siendo la media de 22.63 años y la desviación típica en 2.13. Por tanto, el 71% de los alumnos encuestados tenían menos de 23 años. No obstante, la distribución por edades fue diferente dependiendo de las ramas, situándose la media de edad más baja en el área de Ciencias (el 77% de los encuestados era menor de 23 años).

## 4.2. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La investigación desarrollada plantea un estudio cuantitativo basado en la recogida de datos de autoinforme, mediante la realización de un cuestionario construido para los propósitos de la presente investigación en tornoa las variables de interés. Los siguientes subapartados describen el procedimiento empleado al respecto.

### 4.2.1. Diseño del cuestionario

La encuesta fue diseñada después de revisar exhaustivamente la literatura especializada existente en relación a las distintas variables perceptivas vinculadas con la RSU, y las relativas a la experiencia universitaria, a saber, la calidad del servicio, la satisfacción del estudiante y la confianza en la institución. Se buscó así identificar indicadores específicos a partir de los que elaborar el cuestionario.

En un primer momento, el listado de ítems fue elaborado sin plantear restricciones iniciales (Bigné, 1999), de tal forma que contuviera un número suficientemente amplio (Aaker, Kumar & Day, 2001; Malhotra & Birks, 2007; Vila, Küster & Aldás, 2000). Muchos de los indicadores fueron eliminados posteriormente a partir de juicios de expertos y del uso de técnicas cuantitativas (Malhotra & Birks, 2007).

El desarrollo y la validación de la escala siguieron los pasos que fundamentan el modelo de DeVellis (1991, 2003), los cuales se pueden ver en la Figura 16:

Figura 16. Pasos para el desarrollo de un cuestionario.

Fuente: Elaboración propia a partir de DeVellis (1991, 2003).

*1. Definición del constructo.* A partir de la anterior figura, el primer paso para construir un buen instrumento de medida es especificar los constructos de la escala y el ámbito que abarca cada uno. Atendiendo a los propósitos planteados para la investigación, los constructos identificados correspondieron a los siguientes: i) variables sociodemográficas; ii) conocimientos previos en materia de RSU; iii) percepción de impactos universitarios, diferenciando para ello las cuatro dimensiones identificadas por Vallaeys (2008b): impacto educativo, cognitivo, organizacional y social; iv) percepción global de la RSU; y, v) variables de experiencia universitaria, en torno a los constructos calidad del servicio, satisfacción y la confianza.

*2. Generación de ítems.* Para construir el instrumento de medida, el cuestionario administrado en esta investigación se estructuró en seis apartados (Anexo 2), en base a su naturaleza y posición predictiva en el modelo teórico, distinguiéndose de este modo entre:

- Encabezado: variables sociodemográficas.
- Apartado 1: conocimientos previos.
- Apartados 2, 3, 4 y 5: percepción de impactos universitarios, denominados en términos de actividades formativas (impacto educativo), de extensión universitaria (impacto social), de gestión y funcionamiento interno (impacto organizacional), y de investigación (impacto cognitivo), para facilitar la comprensión a los encuestados.
- Apartado 6: percepción global de la RSU y variables de experiencia universitaria (calidad del servicio, satisfacción del estudiante y confianza en la institución).

Uno de los problemas que se han encontrado a la hora de determinar los posibles ítems que se iban a incorporar a la escala de medida, fue la ausencia de trabajos empíricos previos relativos a la RSU. Por tanto, esta limitación obligó a partir de una batería de ítems propia relacionada con estudios de educación de la responsabilidad social y sostenibilidad o investigaciones teóricas de RSU que se adapten a las características del modelo a evaluar. En cuanto a la redacción de las preguntas, se han tenido en cuenta una serie de consejos prácticos de varios autores:

- Utilización de un lenguaje afín al de los encuestados, claro y comprensible (Rodríguez, 1999), evitando términos ambiguos y no familiares, los conceptos vagos y las sintaxis complicadas (Churchill, 1999; Malhotra & Birks, 2007; Tourangeau, Rips & Rasinski, 2000).

- Precisión en la definición de las preguntas (Rodríguez, 1999) para que no sean ítems excesivamente largos y complejos (Vila et al., 2000).
- Elaboración deuna cuestión para cada tema a estudiar, evitando plantear varias en una misma o preguntas con doble sentido (Rodríguez, 1999).
- Eliminación de suposiciones implícitas en las preguntas, de ítems que dirijan, condicionen las respuestas o sesguen los juicios (Churchill, 1999; Malhotra & Birks, 2007; Rodríguez, 1999; Vila et al., 2000). Para garantizar la honestidad de las respuestas, se aclaró al comienzo del cuestionario que los datos recopilados serían tratados de forma anónima y para fines académicos (Podsakoff, Mackenzie, Lee & Podsakoff, 2003).
- Reducción al máximo los ítems negativos o el empleo de dobles negaciones,que provocan una disminución de la validez de las respuestas del cuestionario (Schriesheim & Hill, 1981) y errores sistemáticos en las escalas (Jackson, Wall, Martin & Davids, 1993).

*3. Determinación del formato de medida.* El tercer paso en la elaboración de un cuestionario consiste en la determinación del formato de medida. A este respecto, en la literatura han sido ampliamente recomendadas las escalas impares de entre cinco y siete anclajes (Hinkin, 1995). Se decidió utilizar en todos los ítems escalas de respuesta tipo Likert con cinco anclajes oscilantes entre un valor mínimo de 1 y un valor máximo de 5, debido a que representan unidades de medida más frecuentes para el entrevistado (Rodríguez, 1999).

*4. Revisión de expertos.* Los ítems propuestos inicialmente fueron refinados en base a la opinión de tres expertos en las áreas de Ciencias Económicas y Psicología, con conocimientos profundos de marketing, y probada experiencia en la temática de la responsabilidad social y en la investigación científica. Los expertos fueron consultados acerca de la adecuación de los ítems para la medición de las variablesde interés, recogiéndose las correcciones que vieron conveniente aplicar. También se realizó un cuestionario piloto a un pequeño número de alumnos de la Universidad de León, a quienes se consultó acerca de la comprensión del contenido de los enunciados, el grado de dificultad de las preguntas, la extensión del cuestionario, así como otros aspectos relacionados con el tipo de formulación de los ítems. Como resultado se llevaron a cabo adecuaciones menores en la redacción de algunos indicadores, y se editó en consecuencia el cuestionario final.

*5. Consideración de inclusión de ítems de validación*. Siguiendo las recomendaciones habituales sobre construcción de escalas de medida (DeVellis, 1991), en el cuestionario definitivo se incluyeron una serie de ítems de validación con el objetivo de ofrecer información adicional para determinar la validez de constructo de las escalas.

*6. Recolección de datos.* En cuanto a este paso, la versión definitiva del cuestionario fue administrada al total de la muestra seleccionada en la Universidad de León durante los meses de abril y mayo de 2012, para conseguir una mayor tasa de respuesta al realizarse durante el periodo lectivo antes del comienzo de los exámenes finales. Para la recogida de datos se formó a un grupo de cuatro encuestadores, que fueron informados sobre el objeto de investigación y de los requisitos que debían cumplir los alumnos para completar la encuesta. El procedimiento empleado posteriormente partió del establecimiento de contactos con diversos profesores responsables de asignaturas impartidas en las titulaciones objeto de interés, quienes eran informados acerca de los propósitos y detalles de la investigación, al tiempo que se les solicitaba permiso para administrar el cuestionario en alguna de sus clases con los alumnos objetivo. Los encuestados completaron el cuestionario en unos 15 minutos aproximadamente, minimizando así la probabilidad de obtener respuestas erróneas debidas a los problemas de agotamiento y fatiga con escalas demasiado largas (Anastasi, 1979; Carmines & Zeller, 1979).

En los casos en que era obtenida una respuesta afirmativa de colaboración, uno de los encuestadores se desplazaba a cada aula concreta en la fecha y hora consensuadas con los profesores, con el propósito de llevar a cabo una aplicación colectiva de la encuesta a los asistentes a las clases programadas. Previamente a la administración del cuestionario, los alumnos eran informados sobre los objetivos de la investigación y el contenido de la encuesta, siendo requerida su participación voluntaria y anónima en el estudio. A continuación, el encuestador procedía al reparto del cuestionario entre los individuos dispuestos a colaborar, el cual era contestado por éstos en soporte de lápiz y papel. En todo momento, el encuestador permanecía presente en el aula a disposición de cualquier duda o aclaración que pudiesen surgir entre los alumnos durante la administración de la encuesta.

Por último, una vez recogidos todos los datos, éstos fueron revisados previamente a su codificación en una base de datos para su posterior tratamiento estadístico, eliminándose los que presentaban respuestas incompletas o sospechosas en base a patrones de tendencia de respuesta o predominio de puntuaciones extremas en los ítems, sin perder de vista el tamaño requerido de la muestra para cada rama académica y titulación cursada.

Tabla26. Ficha técnica del estudio cuantitativo.

| Principales datos del cuestionario | |
|---|---|
| Ámbito geográfico | León |
| Objeto evaluado | Evaluación de las percepciones estudiantiles sobre la RSU y su relación con la experiencia universitaria |
| Población | Estudiantes de la Universidad de León |
| Tamaño de la población | 12.582estudiantes |
| Método de obtención de la información | Cuestionario piloto y cuestionario definitivo |
| Número de cuestionarios válidos | 400 |
| Intervalo de confianza y error muestral | 95.5 %; ± 5.00 %. |
| Trabajo de campo | De abril a mayo de 2012 |
| Tratamiento de la información | Programas estadístico SPSS 22.0.<br>Programa para modelización de ecuaciones estructurales: Smart PLS 2.0 |

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 26 resume los principales aspectos relativos al estudio realizado, incluyendo su ámbito geográfico, el tamaño de la población, los métodos de obtención de la información, el intervalo de confianza, la temporalidad del trabajo de campo, y el tratamiento de la información.

*7. Evaluación de los ítems y determinación de la fiabilidad.* Se refleja en los siguientes apartados de este capítulo, relativos a las escalas de medición de las variables utilizadas en el modelo (apartado 4.2.2.) y a la determinación de la fiabilidad (apartado 4.3.1.) a partir del $\alpha$ de Cronbach (Cronbach, 1951) que mide la consistencia interna.

*8. Optimización de la longitud de la escala y determinación de la validez.* Se refleja en los siguientes apartados de este capítulo relativos a comprobar la validez de las escalas (apartado 4.3.2.), contrastando la validez aparente, validez de contenido, validez de constructo y validez de criterio.

*9. Contrastación empírica del modelo propuesto.* El último paso del modelo se muestra en el capítulo 5 de esta tesis doctoral, el cual trata de los resultados obtenidos por medio de los

métodos estadísticos del análisis factorial, análisis descriptivos y de correlación entre variables, y análisis de ecuaciones estructurales basados en la técnica PLS, para conocer los efectos directos e indirectos del modelo, así como, una comparación intergrupal a distintos grupos de estudiantes.

### 4.2.2. Escalas de medición de las variables

Como resultado del procedimiento anterior, se recogen en este apartado las escalas empleadas en la medición de las variables del estudio, las cuales fueron agrupadas en base a su naturaleza y a su posición en el modelo predictivo (ver cuestionario completo en Anexo 2): i) variables sociodemográficas; ii) conocimientos previos en materia de RSU; iii) percepción de impactos universitarios; iv) percepción global de la RSU; y, por último, v) variables de experiencia universitaria (calidad, satisfacción y confianza).

- i) Variables sociodemográficas (encabezado). Las características sociodemográficas de los encuestados aparecen en primer lugar en el cuestionario. Concretamente, los datos recogidos fueron los siguientes: sexo, edad, nivel de estudios (titulación), así como el curso en el que se encontraban. Esta información se utilizó para clasificarlos y relacionarlos posteriormente con las percepciones hacia la RSU. En este caso, la composición de la muestra estuvo formada por estudiantes universitarios distribuidos en cuatro áreas: Ciencias Empresariales, CC.SS-Humanidades, Ingenierías y Ciencias, dentro de las 31 titulaciones recogidas, posibilitando identificar un modelo útil de RSU, y proporcionando la referencia para el proceso de construcción de las escalas. Por lo que respecta al sexo, los individuos fueron categorizados en base a la distinción hombre vs. mujer, y en cuanto a la edad, fueron categorizados como mayores y menores de 23 años, coincidiendo ésta con la edad que marca el final de una carrera universitaria.
- ii) Conocimientos previos en materia de RSU (apartado 1). En este apartado, las preguntas sirvieron de filtro y de control para verificar que el resto de respuestas en el cuestionario eran oportunas y respondidas de modo coherente. Se presentó a los encuestados un listado de seis afirmaciones (e.g., *"podría explicar en qué consiste la responsabilidad universitaria" o "conozco la existencia de un área encargada de la responsabilidad universitaria dentro de mi universidad"*), pidiéndoles que indicases su grado de identificación con cada

enunciado de acuerdo a una escala Likert de 1 (*"nada identificado")* a 5 (*"totalmente identificado"*).

- iii) Percepción de impactos universitarios (apartados 2, 3, 4, y 5). Los cuatro impactos identificados por Vallaeys (2008b) fueron operativizados en torno a 46 ítems descriptivos de actividades del impacto social (12 ítems), actividades del impacto cognitivo (10 ítems), actividades del impacto organizacional (12 ítems) y actividades del impacto educativo (12 ítems). Dentro de cada categoría de impactos, se incluyeron ítems de cada una de las tres dimensiones fundamentales de cualquier organización responsable según Elkington (1997): medioambiental, social y económica. En cada caso, se solicitó a los encuestados que indicasen la importancia otorgada en su opinión por la universidad, en una escala tipo Likert de 1 (*"no se le da ninguna importancia"*) a 5 puntos (*"se le da máxima importancia"*). Como ejemplos de ítems podemos mencionar: "integración del campus en la ciudad" (impacto social), *"inclusión en planes de estudios de contenidos éticos y de deontología profesional"* (impacto educativo), *"conducción de investigaciones en materia de sostenibilidad medioambiental"* (impacto cognitivo), o *"conciliación de la vida laboral y familiar del profesorado y personal administrativo"* (impacto organizacional).
- iv) Percepción global de la RSU (apartado 6). Se utilizaron tres ítems para valorar la percepción global de la responsabilidad en la universidad objeto de estudio, considerando el triple nivel de sostenibilidad social, económica y medioambiental (e.g., *"mi universidad tiene un elevado potencial para contribuir al respeto y protección del medio ambiente").* Los encuestados debían indicar su grado de acuerdo con cada afirmación, de acuerdo a una escala Likert de 1 (*"totalmente en desacuerdo"*) a 5 (*"totalmente de acuerdo"*).
- v) Variables de experiencia universitaria. La última parte del cuestionario estaba destinada a conocer las percepciones de los encuestados con respecto a la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza en la institución. Para ello, se formularon 17 afirmaciones en las que el encuestado debía indicar su grado de acuerdo/desacuerdo mediante una escala Likert de cinco anclajes. La calidad del servicio fue evaluada mediante cinco ítems relativos a *"la diferencia entre lo que un estudiante espera recibir y sus percepciones de la entrega real"* (O'Neill & Palmer, 2004, p. 42). Como ejemplo, *"el profesorado de mi universidad desempeña un trabajo de calidad*". Se emplearon seis ítems para cuantificar la satisfacción del estudiante, entendida como *"un resumen evaluativo de*

*experiencia educativa directa basada en la discrepancia entre las expectativas previas y el rendimiento percibido después"* (Munteanu et al., 2010, p. 125). Como ejemplo, *"estoy satisfecho con la formación recibida en la universidad"*. Por último, la confianza en la institución fue estimada mediante seis ítems, referentes al "*grado en que un estudiante está dispuesto a confiar en la universidad para tomar las medidas adecuadas"* (Ghosh et al., 2001, p. 325). Como ejemplo de ítem, *"mi universidad me inspira un sentimiento de confianza".*

## 4.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los análisis estadísticos que fueron llevados a cabo para probar el modelo teórico (Figura 13) de esta investigación se basaron en análisis factoriales, correlacionales, descriptivos, comparativos y predictivos mediante diversas aplicaciones de los programas estadísticos SPSS 22.0 y SmartPLS 2.0 (Ringle, Wende & Will, 2005). Éstos tuvieron por objeto comprobar la fiabilidad y la validez de los modelos de medida y estructural asumidos en el estudio, para después contrastar más detalladamente el alcance de las hipótesis planteadas.

### 4.3.1. Fiabilidad de las escalas

El análisis de fiabilidad de una escala se basa en el grado en que los diversos ítems que la componen, al estar correlacionados entre sí, están midiendo una misma variable latente (Currás, 2007).

Una forma habitual de medir la fiabilidad, cuando el estudio es transversal, es la consistencia interna (Lévy & Varela, 2003), que hace referencia al grado de relación existente entre los ítems con la puntuación total de la escala, es decir, permite la homogeneidad de los indicadores de la medida. Por tanto, si un conjunto de ítems de una escala miden una misma variable latente, las puntuaciones deberían estar fuertemente correlacionadas entre sí (Vila et al., 2000).

El procedimiento más utilizado para medir la consistencia interna o fiabilidad de una escala en relación a un constructo es el Alpha de Cronbach $\alpha$ (Cronbach, 1951), el cual mide la proporción de la varianza total de la escala que es atribuible a la variable latente (Vila et al.,

2000). Este coeficiente se obtiene como promedio de los coeficientes de correlación de Pearson ($r$) entre todos los ítems de la escala siempre que las puntuaciones de los mismos estén estandarizadas, o como promedio de las covarianzas si no lo están. Se entiende como un coeficiente entre 0 y 1, aunque se considera aceptable si el coeficiente está por encima de .70 (Nunnally, 1978). Valores inferiores a este límite implicarían falta de fiabilidad en la escala (Fornell & Larcker, 1981). Cuanto mayor sea este coeficiente, mejor representada estará la variable latente por los ítems de la escala, porque estará explicando la mayor parte de la varianza (Vila et al., 2000). La fórmula para obtener el $\alpha$ es la siguiente:

$$\alpha = \left(\frac{N}{N-1}\right)/\left(\frac{1-\sum_{i=1}^{n}\sigma_i^2}{\sigma_s^2}\right)$$

donde:

- $N$ es el número de ítems planteados;
- $\sigma_i^2$ es la varianza del ítem $i$ de la escala; y
- $\sigma_s^2$ es la varianza total de la escala.

Es importante destacar que, aunque la escala sea fiable, ello no implica que sea válida, es decir, que la variable latente puede que no esté midiendo lo que deba medir. Sin embargo, una escala no puede ser válida si no es fiable. Por tanto, la fiabilidad es una condición necesaria para la validez pero no es suficiente.

### 4.3.2. Validez de las escalas

Las escalas de medida se consideran válidas cuando el instrumento utilizado es capaz de medir aquello para lo que ha sido ideado (Visauta, 1989), es decir, si el constructo funciona de la forma en que se planteó (Gutiérrez, 2005). Existen diferentes tipos de validez:

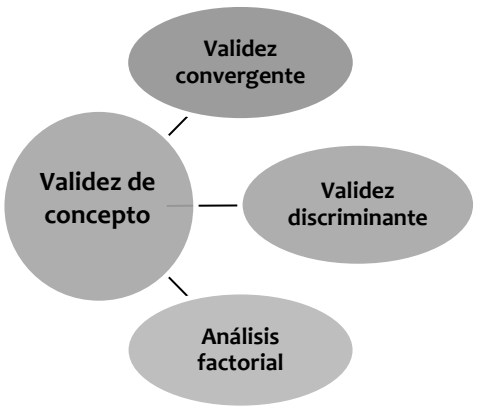
- Validez aparente.
- Validez de contenido.
- Validez de constructo.
- Validez de criterio.

En primer lugar, se define la *validez aparente* como el grado en que una situación de medida parece válida desde el punto de vista del observado, residiendo su valor, por tanto, en la influencia que tiene sobre la motivación y colaboración de los encuestados (Grajales, 1996). Esta investigación contrasta esta validez a través de la opinión de los expertos en el área y del propio alumnado que valora la adecuación de los ítems de la encuesta para medir las variables.

En segundo lugar, la *validez de contenido* se refiere al grado en que una medida recoge los diferentes aspectos del fenómeno estudiado (Aaker et al., 2001; Churchill, 1999; DeVellis, 1991, 2003; Malhotra & Birks, 2007). Resumiendo, esta validez existe si la escala recoge todas las dimensiones del concepto que se pretende medir (Galán, 2011). No existe un procedimiento ampliamente aceptado para evaluar esta validez, porque es subjetiva, cualitativa y dependerá de la adecuada revisión de la literatura y del juicio de los expertos (Aaker et al., 2001; Churchill, 1999; Vila et al., 2000). A pesar de lo anterior, en esta investigación la validez de contenido fue tratada mediante una aproximación deductiva en la generación de los ítems del cuestionario, a partir de una profunda revisión de la literatura y una depuración por parte de tres investigadores expertos en el área.

En tercer lugar, *la validez de constructo* se analiza cuando se emplean escalas con múltiples ítems. Se refiere a la capacidad de la medida para representar sus dimensiones subyacentes y para relacionarlas entre sí de la forma que se esperaba, con el propósito de hacer deducciones acerca de los atributos que pueden agruparse bajo la etiqueta de un constructo. Es decir, esta validez existe si la escala mide el concepto para el cuál fue diseñado (Galán, 2011). El establecimiento de esta validez (Figura 17) se efectúa a partir de un triple enfoque de validez convergente, discriminante y factorial que describimos a continuación.

Figura 17. Enfoques para determinar la validez de constructo.




Fuente: Elaboración propia.

La validez convergente constata que los diversos ítems utilizados para medir un mismo constructo están significativa y fuertemente correlacionados entre sí (Churchill, 1979; Malhotra & Birks, 2007; Vila et al., 2000). Esta validez viene influida positivamente por la fiabilidad, de forma que a mayor fiabilidad, mayor validez convergente (Peter & Churchill, 1986). Los criterios utilizados habitualmente para constatar el cumplimiento de validez convergente son: i) todas las cargas factoriales de las variables observadas han de ser significativas y positivas (Churchill, 1979; Vila et al., 2000); ii) el promedio de dichas cargas ha de ser superior a .70 para los más estrictos (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005), mientras que otros, en una vertiente menos exigente, proponen valores superiores a .50 (Calvo & Tudoran, 2008); iv) la bondad de ajuste del modelo de medida conseguido a través de que las matrices residual de covarianzas y residual de covarianzas estandarizadas estén cercanas a la matriz nula 0; y, por último, v) el test de los multiplicadores de Lagrange, cuyo resultado no debe sugerir asociar las variables a un factor distinto al que cargan (Uriel & Aldás, 2005).

La validez discriminante se refiere al hecho de que cada uno de los ítems de escalas diferentes no han de pesar en el mismo factor en un análisis factorial (Gutiérrez, 2005). La escala tendrá esta validez *"cuando no mide un constructo para el que no se diseñó"* (Vila et al., 2000, p. 26). Entre los distintos métodos que se han empleado para cuantificarla encontramos, en primer lugar, el test de diferencias en las chi cuadrado ($\chi 2$), el cual consiste en comparar la bondad del ajuste del modelo investigado y un modelo teórico idéntico en el que se correlacionan al 100% el par de factores con la correlación más alta. Así, la validez discriminante solamente se demuestra si la $\chi 2$ del modelo de medida es significativamente menor que la del modelo teórico (Vila et al., 2000). Otro método es el test del intervalo de confianza, el cual consiste en comprobar que, para un intervalo de confianza del 95%, no se halle la unidad, y así es posible afirmar la validez discriminante de la escala (Vila et al., 2000). Por último, el test de la varianza extraída consiste en comprobar que la varianza promedio extraída para cada factor ($AVE$) es superior al cuadrado de su correlación (Fornell & Larcker, 1981). En cuanto al cálculo del AVE se formula de la siguiente manera:

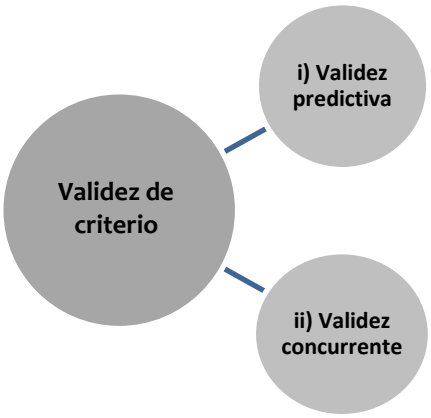
$$AVE = \frac{(\sum \lambda i)^2}{(\sum \lambda i)^2 + \sum var\ (\varepsilon i)}$$

donde:

- $\lambda i$ = cuadrado de la carga factorial estandarizada del indicador *i*.
- $\varepsilon i$ es el error de mediad del indicador i.
- $Var\ (\varepsilon i)$ = varianza del término de error asociado a factor *i*, es igual a $1 - \lambda i$.

El análisis factorial es una técnica con dos modalidades diferentes: un análisis exploratorio, que intenta descubrir la estructura subyacente de los datos (Bollen, 1989) mediante la aproximación inductiva, y un análisis confirmatorio, traducido en teorías sustantivas y por expectativas (Bollen, 1989) a través de una aproximación deductiva. En esta investigación se ha incluido la doble perspectiva porque, aunque se realizó a una aproximación deductiva para asignar los indicadores a cada constructo, las diferentes escalas fueron creadas *ad hoc* para comprobar si la estructura de factores coincidía con la teoría. Gracias a este análisis, se identifican el mínimo número posible de factores en los que agrupar los ítems. Se han de emplear las máximas observaciones posibles y se recomienda una inspección previa de la matriz de correlaciones, siendo requerido el predominio de coeficientes $r > .30$. Hay dos índices estadísticos que sirven de apoyo en la evaluación de los datos para ser agrupados en factores. Por un lado, el test de Barlett (1954), el cual debe resultar significativo a un nivel $p < .05$. El segundo es la medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación de la muestra (Kaiser, 1970, 1974), cuyos valores deben ser superiores .60. Por supuesto, requiere también una tarea interpretativa por parte del investigador. Finalmente, el análisis implica rotar también los factores a través del método Varimax para minimizar el número de indicadores con cargas factoriales altas en cada factor. La validez de los constructos resultantes queda supeditada a la eliminación de los ítems con cargas inferiores a .50 (Chin, 1998a). Otro modo de empleo del análisis confirmatorio es a partir del programa estadístico SmartPLS 2.0 (Ringle et al., 2005) que empleamos posteriormente en la validación del modelo predictivo.

Figura 18. Enfoques para determinar la validez de criterio.




Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al último tipo de validez considerada, la *validez de criterio o nomológica* (Figura 18), es aquella que permite conocer si el constructo medido con la escala propuesta guarda relaciones con otros conceptos diferentes con los cuáles está teóricamente relacionado (Churchill, 1979, 1999; Malhotra & Birks, 2007; Vila et al., 2000).

Se refiere al grado de eficacia con el que se puede pronosticar una variable a partir de la medición efectuada, es decir, si es capaz de sacar a la luz relaciones con otros constructos que conceptual y teóricamente deberían existir (Galán, 2011).

Según el momento de tiempo en que se obtengan los datos de las variables, se pueden distinguir dos tipos de validez de criterio (Álvarez, 2000): i) la validez predictiva, que se refiere a cuando una variable independiente permite pronosticar medidas de otra variable dependiente tomadas posteriormente; y, ii) la validez concurrente, que remite a cuando la variable independiente está asociada a la variable dependiente estimadas ambas al mismo tiempo. Por tanto, cuando la diferencia entre los modelos es inapreciable, existe validez nomológica (Vila et al., 2000). Dado que los datos de todas las variables fueron recogidos en el mismo momento temporal utilizamos la validez concurrente.

Una vez conocidas las características psicométricas adecuadas que debe tener la escala de esta investigación, y determinadas en primera instancia en qué consisten la validez de contenido, convergente, discriminante ynomológica, el siguiente apartado describe la técnica PLS utilizada para profundizar en la validación del modelo en el contexto de las hipótesis planteadas.

### 4.3.3. Validación del modelo predictivo

Una vez descritos los análisis preliminares, es necesario contrastar el ajuste del modelo propuesto y el grado de cumplimiento de las hipótesis planteadas, así como la fiabilidad y validez del instrumento de medida conseguida. Para comprobarlo, en esta investigación se empleó la técnica de modelos de ecuaciones estructurales a través del programa estadístico SmartPLS 2.0 (Ringle et al., 2005), debido a las ventajas que posee en las áreas de conocimiento de Organización de Empresas y Marketing, donde las muestras suelen ser pequeñas, las medidas no se encuentran muy desarrolladas, las teorías no son sólidas y/o los datos suelen presentar distribuciones no normales (Barclay et al., 1995; Cepeda & Roldán,

2004; Chin 1998a). Asimismo, se adapta mejor a aplicaciones exploratorias, predictivas y de desarrollo de la teoría (Cepeda & Roldan 2004; Chin, Marcolin & Newsted, 2003).

Además, estos modelos permiten (Cepeda & Roldán, 2004; Lechner & Vidar, 2012; Wilcox, 1998): i) modelizar el error de medida, es decir, el grado con el que los ítems no describen perfectamente las variables latentes de interés; ii) incorporar las variables latentes (variables teóricas no observables); iii) modelizar relaciones entre múltiples variables independientes y variables dependientes; iv) combinar y confrontar conocimientos a priori e hipótesis con datos empíricos; v) analizar las relaciones directas, indirectas; vi) estimar las múltiples cargas individuales en un modelo teórico no especificado de manera aislada, evitando así las estimaciones de parámetros sesgados e inconsistentes para las ecuaciones; y por último, vi) revelar asociaciones que posiblemente no aparezcan con la regresión estándar o con métodos de ecuaciones estructurales basados en la covarianza (Wilcox, 1998).

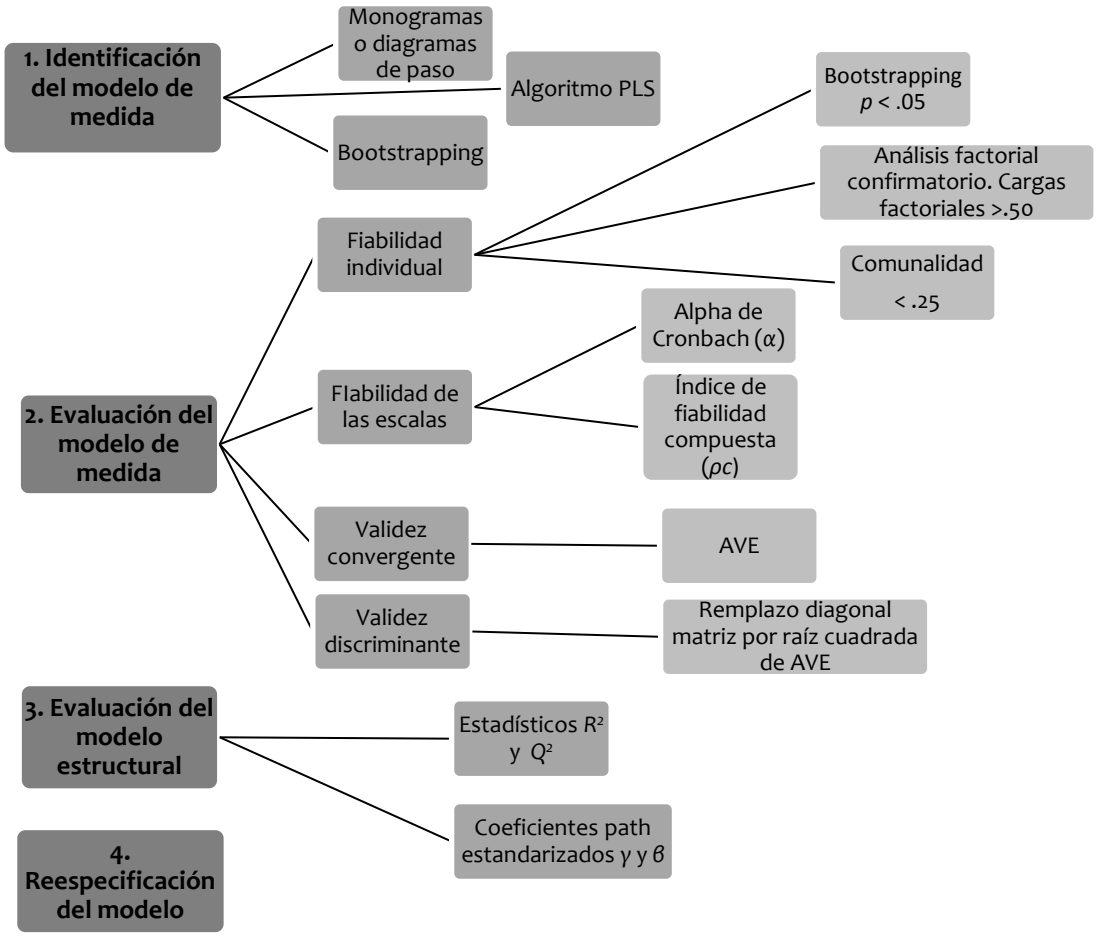
Lo cierto es que los modelos de ecuaciones estructurales son técnicas multivariantes que combinan aspectos de la regresión múltiple y del análisis factorial para estimar una serie de predicciones interrelacionadas a la vez (Cepeda & Roldan, 2004; Chin 1998a; Fornell, 1982). En concreto, el procedimiento implica analizar el modelo de investigación en dos fases sucesivas. Por un lado, el modelo interno (*inner model*) evalúa el modelo de medida, es decir, las cargas factoriales de los ítems con relación a los constructos contrastando fiabilidad y validez. Resumiendo, define las relaciones entre cada variable latente y sus indicadores o variables observadas (Lechner & Vidar, 2012). Por otro lado, el modelo externo (*outer model*) que evalúa el modelo estructural, esto es, las relaciones predictivas hipotetizadas entre un conjunto de variables latentes (Lechner & Vidar, 2012).

A la hora de analizar el modelo interno, podemos distinguir entre las medidas formativas, donde los indicadores explicativos crean el constructo latente, y reflexivas, para constructos latentes no observables, donde el constructo latente produce sus mediciones observables (Fornell & Bookstein, 1982). Para el enfoque de nuestro modelo se usan indicadores reflexivos por su alta consistencia interna, y porque nuestros ítems son causados por constructos subyacentes (Fornell & Bookstein, 1982).

Específicamente, el programa estadístico PLS tiene el objetivo de predecir las variables dependientes intentando maximizar la varianza explicada ($R^2$) de las mismas, de forma que las estimaciones de los parámetros están basadas en la capacidad de minimizar las varianzas residuales de las variables endógenas (Chin, 1998a).

En la Figura 19 están aclaradas las cuatro fases del análisis del método de ecuaciones estructurales con el programa SmartPLS (Ringle et al., 2005) que se desarrollan a continuación. Esta figura sirve para aclarar este apartado, ya que ilustra los cuatro pasos a realizar en el procedimiento de validación del modelo predictivo y los métodos a aplicar en cada paso para conseguir los resultados adecuados aplicando el procedimiento PLS.

Figura 19. Pasos para la validación del modelo predictivo.



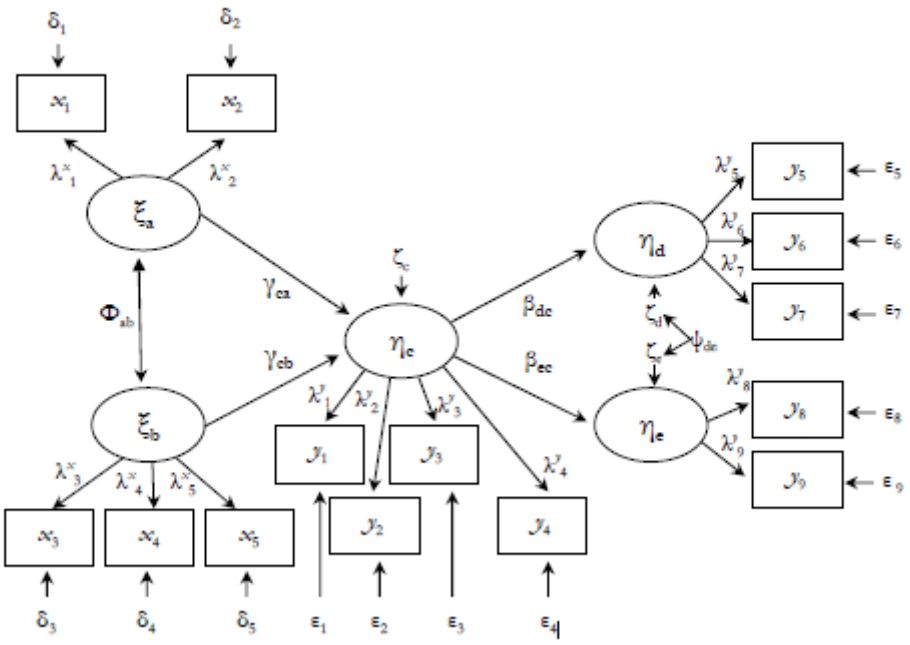

Fuente: Elaboración propia.

*1. Identificación del modelo de medida.* En primer lugar, se realizan monogramas o diagramas de paso para una representación visual de las relaciones entre variables, introduciendo los datos en el programa. En torno al modelo estructural interno de vínculos predictivos entre variables latentes exógenas y endógenas, la terminología utilizada por las técnicas de PLS contiene los siguientes elementos (Barclay, Higgins & Thompson, 1995; Cepeda & Roldán, 2004; Falk & Miller, 1992; Gefen et al., 2000; Wold, 1985):

- Construcciones latentes exógenas, denominadas *Xi o Ksi (ξ).*
- Construcciones latentes endógenas, llamadas Eta ($\eta$).
- Caminos path o flechas entre dos variables latentes $\xi$ *y* $\eta$, representados estadísticamente por los coeficientes Gamma ($\gamma$).
- Caminos path o flechas entre dos variables latentes $\eta$, llamados Beta ($\beta$).
- Correlaciones entre dos variables exógenas, llamadas Phi ($\Phi$).
- Errores de medida de las variables endógenas, representados como Zeta ($\zeta$).
- Correlaciones entre errores de variables endógenas, representadas por Psi ($\psi$).

A tal respecto, la Figura 20 refleja un modelo genérico que se utilizará de ejemplo para describir los elementos importantes en esta primera fase.

Figura 20. Diagrama de paso teórico genérico con constructos y medidas.



Fuente: Elaboración propia a partir de Gefen, Straub y Boudeau (2000).

Por su parte, el modelo de medida externo que aglutina las relaciones entre variables observadas (ítems o indicadores) y latentes queda especificado a través de:

- Las variables *x* e *y*, las cuales representan las medidas de los constructos exógenos y endógenos, respectivamente. En decir, cada indicador *x* se genera sobre una *ξ,* y cada indicador y se asocia a una *η*.
- Lambda *x* (*λx*) representa el path o relación entre la variable observada *x* y su *ξ,* es decir la carga factorial sobre la variable latente exógena.
- Delta (*δ*) representa el error asociado a la variable *x*, es decir, la parte de la varianza que no refleja la variable latente *ξ*.
- Lambda *y* (*λy*) representa la relación entre la variable observada y con respecto a su *η*, es decir, la carga factorial sobre la variable latente endógena.
- Epsilon (*ε*) representa el error asociado a la variable y, es decir, la parte de la varianza que no refleja la variable latente *η*.

Posteriormente se debe estimar el algoritmo PLS analizando las cargas de cada indicador respecto a su variable latente. Luego, se estima la significatividad de las cargas mediante *bootstrapping*, técnica no paramétrica de remuestreo que permite examinar la estabilidad de las estimaciones obtenidas. Esta metodología trata los datos como si fuera una población total, a partir de la cual son creados *n* conjuntos de muestras con el fin de obtener *n* estimaciones de cada parámetro en el modelo PLS. A través de esto, el *bootstrapping* ofrece el cálculo del error estándar de los parámetros, así como un conjunto de valores *t* de Student con *n-a* grados de libertad. Es decir, es un proceso de estimación del modelo donde descansan estimaciones del parámetro calculado y sus intervalos de confianza basados en estimaciones múltiples (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999). Con todo, es necesario valorar la validez y la fiabilidad del instrumento de medida para determinar si los conceptos teóricos están siendo estimados correctamente a través de las variables observadas, en el contexto específico de las relaciones planteadas entre constructos latentes.

*2. Evaluación del modelo de medida*. El análisis del modelo interno implica considerar: i) la fiabilidad individual de los ítems; ii) la fiabilidad de las escalas; iii) la validez de constructo convergente; y, iv) la validez discriminante (Cepeda & Roldán, 2004). Primeramente, la fiabilidad individual se obtiene examinando las cargas factoriales estandarizadas, las cuales han de estar por encima de .50 para aceptarlas, mediante la conducción de un análisis factorial confirmatorio dedicado a garantizar el significado aportado por las variables observadas a las variables latentes (Barclay et al., 1995; Chin, 1998a; Chin 1998b). Asimismo la comunalidad

(Bollen, 1989), que es el cuadrado de la correlación entre la variable observada y la latente, debe ser superior a .25. Complementariamente, el procedimiento *bootstrapping* asigna valores *t* de Student a cada carga factorial, siendo éstas aceptadas si la significación es de < .05.

Para la obtención de la fiabilidad de las escalas, segundo paso de la evaluación del modelo de medida, se utiliza el coeficiente Alpha de Conbrach ($\alpha$), anteriormente explicado, y la fiabilidad compuesta ($\rho_c$), la cual utiliza las cargas de los ítems tal como se dan en el modelo hipotetizado, considerándose aceptable al igual que el $\alpha$, valores superiores a .70. Se calcula con la siguiente fórmula (Werts, Linn & Jöreskog, 1974):

donde:

$$\rho c = \frac{(\sum \lambda i)^2}{(\sum \lambda i)^2 + \sum var\,(\varepsilon i)}$$

- $\lambda_i$ es la carga estandarizada del indicador *i.*
- $\varepsilon_i$ es el error de medida del indicador *i*.
- *var* ($\varepsilon_i$) es igual a $1 - \lambda^2_i$

En cuanto a la validez convergente, el procedimiento PLS la estima a partir de la mediad de la varianza extraída media (AVE), desarrollada por Fornell y Lacker (1981), la cual permite estimar la varianza que un constructo obtiene de sus indicadores con relación a la varianza debida al error de medida, de acuerdo a la fórmula vista anteriormente (ver apartado 4.3.2.). Debe estar por encima de .50 para que sea válido.

Por último, la validez discriminante es evaluada por la técnica PLS a partir de la verificación deque cada constructo comparta más varianza con sus medidas o indicadores que otros constructos del modelo (Barclay et al., 1995). Se debe remplazar la diagonal de la matriz de correlaciones entre las variables latentes, por la raíz cuadrada de los valores AVE, los cuales deben ser superiores al resto de índices (Fornell & Larcker, 1981).

3. *Evaluación del modelo estructural*. La estimación de los parámetros de ajuste del modelo estructural informa sobre la validez predictiva del modelo y el grado de cumplimiento de las hipótesis de investigación (Falk & Miller, 1992). Éstas se evalúan a partir del cálculo de los coeficientes *path* estandarizados $\gamma$ y $\beta$, los cuales representan, respectivamente, los pesos de regresión estandarizados que relacionan constructos latentes exógenos y endógenos, y

constructos latentes endógenos entre sí. Ambos deben ser interpretados del mismo modo que los coeficientes obtenidos en las regresiones tradicionales. Según Chin (1998a), han de estar idealmente por encima de .30. Adicionalmente, el procedimiento *bootstrapping* asigna valores *t* de Student a los parámetros de regresión estimados, guiando la identificación de relaciones significativas de predicción entre variables.

Por otro lado, el ajuste global del modelo se basa, en primer lugar, en el cálculo del estadístico $R^2$, que mide la cantidad de varianza del constructo que es explicada por el modelo, siendo interpretado de la misma manera que los obtenidos en un análisis de regresión múltiple (Lanero, 2011). Según Falk y Miller (1992), el índice $R^2$ no debe ser inferior a .10, correspondiendo a al menos un 10% de la varianza explicada. Asimismo, el test Stone-Geisser (Geisser, 1974; Stone, 1974) puede ser aplicado según Wold (1982) para la estimación del ajuste global del modelo en términos de relevancia predictiva mediante el procedimiento PLS llamado *blindfolding*. Éste mide la bondad con la que los valores observados son reconstruidos por el modelo y sus parámetros. Existe relevancia predictiva en el constructo dependiente considerado cuando $Q^2 > 0$. Dicho test, presenta la siguiente fórmula:

$$Q^2 = 1 - \frac{\sum_n (Y_i - \sum X_{ki} b_{ki})}{\sum_n (Y_i - Y_{.(i)})}^2$$

donde:

- $b_{k(i)}$: es el conjunto de coeficientes de la regresión obtenidos cuando el *i-ésimo* caso es omitido; y
- $Y_{.(i)}$: es la media de la variable dependiente obtenida sin los casos *i-ésimos.*

Complementariamente, algunos autores utilizan también el índice Goodness-of-Fit (*GoF*) propuesto por Tenenhaus, Vinzi and Lauro (2005) para juzgar el ajuste global del modelo en los modelos de trayectoria PLS. Se define como la media geométrica de la comunalidad media y la media de los $R^2$ para los constructos endógenos:

$$GoF = \sqrt{\emptyset comunalidad \times \emptyset R^2_{inner}}$$

Según Wetzels, Odcerkerken y Van Oppen (2009), los valores de referencia propuestos para valorar el tamaño del efecto global son .10 (efecto pequeño), .25 (efecto medio), y .36 (efecto grande).

El índice *GoF* es muy útil para las comparaciones de datos (es decir, la variación de los datos mientras el modelo se mantiene constante). Como consecuencia, el *GoF* se aplica mejor en grupo de comparaciones (Sarstedt, Henseler & Ringle, 2011; Henseler & Sarstedt, 2013). En estos casos, el *GoF* puede responder preguntas sobre qué tan bien los diferentes subconjuntos de los datos pueden ser explicados por un modelo particular (Henseler & Sarstedt, 2013).

4. La *reespecificación del modelo*. Es habitual que los modelos iniciales sometidos a modelos de ecuaciones estructurales no proporcionen un ajuste muy sólido por lo que se suele recurrir a modificaciones del planteamiento original. En este sentido, la comparación entre modelos permite seleccionar la mejor alternativa en la revisión de parámetros de medida y estructurales obtenidas. Es decir, elegir el modelo cuyo ajuste global sea mayor a partir de los valores de los estadísticos $R^2$ *y* $Q^2$.

### 4.3.4. Comparación intergrupal

De acuerdo a lo planteado en la H9, relativa a la posible existencia de diferencias en las relaciones planteadas entre variables en función del área de estudios de los encuestados, un paso final del análisis estadístico realizado consistió en llevar a cabo una comparación intergrupal del modelo estructural propuesto entre estudiantes pertenecientes a distintos campos. Para ello, la muestra total fue dividida en cuatro submuestras (correspondientes a las áreas de Ciencias Empresariales, CC.SS. y Humanidades, Ingenierías y Ciencias), analizándose el ajuste y los coeficientes *path* en cada caso con el objeto de comparar los resultados con la muestra general.

El objetivo anterior nos lleva a definir qué es una comparación intergrupal. Conceptualmente, la comparación de los efectos específicos de cada grupo implica la consideración de una variable moderadora categórica que, en línea con Baron y Kenny (1986, p. 1174), *"afecta a la dirección y / o a la fuerza de la relación entre una variable independiente o predictora y una variable dependiente o criterio".* Siguiendo este concepto, los efectos de pertenencia a un grupo determinado son interpretados como moderadores de las relaciones entre variables identificadas en el modelo (Henseler et al., 2009).

Hasta la fecha, la mayoría de las comparaciones multigrupos de modelos PLS sólo han analizado las diferencias en las estimaciones de ruta de dos o más conjuntos de datos. Al evaluar la significación de las diferencias, los investigadores suelen realizar un procedimiento

basado en el test *t* de Student, utilizando los errores estándar agrupados obtenidos a través de un procedimiento de remuestreo (*bootstrapping*) de cada muestra (por ejemplo, Keil et al., 2000). En nuestro caso, disponemos de cuatro muestras según las áreas de estudio y no podemos realizar el test mencionado, pero sí analizar las diferencias entre muestras.

En consecuencia, el análisis intergrupal es generalmente considerado como un caso especial para modelar los efectos moderadores continuos (Henseler & Chin, 2010; Henseler & Fassott, 2010) y nos permitirá analizar si existen diferencias dependiendo del área de estudio al que pertenezcan los estudiantes en relación a la muestra general.

# CAPÍTULO 5

## RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO Y CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

*"La ciencia humana consiste más en destruir errores*
*que en descubrir verdades"*
*Sócrates*

De acuerdo a las cuatro fases metodológicas expuestas en el capítulo precedente, el proceso de validación del modelo de medida y del modelo estructural hipotetizados se lleva a cabo a lo largo de las páginas de este capítulo.

Conforme a ello, se exponen los resultados de los contrastes ejecutados por medio de los métodos estadísticos de análisis factorial, análisis descriptivos y de correlación entre variables, y análisis de ecuaciones estructurales basados en la técnica PLS, para conocer los efectos directos e indirectos del modelo. Por último, se presenta una comparación intergrupal para comprobar la generalización de las hipótesis planteadas a distintos grupos de estudiantes. Por consiguiente, se presentarán, analizarán y discutirán los resultados correspondientes a las distintas fases metodológicas, con el objeto de contrastar empíricamente el modelo teórico y las hipótesis de investigación propuestas.

## 5.1. ANÁLISIS FACTORIAL

Se comenzó por realizar tres análisis factoriales exploratorios con el programa SPSS 22.0, con el objeto de comprobar la validez de constructo de las escalas empleadas para medir las variables incluidas en el estudio empírico.

El primer análisis factorial estuvo dedicado a contrastar la validez del modelo de los cuatro impactos para dar cuenta de la percepción de los estudiantes. En segundo lugar, se realizó otro análisis factorial para examinar las dimensiones de experiencia universitaria bajo la perspectiva del estudiante, incluyendo aquí la percepción global de la RSU. Dado que tales variables aparecen en el cuestionario dentro del mismo apartado de ítems (véase el Anexo 2, apartado 6) se consideró apropiado analizar su estructura factorial en un análisis conjunto. Por último, el tercer análisis factorial estuvo dedicado a analizar la unidimensionalidad de la variable relativa a los conocimientos previos de los estudiantes en materia de RSU.

Por tanto, el primer análisis consideró los 46 ítems inicialmente propuestos para la medición de la percepción de los estudiantes con respecto a los cuatro impactos universitarios (apartados 2, 3, 4 y 5 del cuestionario en el Anexo 2). Este análisis, que se muestra en la Tabla 27, desveló un predominio de valores *r* superiores a .30 en la matriz de correlaciones. Asimismo, el índice KMO de adecuación de la muestra fue notablemente alto (.912), y el test de esfericidad de Barlett resultó significativo a un nivel de probabilidad de $p < .001$.

El análisis de componentes principales llevado a cabo en la extracción de factores arrojó seis dimensiones con valores *eigen* superiores a la unidad, las cuales explicaron el 50.32% de la varianza total acumulada. Estos resultados no se corresponden con el modelo teórico de cuatro dimensiones establecido por Vallaeys (2008b) y contrastado en este análisis factorial, a saber, impacto educativo, cognitivo, organizacional y social. Específicamente, los impactos cognitivo, organizacional y social conservaron la composición esperada, asociándose a una fiabilidad notable, con valores aceptables $\alpha$ de Cronbach de .86, .75 y .70, respectivamente, superiores al .70 recomendado. Por su parte, la dimensión relativa al impacto educativo resultó fragmentada en tres impactos diferentes en el análisis factorial, denominados formación en valores medioambientales (en adelanta FMA), formación en valores sociales (en adelante FSO), y relación universidad-empresa (en adelante relación U-E). Es decir, coherentemente al modelo de la *Triple Botton Line* (Elkington, 1997), la percepción estudiantil resultó sensible a las tres facetas medioambiental, social y económica en la educación recibida en materia de responsabilidad social. Los valores $\alpha$ obtenidos para estos tres factores resultaron también aceptables: .76, .70 y .71, respectivamente.

Tabla 27. Estructura factorial de las variables perceptivas de impactos universitarios.

| Ítems | Extensión | Investigación | Gestión interna | FMA | Relación U-E | FSO |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3.8 | .68 | | | | | |
| 3.4 | .66 | | | | | |
| 3.5 | .65 | | | | | |
| 3.2 | .59 | | | | | |
| 3.1 | .58 | | | | | |
| 3.12 | .56 | | | | | |
| 5.1 | | .70 | | | | |
| 5.5 | | .66 | | | | |
| 5.2 | | .64 | | | | |
| 5.3 | | .61 | | | | |
| 5.4 | | .55 | | | | |
| 4.8 | | | .76 | | | |
| 4.7 | | | .75 | | | |
| 4.6 | | | .61 | | | |
| 4.9 | | | .51 | | | |
| 2.3 | | | | .79 | | |
| 2.1 | | | | .69 | | |
| 2.2 | | | | .66 | | |
| 2.4 | | | | .52 | | |
| 4.1 | | | | .46 | | |
| 2.9 | | | | | .76 | |
| 2.8 | | | | | .53 | |
| 3.10 | | | | | .50 | |
| 3.9 | | | | | .46 | |
| 2.7 | | | | | | .67 |
| 2.5 | | | | | | .47 |
| 2.6 | | | | | | .43 |
| ***α*** | .80 | .75 | .70 | .76 | .71 | .70 |
| ***Var*** | 12.56% | 9.22% | 8.20% | 8.48% | 7.18% | 4.68% |

Nota: Véase Anexo 2 para conocer con exactitud la nomenclatura de cada ítem; *α: alpha de Cronbach*; *Var: varianza.*

Fuente: Elaboración propia.

Tras realizar el análisis factorial anterior, se decidió renombrar los seis factores obtenidos de cara a facilitar la comprensión de los términos, quedando de la siguiente manera: extensión (referente al impacto social), investigación (en alusión al impacto cognitivo), gestión interna (en lugar de impacto organizacional), y FMA, relación U-E y FSO (reflejando la tridimensionalidad del impacto educativo). Este cambio de nomenclatura afectó a las hipótesis 7 y 8, que fueron modificadas en consecuencia. La Tabla 28 resume las hipótesis de investigación tal como quedaron redactadas finalmente.

Tabla 28.Redacción final de las hipótesis de investigación.

| Descripción de las hipótesis |
|---|
| H1: La calidad del servicio influye positiva y directamente sobre la satisfacción del estudiante |
| H2: La satisfacción del estudiante influye positiva y directamente sobre la confianza en la institución |
| H3: La calidad del servicio influye positivamente sobre la confianza en la institución, de forma directa e indirecta por mediación de la satisfacción |
| H4: La percepción global de la RSU influye positiva y directamente sobre la calidad del servicio |
| H5: La percepción global de la RSU influye sobre la satisfacción del estudiante de forma directa e indirecta por mediación de la calidad del servicio |
| H6: La percepción global de la RSU influye positivamente sobre la confianza en la institución, de forma directa e indirecta por mediación de la calidad del servicio y la satisfacción |
| H7a: La percepción del impacto extensión influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella |
| H7b: La percepción del impacto investigación influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella |
| H7c: La percepción del impacto gestión interna influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella |
| H7d: La percepción del impacto formación en valores medioambientales influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella |
| H7e: La percepción del impacto relación universidad-empresa influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella |
| H7f: La percepción del impacto formación en valores sociales influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella |
| H8a: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto extensión, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel |
| H8b: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto investigación, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel |
| H8c: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto gestión interna, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel |
| H8d: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto formación en valores medioambientales, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel |
| H8d: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto relación universidad-empresa, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel |
| H8d: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto formación en valores sociales, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel |
| H9: Existen diferencias entre las relaciones entre variables planteados previamente en función del área de estudios de los estudiantes |

Fuente: Elaboración propia.

La rotación Varimax empleada para la extracción de los componentes principales permitió confirmar, en términos generales, la correspondencia entre ítems y constructos hipotetizada a priori, con cargas factoriales superiores a .40 para todos los indicadores en una única dimensión, lo que proporcionó evidencia sólida acerca de la validez discriminante de las escalas utilizadas. Por su parte, 12 ítems fueron excluidos de análisis posteriores por sus bajas cargas factoriales y 7 ítems fueron eliminados por cargar en más de un factor a la vez.

En un segundo análisis, se indagó en la estructura factorial de los 20 ítems propuestos para la medición de las variables vinculadas a la experiencia universitaria y a la percepción global de la RSU (apartado 6 del cuestionario en el Anexo 2).

Los datos resultaron adecuados para ser sometidos al proceso factorial, apreciándose la totalidad de correlaciones *r* entre ítems superiores al mínimo de .30. Por su parte, el índice KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor muy alto de .956, y el test de esfericidad de Barlett resultó también significativo a un nivel $p < .001$.

En la extracción de factores, el análisis de componentes principales arrojó en este caso cuatro dimensiones con valores *eigen* superiores a la unidad, las cuales explicaron el 65.08% de la varianza total acumulada. El gráfico de sedimentación mostró la conveniencia de la extracción de esos cuatro factores como la estructura más apropiada.

Seguidamente, el método Varimax utilizado en la rotación de los factores confirmó, en términos generales, la correspondencia esperada entre indicadores y constructos. De nuevo, las cargas factoriales asociadas a los ítems retenidos para análisis subsiguientes superaron en este caso el valor de .50 y saturaron en una única dimensión, en apoyo a la validez discriminante de las escalas utilizadas (Tabla 29). Este análisis factorial arrojó como resultado los factores previstos.

En conjunto, los cuatro factores obtenidos explicaron el 65.08% de la varianza total acumulada. Asimismo, los resultados para cada uno de los cuatro factores en cuanto a fiabilidad han sido bastante altos de acuerdo a índices $\alpha$ de Cronbach de .90, .89, .78 y .79, respectivamente.

Tabla 29. Estructura factorial de las variables de experiencia universitaria y percepción global de la RSU.

| Ítems | Calidad del servicio | Satisfacción | Confianza | Percepción global RSU |
|---|---|---|---|---|
| 6.7 | .53 | | | |
| 6.8 | .51 | | | |
| 6.9 | .73 | | | |
| 6.10 | .78 | | | |
| 6.11 | .54 | | | |
| 6.1 | | .75 | | |
| 6.2 | | .78 | | |
| 6.3 | | .75 | | |
| 6.4 | | .70 | | |
| 6.5 | | .72 | | |
| 6.6 | | .68 | | |
| 6.12 | | | .66 | |
| 6.13 | | | .80 | |
| 6.14 | | | .78 | |
| 6.15 | | | .71 | |
| 6.16 | | | .56 | |
| 6.17 | | | .54 | |
| 6.18 | | | | .74 |
| 6.19 | | | | .81 |
| 6.20 | | | | .74 |
| **α** | .79 | .90 | .89 | .78 |
| ***Var*** | 10.17% | 22.73% | 18.92% | 13.26% |

Nota: Véase Anexo 2 para conocer con exactitud la nomenclatura de cada ítem; *α: alpha de Cronbach; Var: varianza*

Fuente: Elaboración propia.

El tercer análisis factorial realizado se corresponde con el apartado 1 del cuestionario (ver Anexo 2), relativo a los conocimientos previos de los encuestados sobre la responsabilidad social.

Los datos resultaron adecuados para ser sometidos al proceso factorial, apreciándose la casi totalidad de correlaciones *r* entre ítems superiores al mínimo de .30. Por su parte, el índice KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor de .82, por encima del aceptable, y el test de esfericidad de Barlett resultó también significativo a un nivel $p < .001$.

En la extracción de factores, el análisis de componentes principales arrojó en este caso una dimensión con valores *eigen* superiores a 1, la cual explicó el 70.29% de la varianza total acumulada. El gráfico de sedimentación mostró la conveniencia de la extracción de ese factor como la estructura más apropiada. Por tanto, se confirmó la estructura unidimensional.

Tabla 30. Estructura factorial de la variable conocimientos previos en materia de RSU.

| Ítems | Conocimientos previos |
|---|---|
| 1.1 | .68 |
| 1.2 | .84 |
| 1.3 | .86 |
| 1.4 | .85 |
| **α** | .82 |
| ***Var*** | 70.29% |

Fuente: Elaboración propia.

Las cargas factoriales asociadas a los ítems 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4 superaron en este caso el valor de .50 y saturaron en una única dimensión, en apoyo a la validez discriminante de la escala utilizada (Tabla 30). Los ítems 1.5 y 1.6 fueron eliminados por cargas factoriales bajas, que pueden ser atribuidas a problemas en la comprensión de los mismos.

## 5.2. ANÁLISIS CORRELACIONALES

Una vez identificadas las dimensiones factoriales en el apartado precedente, la Tabla 31 muestra los coeficientes de correlación *r* entre las variables del estudio, así como las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en cada caso.

En líneas generales, se puede ver que las variables aparecieron asociadas entre sí de forma significativa en el sentido esperado, lo que proporciona evidencia inicial sobre la validez predictiva del modelo. Asimismo, las correlaciones más fuertes se dieron entre dimensiones del mismo grupo de constructos. Es el caso de las variables perceptivas de impactos de universitarios, tomas mantuvieron correlaciones intensas entre sí (con valores entre .31 y .55). Por otro lado las variables de experiencia universitaria y la percepción global de RSU (con valores entre .52 y .71), también se asociaron positivamente, aún siendo dimensiones diferentes. Tal patrón supone una primera evidencia acerca de la validez concurrente de las escalas de medida.

En el contexto de lo comentado, cabe apuntar también que las variables de percepción de impactos universitarios mantuvieron correlaciones por debajo de .30 con respecto a las variables de experiencia universitaria y, en algunos casos, también en relación a la percepción global de la RSU, adelantando un escaso cumplimiento de algunas hipótesis del modelo.

Por lo que respecta a la variable sobre conocimientos previos, el patrón correlacional es también disperso, apreciándose coeficientes *r* significativos aunque inferiores a .30 en todos los casos, lo cual sugiere la existencia de relaciones con respecto a todas las demás variables, aunque quizás menos intensas de lo previsto.

Los análisis de correlación se complementaron con otros de naturaleza descriptiva, con el objeto de conocer la percepción de los universitarios sobre la RSU y su experiencia universitaria. En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas para cada variable (Tabla 31), lo primero que se puso de manifiesto fue que todas las variables perceptivas de impactos universitarios estuvieron por debajo del valor central 3 en la escala Likert de cinco anclajes empleada, indicando una relativamente baja implicación por parte de la universidad en las actividades de RSU incluidas en el cuestionario. En cuanto a las variables de experiencia universitaria, la media estuvo cercana al valor central 3, con lo que reflejan un grado de satisfacción, calidad, y confianza moderados. La media más baja fue la correspondiente a la variable conocimientos previos ($M$ = 1.92), lo que muestra unas escasas nociones estudiantiles en materia de responsabilidad social.

Tabla 31. Correlaciones, medias y desviaciones típicas.

| Variables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Calidad del servicio | 1 | | | | | | | | | | |
| 2. Satisfacción | .68** | 1 | | | | | | | | | |
| 3. Confianza | .71** | .70** | 1 | | | | | | | | |
| 4. Percepción global RSU | .55** | .52** | .58** | 1 | | | | | | | |
| 5. Extensión | .27** | .22** | .23** | .34** | 1 | | | | | | |
| 6. Investigación | .29** | .26** | .26** | .35** | .48** | 1 | | | | | |
| 7. Gestión interna | .31** | .26** | .35** | .37** | .36** | .43** | 1 | | | | |
| 8. FMA | .25** | .18** | .19** | .33** | .55** | .46** | .36** | 1 | | | |
| 9. Relación U-E | .24** | .21** | .19** | .26** | .53** | .46** | .32** | .43** | 1 | | |
| 10. FSO | .23** | .29** | .24** | .30** | .50** | .44** | .33** | .51** | .48** | 1 | |
| 11. Conocimientos | .18** | .07(ns) | .11* | .20** | .21** | .13** | .16** | .17** | .19** | .16** | 1 |
| *Media* | 2.83 | 3.02 | 2.76 | 2.81 | 2.15 | 2.76 | 2.47 | 2.26 | 2.24 | 2.47 | 1.92 |
| *DT* | .74 | .86 | .82 | .82 | .62 | .82 | .75 | .67 | .73 | .75 | .84 |

* $p < 0{,}05$; ** $p < 0{,}01$; *DT*: desviación típica; ns: no significativo

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la mayor dispersión de los datos se dio para la variable satisfacción ($DT$ = .86) y conocimientos previos ($DT$ = .84), mientras que los datos estuvieron más concentrados para los constructos extensión ($DT$ = .62) e investigación ($DT$ = .64), reflejando el criterio más uniforme del estudiante a la hora de percibir tales facetas de la responsabilidad social de las universidades.

## 5.3. ANÁLISIS PREDICTIVO: PARTIAL LEAST SQUARES (PLS)

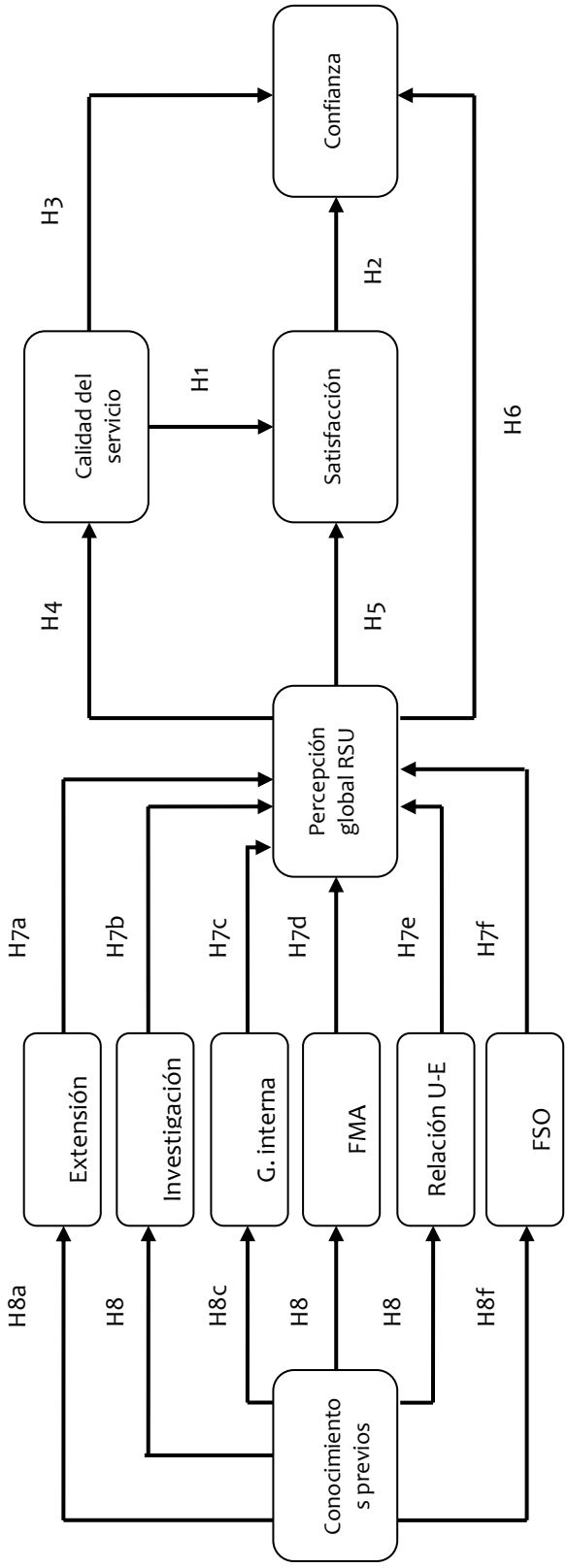
El grado de cumplimiento de las hipótesis trazadas en la investigación fue analizado a través de la aplicación del programa estadístico SmartPLS 2.0 (Ringle et al., 2005), de acuerdo a las fases especificadas en el capítulo previo. A continuación, se describen los resultados obtenidos en la evaluación de los modelos de medida y estructural, así como en la comparación intergrupal conducida con estudiantes de distintas áreas.

### 5.3.1. Evaluación del modelo de medida

El modelo de medida de esta investigación, el cual podemos ver en la Figura 21, contiene una variable latente exógena ($\xi$), relativa a los conocimientos previos que tienen los estudiantes en materia de RSU. Esta variable actúa como predictora del resto de constructos del modelo mediante caminos *path* $\gamma$. En cuanto a las variables latentes endógenas ($\eta$) todas ellas están interrelacionadas mediante vínculos predictivos $\beta$. Igualmente, todas las variables latentes anteriores tienen asociadas su correspondiente error de medida ($\zeta$).

Por motivos de simplicidad, la figura no recoge las variables observadas empleadas para la medición de los constructos latentes, las cuales se resumen a continuación: conocimientos previos (cuatro indicadores), extensión (seis indicadores), investigación (cinco indicadores), gestión interna (cuatro indicadores), FMA (cinco indicadores), relación U-E (tres indicadores) y FSO (cuatro indicadores). Estas variables observadas adquirieron la forma de indicadores reflexivos de constructo endógeno ($y$), vinculados a éstos mediante cargas factoriales ($\lambda_y$) y sus correspondientes errores de medida ($\varepsilon$).

Figura 21. Diagrama de paso del modelo teórico.




Nota: G. Interna: gestión interna; FMA: formación en valores medioambientales; Relación U-E: Relación Universidad-Empresa; FSO: formación en valores sociales.

Fuente: Elaboración propia.

Comenzando por el análisis estadístico con PLS, las Tablas 32 y 33 resumen los parámetros obtenidos en la evaluación del modelo de medida de las variables de percepción de impactos universitarios, de experiencia universitaria, de percepción global de la RSU, y de conocimientos previos, proporcionando información acerca de la fiabilidad individual de los ítems, la consistencia interna de las escalas, y la validez de constructo –convergente y discriminante–, en el contexto de las relaciones predictivas hipotetizadas.

Tabla 32. Parámetros de medida de las variables de percepción de impactos universitarios.

| Ítem | Carga factorial | Comunalidad | Error estándar | *t* | α | ρc | AVE |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Extensión | | | | | .80 | .86 | .50 |
| 3.1 | .72*** | .52 | .05 | 14.02 | | | |
| 3.2 | .72*** | .52 | .05 | 15.67 | | | |
| 3.4 | .76*** | .58 | .05 | 16.51 | | | |
| 3.5 | .63*** | .40 | .06 | 10.32 | | | |
| 3.8 | .71*** | .50 | .05 | 15.03 | | | |
| 3.12 | .69*** | .48 | .06 | 12.43 | | | |
| Investigación | | | | | .75 | .83 | .50 |
| 5.1 | .78*** | .61 | .04 | 18.04 | | | |
| 5.2 | .73*** | .53 | .07 | 9.70 | | | |
| 5.3 | .74*** | .55 | .04 | 15.66 | | | |
| 5.4 | .63*** | .40 | .07 | 9.04 | | | |
| 5.5 | .65*** | .42 | .08 | 8.08 | | | |
| Gestión interna | | | | | .70 | .81 | .52 |
| 4.6 | .71*** | .06 | 11.18 | | | | |
| 4.7 | .69*** | .08 | 8.37 | | | | |
| 4.8 | .77*** | .05 | 14.01 | | | | |
| 4.9 | .72*** | .07 | 10.77 | | | | |
| FMA | | | | | .76 | .84 | .52 |
| 2.1 | .68*** | .46 | .08 | 8.62 | | | |
| 2.2 | .79*** | .62 | .05 | 15.01 | | | |
| 2.3 | .85*** | .72 | .06 | 24.58 | | | |
| 2.4 | .66*** | .44 | .08 | 8.59 | | | |
| 4.1 | .59*** | .35 | .08 | 7.34 | | | |
| Relación U-E | | | | | .71 | .82 | .53 |
| 2.8 | .72*** | .52 | .06 | 11.44 | | | |
| 2.9 | .63*** | .40 | .10 | 5.95 | | | |
| 3.9 | .80*** | .64 | .07 | 11.65 | | | |
| 3.10 | .75*** | .56 | .07 | 10.75 | | | |
| FSO | | | | | .64 | .81 | .58 |
| 2.5 | .75*** | .56 | .10 | 7.21 | | | |
| 2.6 | .78*** | .61 | .09 | 8.86 | | | |
| 2.7 | .76*** | .58 | .09 | 8.55 | | | |

Nota: FMA: formación en valores medioambientales; Relación U-E: Relación Universidad-Empresa; FSO: formación en valores sociales. ***p < .001

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 32 muestra las cargas factoriales estandarizadas $\lambda_y$ asociadas a los indicadores observados en la estimación de las variables relativas a la percepción de los impactos universitarios, las cuales revelaron una estructura factorial más consistente que la previamente encontrada mediante el análisis exploratorio conducido con SPSS 22.0. Además, todas las cargas se encontraron por encima del mínimo establecido de .50 (Barclay et al., 1995; Chin, 1998a, 1998b), asociadas a valores *t* de Student significativos de acuerdo a la técnica *bootstraping* aplicada con 500 submuestras de 200 casos cada una.

En función de tales resultados, se concluye que las escalas de percepción de impactos universitarios obtuvieron un buen ajuste de medida, incluso el factor FSO compuesto por sólo tres ítems. Por tanto, existe una correcta fiabilidad individual de los ítems propuestos, en consonancia con valores de comunalidad por encima del límite de .25 (Bollen, 1989) en todos los casos.

En cuanto a la fiabilidad de las escalas, todas las variables mantuvieron una adecuada consistencia interna, con valores $\alpha$ de Cronbach e índices de la fiabilidad compuesta ($\rho_c$) por encima de .70 (Barclay et al., 1995).

Por su parte, el índice AVE empleado en el análisis de la validez convergente a partir de la comparación de la varianza compartida entre cada constructo y sus indicadores con respecto al error de medida, estuvo por encima del límite de .50 (Fornell & Larcker, 1981).

En cuanto a los resultados de la Tabla 33 sobre la validez del modelo de medida para las variables de experiencia universitaria, percepción global de la RSU y conocimientos previos, las cargas $\lambda y$ vinculadas a las variables observadas evidenciaron que todos los indicadores se encontraron por encima de .50 (Barclay et al., 1995; Chin, 1998a, 1998b) en los cinco constructos analizados, vinculados a cifras de comunalidad superiores al mínimo de .25 (Bollen, 1989) y a valores *t* de Student significativos ($p < .001$) de acuerdo a la técnica *bootstraping*.

Paralelamente, todas las escalas alcanzaron una consistencia interna alta, con índices de .78, .90, .89, .78, y .86, respectivamente (Barclay et al., 1995). Asimismo, los índices AVE representativos de la validez convergente se situaron por encima del límite de .50 (Fornell & Larcker, 1981). Tales cifras reflejaron un buen ajuste del modelo de medida.

Tabla 33. Parámetros de medida de las variables de experiencia universitaria, percepción global de RSU y conocimientos previos.

| Ítem | Carga factorial | Comunalidad | Error estándar | t | α | ρc | AVE |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Calidad | | | | | .78 | .85 | .53 |
| 6.7 | .79*** | .62 | .03 | 28.04 | | | |
| 6.8 | .73*** | .53 | .04 | 17.72 | | | |
| 6.9 | .65*** | .42 | .05 | 11.54 | | | |
| 6.10 | .69*** | .48 | .05 | 13.35 | | | |
| 6.11 | .79*** | .62 | .03 | 24.01 | | | |
| Satisfacción | | | | | .90 | .92 | .66 |
| 6.1 | .76*** | .58 | .04 | 26.98 | | | |
| 6.2 | .83*** | .69 | .02 | 33.69 | | | |
| 6.3 | .80*** | .64 | .03 | 29.49 | | | |
| 6.4 | .77*** | .60 | .04 | 21.30 | | | |
| 6.5 | .87*** | .76 | 02 | 50.26 | | | |
| 6.6 | .83*** | .69 | .02 | 36.41 | | | |
| Confianza | | | | | .89 | .92 | .64 |
| 6.12 | .82*** | .67 | .03 | 31.70 | | | |
| 6.13 | .81*** | .66 | .03 | 26.67 | | | |
| 6.14 | .79*** | .62 | .03 | 22.68 | | | |
| 6.15 | .83*** | .69 | .02 | 35.42 | | | |
| 6.16 | .80*** | .64 | .03 | 29.49 | | | |
| 6.17 | .78*** | .61 | .03 | 24.29 | | | |
| Percepción global | | | | | .78 | .87 | .69 |
| 6.18 | .82*** | .67 | .03 | 25.66 | | | |
| 6.19 | .86*** | .74 | .02 | 37.35 | | | |
| 6.20 | .81*** | .66 | .03 | 24.95 | | | |
| Conocimientos | | | | | .86 | .90 | .70 |
| 1.1 | .78*** | .61 | .05 | 14.71 | | | |
| 1.2 | .87*** | .76 | .03 | 31.98 | | | |
| 1.3 | .86*** | .74 | .04 | 21.61 | | | |
| 1.4 | .84*** | .71 | .04 | 22.19 | | | |

Nota: Calidad: calidad del servicio; Percepción global: percepción global de la RSU; Conocimientos: conocimientos previos. ***p < .001

Fuente: Elaboración propia.

Un último aspecto en la evaluación del modelo de medida es la comprobación de la validez discriminante de las escalas, a través de la inspección de la matriz de correlaciones entre las variables latentes, reemplazando la diagonal por la raíz cuadrada de los valores AVE (Tabla 34).

Tabla 34. Matriz de correlaciones.

| Variables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Calidad del servicio | **.73** | | | | | | | | | | |
| 2. Satisfacción | .68** | **.81** | | | | | | | | | |
| 3. Confianza | .71** | .70** | **.80** | | | | | | | | |
| 4. Percepción global RSU | .55** | .52** | .58** | **.83** | | | | | | | |
| 5. Extensión | .27** | .22** | .23** | .34** | **.71** | | | | | | |
| 6. Investigación | .29** | .26** | .26** | .35** | .48** | **.72** | | | | | |
| 7. Gestión interna | .31** | .26** | .35** | .37** | .36** | .43** | **.72** | | | | |
| 8. FMA | .25** | .18** | .19** | .33** | .55** | .46** | .36** | **.72** | | | |
| 9. Relación U-E | .24** | .21** | .19** | .26** | .53** | .46** | .32** | .43** | **.73** | | |
| 10. FSO | .23** | .29** | .24** | .30** | .50** | .44** | .33** | .51** | .48** | **.76** | |
| 11. Conocimientos | .18** | .07(ns) | .11* | .20** | .21** | .13** | .16** | .17** | .19** | .16** | **.84** |
| *Media* | 2.83 | 3.02 | 2.76 | 2.81 | 2.15 | 2.76 | 2.47 | 2.26 | 2.24 | 2.47 | 1.92 |
| *DT* | .74 | .86 | .82 | .82 | .62 | .82 | .75 | .67 | .73 | .75 | .84 |

***** $p < 0{,}05$; ****** $p < 0{,}01$; *DT*: desviación típica.

Nota: La raíz cuadrada de los valores AVE aparece para cada variable en la diagonal de la matriz. FMA: formación en valores medioambientales; Relación U-E: Relación Universidad-Empresa; FSO: formación en valores sociales.

Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, tales índices estuvieron por encima de los coeficientes de correlación entre los constructos latentes tomados dos a dos, no detectándose problemas al respecto, reafirmándose la solidez del modelo de medida.

### 5.3.2 Evaluación del modelo estructural

Una vez comprobada la fiabilidad y validez del modelo de medida, se procedió a analizar el grado de cumplimiento de las hipótesis del modelo así como el ajuste global del mismo. La Tabla 35 recoge los efectos directos encontrados en base a valores *t* de Student significativos a un nivel de $p < .001$, de acuerdo al procedimiento *bootstraping* con 500 submuestras de 200 casos. Asimismo, la tabla recoge el porcentaje de varianza explicada por cada efecto.

Tabla 35. Efectos directos del modelo.

| Efectos directos | Coeficiente | Varianza explicada | Error estándar | t |
|---|---|---|---|---|
| H1: Calidad del servicio -> Satisfacción | .60*** | 42.74% | .05 | 11.28 |
| H2: Satisfacción -> Confianza | .34*** | 24.10% | .09 | 3.95 |
| H3: Calidad del servicio -> Confianza | .39*** | 28.32% | .07 | 5.43 |
| H4: Percepción Global RSU -> Calidad del servicio | .57*** | 32.88% | .05 | 11.17 |
| H5: Percepción Global RSU->Satisfacción | .18*** | 9.27% | .07 | 2.61 |
| H6: Percepción Global RSU-> Confianza | .19*** | 10.92% | .06 | 3.18 |
| H7a: Extensión -> Percepción Global RSU | .13 (ns) | 4.61% | .10 | 1.30 |
| H7b: investigación -> Percepción Global RSU | .12 (ns) | 4.35% | .10 | 1.28 |
| H7c: Gestión interna-> Percepción Global RSU | .22*** | 8.17% | .08 | 2.66 |
| H7d: FMA -> Percepción Global RSU | .09 (ns) | 3.14% | .09 | 1.04 |
| H7e: Relación U-E-> Percepción Global RSU | -.01 (ns) | 0.15% | .09 | 0.06 |
| H7f: FSO-> Percepción Global RSU | .06 (ns) | 1.69% | .09 | 0.66 |
| H8a: Conocimientos -> Extensión | .26*** | 6.77% | .07 | 3.81 |
| H8b: Conocimientos -> Investigación | .14*** | 2.07% | .07 | 2.04 |
| H8c: Conocimientos -> Gestión interna | .18*** | 3.1% | .08 | 2.29 |
| H8d: Conocimientos -> FMA | .19* | 3.50% | .08 | 2.29 |
| H8e: Conocimientos -> Relación U-E | .20*** | 4.11% | .07 | 2.82 |
| H8f: Conocimientos -> FSO | .16* | 2.46% | .08 | 1.90 |

*$p < .05$; **$p < .01$; ***$p < .001$; ns: no significativo (499 grados de libertad).

Nota: FMA: formación en valores medioambientales; Relación U-E: Relación Universidad-Empresa; FSO: formación en valores sociales.

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 36 resume los efectos indirectos totales, junto con el valor *t* de Student asociado a los mismos y el porcentaje de varianza explicada en cada caso. Para probar los efectos de mediación de las hipótesis 3, 5, 6, 7 y 8, se aplicó el razonamiento el Zhao, Lynch y Chen (2010). Estos autores proponen una alternativa para la puesta a prueba de efectos mediadores diferenciando cinco posibilidades: i) mediación complementaria, cuando tanto los efectos directos como indirectos son significativos y van en la misma dirección; ii) mediación competitiva, cuando ambos efectos existen pero apuntan en direcciones opuestas; iii) mediación indirecta, cuando existe sólo efecto indirecto; iv) efecto directo sin mediación, cuando sólo existe un efecto directo; y, v) sin efecto ni mediación, cuando ninguno resulta significativo.

Tabla 36. Efectos indirectos totales.

| Efectos indirectos | Coeficiente | Varianza explicada | *t* |
|---|---|---|---|
| H3: Calidad del servicio -> Confianza | .20*** | 13.6% | 3.69 |
| H5: Percepción global RSU-> Satisfacción | .35*** | 18.2% | 8.15 |
| H6: Percepción global RSU-> Confianza | .40*** | 23.2% | 13.42 |
| H7a: Extensión-> Calidad del servicio | .07 (ns) | 1.89% | .07 |
| H7a: Extensión-> Satisfacción | .07 (ns) | 1.54% | .88 |
| H7a: Extensión-> Confianza | .07 (ns) | 1.84% | 1.32 |
| H7b: Investigación-> Calidad del servicio | .08 (ns) | 2.03% | 1.21 |
| H7b: Investigación-> Satisfacción | .07 (ns) | 1.82% | 1.21 |
| H7b: Investigación-> Confianza | .08 (ns) | 1.56% | 1.43 |
| H7c: Gestión interna-> Calidad del servicio | .12** | 3.72% | 2.54 |
| H7c: Gestión interna-> Satisfacción | .11** | 2.86% | 2.43 |
| H7c: Gestión interna-> Confianza | .13** | 4.55% | 2.44 |
| H7d: FMA-> Calidad del servicio | .05 (ns) | 1.25% | 1.06 |
| H7d: FMA-> Satisfacción | .03 (ns) | .9% | 1.05 |
| H7d: FMA-> Confianza | .05 (ns) | 1.14% | 1.06 |
| H7e: Relación U-E-> Calidad del servicio | -.003 (ns) | 0.05% | -.06 |
| H7e: Relación U-E-> Satisfacción | -.003 (ns) | 0.05% | -.09 |
| H7e: Relación U-E-> Confianza | -.003 (ns) | 0.05% | -.06 |
| H7f: FSO-> Calidad del servicio | .04 (ns) | .92% | .63 |
| H7f: FSO-> Satisfacción | .04 (ns) | 1.16% | .62 |
| H7f: FSO-> Confianza | .04 (ns) | .96% | .09 |
| H8: Conocimientos -> Percepción Global RSU | .13*** | 2.6% | 2.98 |
| H8: Conocimientos -> Calidad del servicio | .07 (ns) | 1.26% | .07 |
| H8: Conocimientos -> Satisfacción | .07 (ns) | .49% | .06 |
| H8: Conocimientos -> Confianza | .07*** | .77% | 2.75 |

**p* < .05; ***p* < .01; **** p* < .001; ns: no significativo (499 grados de libertad).

Nota: FMA: formación en valores medioambientales; Relación U-E: Relación Universidad-Empresa; FSO: formación en valores sociales.Fuente: Elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia.

En el contexto de los resultados expuestos en las Tablas 35 y 36, la H1 relativa al poder predictivo de la calidad del servicio sobre la satisfacción del estudiante fue confirmada, emergiendo una relación directa sin mediación, positiva y significativa con un coeficiente $\beta$ = .60 a nivel $p < .001$, asociado a un 42.74% de la varianza explicada en la misma.

En segundo lugar, la H2 fue sustentada por un efecto positivo y directo sin mediación de la satisfacción del estudiante sobre la confianza en la institución ($\beta$ = .34 a nivel $p < .001$), siendo el porcentaje de varianza explicada al 24.10%.

En tercer lugar, la H3 se confirmó relacionando positiva y directamente la calidad del servicio con la confianza en la institución a través de un coeficiente $\beta$ = .39 significativo a nivel $p < .001$, siendo explicada el 28.32% de la varianza total. Además, también se cumplió la segunda parte de la hipótesis, confirmándose una relación positiva indirecta entre calidad del servicio y la confianza a través de la mediación complementaria de la satisfacción ($\beta$ = .20; $p < .001$), explicando el 13.6% de la varianza total.

Por lo que respecta a la H4, se confirmó el efecto positivo directo sin mediación de la percepción global de la RSU sobre la calidad del servicio ($\beta$ = .57; $p < .001$). Igualmente, en apoyo a la H5, se confirmó un efecto directo de la percepción global de la RSU sobre la satisfacción ($\beta$ = .18; $p < .001$), así como indirecto por mediación complementaria de la calidad del servicio ($\beta$ = .35; $p < .001$). Por último, también resultó significativo el efecto de la percepción global sobre la confianza, tanto directo ($\beta$ = .19; $p < .001$) como indirecto por mediación complementaria de la satisfacción y la calidad del servicio ($\beta$ = .40; $p < .001$). Estos resultados proporcionaron respaldo empírico a la H6. El porcentaje de varianza explicada para los efectos directos del modelo fue de 32.88% para la H4, de un 9.27% para la H5 y de 10.92% para la H6, mientras que para los efectos indirectos fue de 18.2% y de 23.2% para las H5 y H6, respectivamente.

Por otro lado, el modelo puesto a prueba no proporcionó evidencia de apoyo empírico a las H7a, H7b, H7d, H7e, y H7f relativas a los efectos directos esperados de los factores extensión, investigación, FMA, relación U-E y FSO sobre la percepción global de la RSU. Igualmente no hubo apoyo empírico a la relación indirecta esperada entre dichos factores y la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza. Por tanto , los efectos indirectos encontrados corresponden a la categoría sin efectos, sin mediación (Zhao et al., 2010).

En cuanto a la H7c, el efecto directo de la percepción de la gestión interna sobre la percepción global de la RSU fue apoyado empíricamente ($\beta$ = .22; $p < .001$), junto con los

correspondientes efectos indirectos sobre la calidad del servicio ($\beta$ = .12; $p$ < .01) por mediación complementaria de la percepción global de la RSU, sobre la satisfacción ($\beta$ = .11; $p$ < .01) por mediación complementaria de la percepción global de la RSU, y sobre la confianza ($\beta$ = .13; $p$ < .01) por mediación complementaria de la percepción global de la RSU, la calidad del servicio y la satisfacción.

Por último, el modelo propuesto no proporcionó más que un apoyo parcial a las H8a, H8b, H8d, H8e, y H8f, al ser confirmado el efecto directo sin mediación de los conocimientos previos en materia de RSU sobre los factores de impactos universitarios percibidos correspondientes a extensión ($\beta$ = .26; $p$ < .001), investigación ($\beta$ = .14; $p$ < .001), FMA ($\beta$ = .19; $p$ < .05), relación U-E ($\beta$ = .20; p <.001), y FSO ($\beta$ = .16; $p$ < .05). Más allá, no se apreciaron efectos indirectos por mediación de tales factores sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio y la satisfacción. Frente a ello, sí se confirmó una relación indirecta aislada entre los conocimientos previos y la confianza ($\beta$ = .07; $p$ < .001).

Por su parte, en relación a la H8c, fue confirmada la relación directa entre conocimientos previos y el factor gestión interna ($\beta$= .18; $p$ < .001), así como indirecta con la percepción global de la RSU por mediación complementaria de este factor. ($\beta$ = .02; $p$ < .05). Los efectos indirectos de los conocimientos previos sobre la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de la gestión interna no resultaron significativos.

Resumiendo, las varianzas explicadas por los factores de percepción de impactos universitarios (extensión, investigación, gestión interna, FMA, relación U-E y FSO) en el caso de los efectos indirectos, son muy bajas, situándose sólo en el factor extensión, investigación y gestión interna por encima del 1.5%, criterio que según los investigadores Falk y Miller (1992) es relevante predictivamente de la varianza de las variables explicativas en otros constructos latentes. En el caso de los efectos directos, los factores de percepción estudiantil superan en su totalidad el 1.5%, pero son significativamente más bajas que los efectos directos de las variables de experiencia universitaria. Como ejemplo, se puede observar que el factor FSO y su efecto directo sobre percepción global de la RSU tiene una varianza explicada del 1.5%, mientras la varianza explicada del efecto directo entre calidad del servicio y satisfacción es del 42.74%.

La Tabla 37 resume a continuación los coeficientes de los efectos directos e indirectos totales significativos del modelo estructural en aras de facilitar la comprensión del modelo.

Tabla 37. Efectos directos e indirectos significativos del modelo.

| Coeficiente | Efectos directos | Efectos indirectos |
|---|---|---|
| H1: Calidad del servicio -> Satisfacción | .60*** | - |
| H2: Satisfacción -> Confianza | .34*** | - |
| H3: Calidad del servicio -> Confianza | .39*** | .20*** |
| H4: Percepción Global RSU -> Calidad del servicio | .57*** | - |
| H5: Percepción global RSU-> Satisfacción | .18*** | .35*** |
| H6: Percepción global RSU-> Confianza | .19*** | .40*** |
| H7c: Gestión interna-> Percepción Global RSU | .21*** | |
| H7c: Gestión interna-> Calidad | - | .12** |
| H7c: Gestión interna-> Satisfacción | - | .11** |
| H7c: Gestión interna-> Confianza | - | .13** |
| H8a: Conocimientos-> Extensión | .26*** | - |
| H8b: Conocimientos -> Investigación | .14*** | - |
| H8c: Conocimientos -> Gestión interna | .18*** | - |
| H8d: Conocimientos -> FMA | .19* | - |
| H8e: Conocimientos -> Relación U-E | .20*** | - |
| H8f: Conocimientos -> FSO | .16* | - |
| H8: Conocimientos -> Percepción Global RSU | - | .13*** |
| H8: Conocimientos -> Confianza | - | .07*** |

*$p < .05$; **$p < .0.1$; ***$p < .001$ (499 grados de libertad).

Nota: FMA: formación en valores medioambientales; Relación U-E: Relación Universidad-Empresa; FSO: formación en valores sociales.Fuente: Elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez explicados los efectos directos e indirectos, se procedió a la revisión de los valores $R^2$ y $Q^2$ asociados a los constructos latentes para valorar el ajuste global del modelo, tal como se muestra en la Tabla 38.

Tabla 38. Índices de ajuste global del modelo.

| Variables | $R^2$ | $Q^2$ |
|---|---|---|
| Calidad del servicio | .33 | .17 |
| Satisfacción | .52 | .33 |
| Confianza | .63 | .40 |
| Percepción global de RSU | .22 | .15 |
| Extensión | .07 | .03 |
| Investigación | .02 | .01 |
| Gestión Interna | .03 | .01 |
| FMA | .03 | .02 |
| Relación U-E | .04 | .02 |
| FSO | .02 | .02 |

Fuente: Elaboración propia.

Los índices $R^2$ recogidos en la tabla en términos de predictibilidad global estuvieron situados por encima del mínimo de .10 (Falk & Miller, 1992) en cuatro de los diez constructos endógenos analizados. En la misma línea, los estadísticos $Q^2$ arrojados por la estimación *jackknife* del ajuste global del modelo en términos de relevancia predictiva sólo superaron el valor mínimo de .20 en dos de los constructos analizados, a saber, confianza y satisfacción.

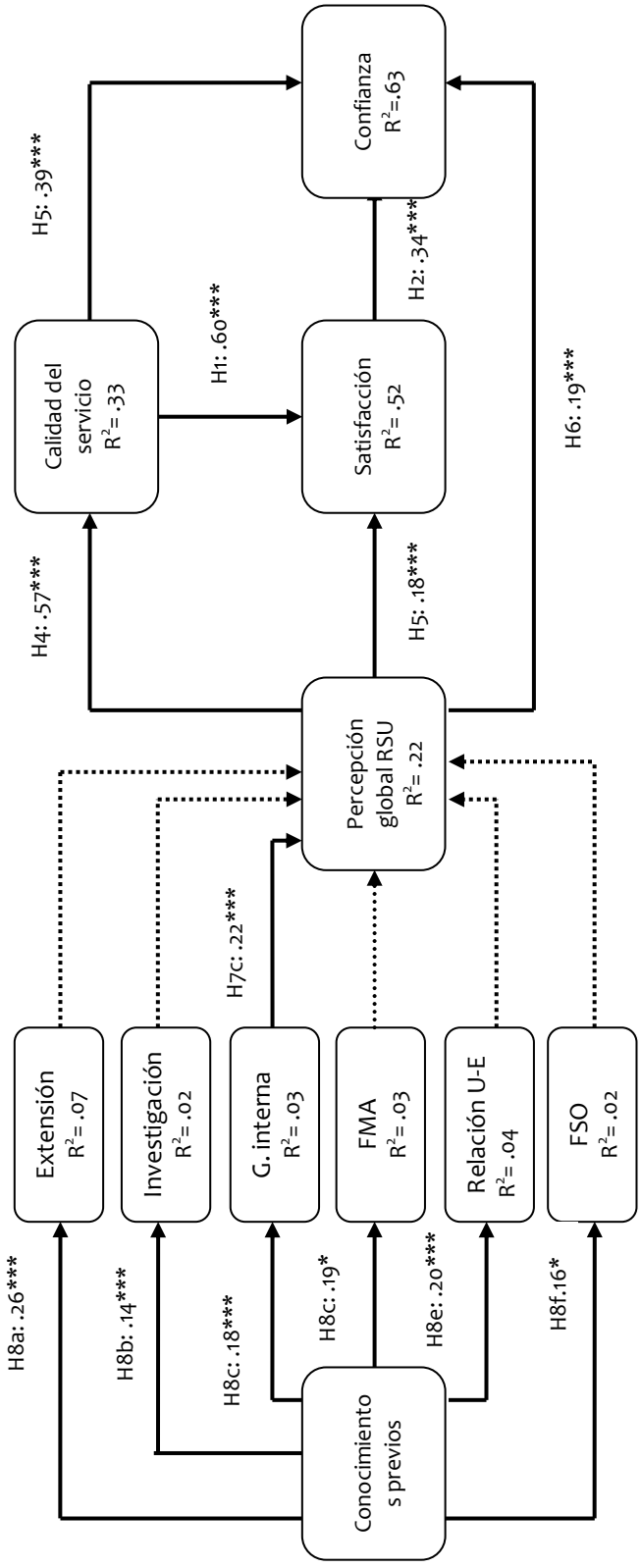
Por tanto, en el contexto del modelo global, las relaciones esperadas entre las variables de experiencia universitaria obtuvieron un mejor ajuste y un mayor poder predictivo en comparación con las relaciones asociadas a las variables perceptivas de impactos universitarios. Con todo, las relaciones significativas del modelo permitieron explicar el 33% de la varianza en la calidad del servicio, el 63% de la varianza en la confianza, el 52% en la satisfacción, y el 22% en la percepción global de la RSU.

Por último, se procedió también a la obtención del índice *GoF* (Tenenhaus et al., 2005) el cual permitió un ajuste global de .33, lo que indica un buen rendimiento del modelo estructural (Wetzels, Odcerkerken & Van Oppen, 2009).

A la vista de los resultados expuestos, la mayoría de las relaciones hipotetizadas a nivel teórico han sido confirmadas. En resumen, los parámetros obtenidos mediante la técnica PLS para el modelo de medida sustentaron la fiabilidad y validez de la medición de las variables latentes, al tiempo que quedó probada empíricamente la interrelación entre los conocimientos previos y las variables de percepción de impactos universitarios, así como entre las dimensiones de la experiencia universitaria y la percepción global de la RSU. No obstante, los resultados encontrados no permitieron constatar un efecto significativo de la mayoría de factores de percepción de impactos universitarios (en concreto, de la extensión, investigación, FMA, relación U-E y FSO) en la formación de un índice global de percepción de RSU.

A continuación, la Figura 22 representa gráficamente las relaciones entre variables que resultaron significativas en el modelo, reflejando las hipótesis que han sido confirmadas.

Figura 22. Representación del modelo y sus relaciones.




Nota: FMA: formación en valores medioambientales; FSO: formación en valores sociales; Relación U-E: Relación Universidad-Empresa.

Fuente: Elaboración propia.

Analizado el modelo estructural, la Tabla 39 sintetiza los resultados de las hipótesis.

Tabla 39. Resultados de las hipótesis de partida.

| Hipótesis | Resultados |
|---|---|
| H1: La calidad del servicio influye positiva y directamente sobre la satisfacción del estudiante | √ |
| H2: La satisfacción del estudiante influye positiva y directamente sobre la confianza en la institución | √ |
| H3: La calidad del servicio influye positivamente sobre la confianza en la institución, de forma directa e indirecta por mediación de la satisfacción | √ |
| H4: La percepción global de la RSU influye positiva y directamente sobre la calidad del servicio | √ |
| H5: La percepción global de la RSU influye sobre la satisfacción del estudiante de forma directa e indirecta por mediación de la calidad del servicio | √ |
| H6: La percepción global de la RSU influye positivamente sobre la confianza en la institución, de forma directa e indirecta por mediación de la calidad del servicio y la satisfacción | √ |
| H7a: La percepción del impacto extensión influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella | x |
| H7b: La percepción del impacto investigación influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella | x |
| H7c: La percepción del impacto gestión interna influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella | √ |
| H7d: La percepción del impacto formación en valores medioambientales influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella | x |
| H7e: La percepción del impacto relación universidad-empresa influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella | x |
| H7f: La percepción del impacto formación en valores sociales influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella | x |
| H8a: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto extensión, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel | √* |
| H8b: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto investigación, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel | √* |
| H8c: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto gestión interna, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel | √* |
| H8d: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto formación en valores medioambientales, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel | √* |
| H8d: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto relación universidad-empresa, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel | √* |
| H8d: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto formación en valores sociales, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel | √* |
| H9: Existen diferencias entre las relaciones entre variables planteados previamente en función del área de estudios de los estudiantes | - |

Nota: √: hipótesis confirmada; √*: hipótesis apoyada parcialmente; x: hipótesis rechazada.

Fuente: Elaboración propia.

### 5.3.3. Comparaciones intergrupales

Una vez conocidos los resultados generales obtenidos en la validación del modelo de investigación, se llevó a cabo una comparación intergrupal entre las cuatro áreas de estudios en las que estuvo subdividida la muestra (Ciencias Empresariales, CC.SS-Humanidades, Ingenierías y Ciencias), con el objeto de analizar si existían diferencias en el funcionamiento del modelo en base a lo planteado por la H9.

La Tabla 40 muestra los efectos directos e indirectos obtenidos para la muestra general y para cada una de las cuatro submuestras analizadas, con el objeto de comparar sus resultados.

De acuerdo al planteamiento de la H1, el efecto directo sin mediación confirmado entre calidad del servicio y satisfacción en la muestra general ($\beta$ = .60; $p$ < .001) fue compartido por las cuatro submuestras, con los siguientes coeficientes: $\beta$ = .52 para Ciencias Empresariales; $\beta$ = .65 para CC.SS-Humanidades; $\beta$ = .65 para Ingeniería; y $\beta$ = .61 para Ciencias, todos ellos significativos a un nivel de $p$ < .001.

En relación a la H2, se había confirmado un efecto directo sin mediación de la satisfacción sobre la confianza en la muestra general ($\beta$ = .34 a nivel $p$ < .001), que resultó significativo para las áreas de CC.SS-Humanidades ($\beta$ = .33; $p$ < .001), Ingenierías ($\beta$ = .53; $p$ < .001) y Ciencias ($\beta$ = .44; $p$ < .001). Sin embargo en el área de Ciencias Empresariales la hipótesis fue rechazada.

Por lo que respecta a la H3, en la muestra total se había encontrado que la calidad del servicio influía positivamente sobre la confianza en la institución, de forma directa ($\beta$ = .39; $p$ < .001) e indirecta ($\beta$ = .20; $p$ < .001) por mediación complementaria de la satisfacción. Se replicó la confirmación de la hipótesis en las áreas de CC.SS-Humanidades (con un efecto directo $\beta$ = .32; $p$ <.001 y un efecto indirecto $\beta$ = .21; $p$ < .001), Ingenierías (con un efecto directo $\beta$ = .14; $p$ < .05 y un efecto indirecto $\beta$ = .35; $p$ < .001) y Ciencias (con un efecto directo $\beta$ = .44; $p$ < .001 y un efecto indirecto ($\beta$ =. 27; $p$ < .001). En el caso de las Ciencias Empresariales la hipótesis se confirmó parcialmente, ya que existió un efecto directo sin mediación de la satisfacción entre calidad y confianza ($\beta$ = .62; $p$ < .001).

Tabla 40. Efectos directos e indirectos de todas las muestras.

| | Total (N = 400) | | Ciencias Empresariales (N = 89) | | CC.SS y Humanidades (N = 111) | | Ingenierías (N = 100) | | Ciencias (N =100 ) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Relaciones entre variables | ED *β* | EI *β* | ED *β* | EI *β* | ED *β* | EI *β* | ED *β* | EI *β* | ED *β* | EI *β* |
| H1: Calidad-> Satisfacción | .60*** | - | .52*** | - | .65*** | - | .65*** | - | .61*** | - |
| H2: Satisfacción-> Confianza | .34*** | - | .09 (ns) | - | .33*** | - | .53*** | - | .44*** | - |
| H3: Calidad-> Confianza | .39*** | .20*** | .62*** | .05 (ns) | .32*** | .21*** | .14* | .35*** | .44*** | .27*** |
| H4: Percepción Global-> Calidad | .57*** | - | .53*** | - | .64*** | - | .62*** | - | .52*** | - |
| H5: Percepción global -> Satisfacción | .18*** | .35*** | .12* | .28*** | .14*** | .41*** | .08 (ns) | .41*** | .32*** | .32*** |
| H6: Percepción global -> Confianza | .19*** | .40*** | .16** | .36*** | .24*** | .39*** | .32*** | .34*** | .51*** | .51*** |
| H7a: Extensión-> Percepción Global | .13 (ns) | - | .14* | - | .31*** | - | .01 (ns) | - | .15 (ns) | - |
| H7a: Extensión-> Calidad | - | .07 (ns) | - | .07* | - | .31*** | - | .02 (ns) | - | .08 (ns) |
| H7a: Extensión -> Satisfacción | - | .07 (ns) | - | .06 (ns) | - | .17*** | - | .02 (ns) | - | .09 (ns) |
| H7a: Extensión-> Confianza | - | .07 (ns) | - | .07* | - | .20*** | - | .02 (ns) | - | .07 (ns) |
| H7b:Investigación->Percepción Global | .12 (ns) | - | .30*** | - | .03 (ns) | - | .15* | .15 * | .19* | - |
| H7b: Investigación -> Calidad | - | .08 (ns) | - | .16*** | - | .03 (ns) | - | .09* | - | .10* |
| H7b: Investigación -> Satisfacción | - | .07 (ns) | - | .12*** | - | .03 (ns) | - | .07* | - | .12* |
| H7b: Investigación-> Confianza | - | .08 (ns) | - | .16*** | - | .03 (ns) | - | .09* | - | .09* |
| H7c: Gestión -> Percepción Global | .21*** | - | .13 (ns) | - | .22*** | - | .33*** | - | .09 (ns) | |
| H7c: Gestión -> Calidad | - | .12** | - | .07 (ns) | - | .14*** | - | .20*** | - | .05 (ns) |
| H7c: Gestión-> Satisfacción | - | .11** | - | .05 (ns) | - | .12*** | - | .17*** | - | .06 (ns) |
| H7c: Gestión -> Confianza | - | .13** | - | .07 (ns) | - | .14*** | - | .22*** | - | .05 (ns) |
| H7d: FMA-> Percepción Global | .09 (ns) | - | .26*** | - | .24*** | - | .04 (ns) | - | -.05 (ns) | - |
| H7d: FMA -> Calidad | - | .05 (ns) | | .13*** | | .16*** | | .03 (ns) | | -.02 (ns) |
| H7d: FMA-> Satisfacción | - | .03 (ns) | | .10** | | .14*** | | .02 (ns) | | -.02 (ns) |
| H7d: FMA-> Confianza | - | .05 (ns) | | .13*** | | .16*** | | .03 (ns) | | -.02 (ns) |
| H7e:Relación U-E-> Percepción Global | -.005 (ns) | - | .20*** | - | .03 (ns) | - | .11 (ns) | - | .08 (ns) | - |
| H7e: Relación U-E-> Calidad | - | -.003 (ns) | - | -.10 (ns) | - | .03 (ns) | - | .06 (ns) | - | .04 (ns) |
| H7e: Relación U-E-> Satisfacción | - | -.003 (ns) | - | -.13 (ns) | - | .02 (ns) | - | .04 (ns) | - | .05 (ns) |
| H7e: Relación U-E-> Confianza | - | -.003 (ns) | - | -.10 (ns) | - | .02 (ns) | - | .06 (ns) | - | .01 (ns) |
| H7f: FSO-> Percepción Global | .06 (ns) | - | -.002 (ns) | - | -.08 (ns) | - | .04 (ns) | - | .22*** | - |
| H7f: FSO-> Calidad | - | .04 (ns) | - | -.01 (ns) | - | -.05 (ns) | - | .03 (ns) | - | .12** |
| H7f: FSO-> Satisfacción | - | .04 (ns) | - | -.009 (ns) | - | -.04 (ns) | - | .02 (ns) | - | .14** |
| H7f: FSO-> Confianza | - | .04 (ns) | - | -.01 (ns) | - | -.05 (ns) | - | .03 (ns) | - | .04 (ns) |

Nota: ED: efectos directos; EI: efectos indirectos. Percepción global: Percepción global de RSU; Gestión: Gestión interna; FMA: formación en valores medioambientales; FSO: formación en valores sociales; Relación U-E: Relación Universidad-Empresa. *$p < .05$; **$p < .01$; ***; $p < .001$ ns: no significativo (499 grados de libertad)

(Continúa...)

Tabla 40. Efectos directos e indirectos de todas las muestras (continuación)

| | Total (N = 400) | | Ciencias Empresariales (N = 89) | | CC.SS y Humanidades (N = 111) | | Ingenierías (N = 100) | | Ciencias (N =100 ) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Relaciones entre variables | ED *β* | EI *β* | ED *β* | EI *β* | ED *β* | EI *β* | ED *β* | EI *β* | ED *β* | EI *β* |
| H8a: Conocimientos-> Extensión | .26*** | - | .41*** | - | .35*** | - | - | - | .35*** | - |
| H8b: Conocimientos-> Investigación | .14*** | - | .25*** | - | .20*** | - | .29*** | - | .02 (ns) | - |
| H8c: Conocimientos-> Gestión interna | .18*** | - | .21*** | - | .25*** | - | .22*** | - | .06 (ns) | - |
| H8d: Conocimientos-> FMA | .19* | - | .16*** | - | .14 (ns) | - | .35*** | - | .23*** | - |
| H8e: Conocimientos-> Relación U-E | .20*** | - | .21*** | - | .25*** | - | .23*** | - | .16* | - |
| H8f: Conocimientos-> FSO | .16* | - | .13 (ns) | - | .24*** | - | .07 (ns) | - | .27*** | - |
| H8: Conocimientos-> Percepción Global | - | .13*** | - | .15*** | - | .20*** | - | .18*** | - | .13** |
| H8: Conocimientos-> Calidad | - | .07 (ns) | - | .08*** | - | .15*** | - | .11*** | - | .13 (ns) |
| H8: Conocimientos-> Satisfacción | - | .06 (ns) | - | .06*** | - | .15** | - | .11** | - | .08** |
| H8: Conocimientos-> Confianza | - | .07*** | - | .08*** | - | .12** | - | .14*** | - | .07*** |

Nota: ED: efectos directos; EI: efectos indirectos. Percepción global: Percepción global de RSU; Gestión: Gestión interna; FMA: formación en valores medioambientales; FSO: formación en valores sociales; Relación U-E: Relación Universidad-Empresa. *p < .05; **p < .01; ***; p < .001 ns: no significativo (499 grados de libertad)

En cuanto a la H4, se había confirmado una relación positiva directa sin mediación entre la percepción global de la RSU y la calidad del servicio ($\beta$ = .57; $p$ < .001), la cual siguió confirmándose al analizar las submuestras por separado: Ciencias Empresariales ($\beta$ = .53; $p$ < .001), CC.SS-Humanidades ($\beta$ = .64; $p$ < .001), Ingenierías ($\beta$ = .62; $p$ < .001) y Ciencias ($\beta$ = .52; $p$ < .001).

Relativo a la H5, se había confirmado una relación directa entre percepción global de la RSU y satisfacción ($\beta$ = .18; $p$ < .001), así como una relación indirecta entre ambos constructos a través de la mediación complementaria de la calidad del servicio ($\beta$ = .35; $p$ < .001). Analizando las muestras por separado, se confirmó también la relación directa en tres de ellas: Ciencias empresariales ($\beta$ = .12; $p$ <.05), CC.SS-Humanidades ($\beta$ = .14; $p$ < .001) y Ciencias ($\beta$ = .32; $p$ < .001), mientras que el efecto indirecto resultó significativo en todas las muestras: Ciencias Empresariales ($\beta$ = .28; $p$ < .001), CC.SS-Humanidades ($\beta$ = .41; $p$ < .001), Ingenierías ($\beta$ = .41; $p$ < .001) y Ciencias ($\beta$ = .32; $p$ < .001). Por tanto, la mediación complementaria de la calidad del servicio en la relación entre percepción global de la RSU y satisfacción fue confirmada tanto en la muestra general como en las submuestras de Ciencias Empresariales, CC.SS-Humanidades y Ciencias. En el caso de la submuestra de Ingenierías, la relación entre variables fue mejor explicada a partir de una mediación indirecta sin efectos directos.

Por lo que respecta a la H6, en la muestra total se confirmó un efecto directo de la percepción global de la RSU sobre la confianza ($\beta$ = .19; $p$ < .001), así como un efecto indirecto por mediación complementaria de la calidad del servicio y la satisfacción ($\beta$ = .12; $p$ < .001). Analizando cada submuestra por separado, nos encontramos que tal doble efecto se mantiene para todas las submuestras, confirmándose por tanto la H6 en todas los grupos: Ciencias Empresariales (con un efecto directo $\beta$ = .16; $p$ < .01 y un efecto indirecto $\beta$ = .36; $p$ < .001), CC.SS-Humanidades (con un efecto directo $\beta$ = .24; $p$ < .001 y un efecto indirecto $\beta$ = .39; $p$ < .001) e Ingenierías (con un efecto directo $\beta$ = .32; $p$ < .001 y un efecto indirecto $\beta$ = .34; $p$ < .001).

Pese a este resultado favorable, hay que tener en cuenta pequeñas diferencias surgidas analizando las relaciones indirectas individuales, es decir, considerando el efecto aislado de cada mediador en el modelo. En el caso de las Ciencias Empresariales, sólo se produce un efecto indirecto significativo individual por mediación complementaria de la calidad del servicio ($\beta$ = .32; $p$ < .001), pero no de la satisfacción. Por su parte, en la submuestra de Ingenierías se cumplen las dos vías indirectas individuales de mediación complementaria a través de la calidad del servicio ($\beta$ = .09; $p$ < .05), y a través de la calidad del servicio y la

satisfacción ($\beta$ = .22; $p$ < .001). Por último, la submuestra de Ciencias es la que presenta mayores diferencias, ya que sólo se confirma parcialmente la hipótesis al no existir un efecto directo significativo entre percepción global de RSU y confianza, si bien existe un efecto indirecto entre los dos constructos ($\beta$ = .51; $p$ < .001), por mediación indirecta de la calidad del servicio y la satisfacción.

En relación a la H7, encontramos las siguientes diferencias entre submuestras. La H7a no fue confirmada en la muestra general, al no darse relación directa entre el factor extensión y la percepción global de la RSU, ni indirecta con respecto a la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza. El mismo resultado se dio para las submuestras de Ingenierías y Ciencias. Por su parte, en la submuestra de Ciencias Empresariales se confirmó el efecto directo del factor extensión sobre la percepción global de la RSU ($\beta$ = .14; $p$ < .05), así como el efecto indirecto sobre la calidad del servicio ($\beta$ = .07; $p$ < .05) y la confianza ($\beta$ = .07; $p$ < .05), por mediación complementaria de las variables precedentes en el modelo. El efecto indirecto sobre la satisfacción no resultó significativo. En la submuestra de CC.SS-Humanidades se confirmó el efecto directo del factor extensión sobre la percepción global de la RSU ($\beta$ = .31; $p$ < .001), así como efectos indirectos de mediación complementaria sobre la calidad del servicio ($\beta$ = .31; $p$ < .001), la satisfacción ($\beta$ = .17; $p$ < .001), y la confianza ($\beta$ = .20; $p$ < .001).

La H7b no recibió apoyo empírico en la muestra general, al igual que ocurrió en la submuestra de CC.SS-Humanidades. Sin embargo, en la submuestra de Ciencias Empresariales, Ingenierías y Ciencias se observó tanto el efecto directo del factor investigación sobre la percepción global de la RSU ($\beta$ = .14 a $p$ < .05; $\beta$ = .31, $\beta$ = .32, $\beta$ = .51 a $p$ < .001 respectivamente), como los indirectos sobre la calidad del servicio ($\beta$ = .16 a $p$ < .001; $\beta$ = .09 y $\beta$ = .10 a $p$ < .05), la satisfacción ($\beta$ = .12 a $p$ < .001; $\beta$ =.07 y $\beta$ = .12 a $p$ < .05), y la confianza ($\beta$ =.16 a $p$ < .001; $\beta$ = .09 y $\beta$ =.09 a $p$ < .05) conformando una mediación complementaria.

Por su parte, la H7c fue apoyada empíricamente en su totalidad en la muestra general, mientras que fue rechazada para la submuestra de Ciencias Empresariales y de Ciencias. En cuanto a los estudiantes de CC.SS-Humanidades, existió una mediación complementaria al comprobarse tanto un efecto directo del factor gestión interna sobre la percepción global de la RSU ($\beta$ = .12; $p$ < .001), como indirecto sobre la calidad del servicio ($\beta$ = .14; $p$ < .001), la satisfacción ($\beta$ = .12; $p$ < .001), y la confianza ($\beta$ =. 14; $p$ <.001). En relación a la submuestra de Ingenierías, existió también un efecto directo del factor gestión interna sobre la percepción global de la RSU ($\beta$ = .33; $p$ < .001), así como indirecto sobre la calidad del servicio ($\beta$ = .20; $p$ <

.001), la satisfacción ($\beta$ = .17; $p$ < .001) y la confianza ($\beta$ = .22; $p$ < .001), en cada caso, por mediación complementaria de las variables precedentes en el modelo.

Por lo que respecta a la H7d, el modelo no proporcionó evidencia de apoyo empírico a los efectos directos entre el factor FMA y la percepción global de la RSU. Igualmente, no hubo efectos indirectos sobre ninguna de las variables de experiencia universitaria. Los mismos resultados se dan en las submuestras de Ingenierías y Ciencias. Sin embargo, en la submuestra de Ciencias Empresariales se confirmó el efecto directo del factor FMA sobre la percepción global de la RSU ($\beta$ = .26; $p$ < .001), y también el efecto indirecto sobre la calidad del servicio ($\beta$ = .07; $p$ < .05), la satisfacción ($\beta$ = .10; $p$ < .001), y la confianza ($\beta$ = .13; $p$ < .001), conformando una mediación complementaria. En el caso de la submuestra de CC.SS-Humanidades, también se confirmó la relación directa entre el factor FMA y la percepción global de la RSU ($\beta$ = .24; $p$ < .001), así como el efecto indirecto sobre la calidad del servicio ($\beta$ = .16; $p$ < .001), la satisfacción($\beta$ = .14; $p$ < .001), y la confianza ($\beta$ =.16; $p$ <. 001), en cada caso, por mediación complementaria de las variables precedentes en el modelo.

La H7e fue rechazada tanto en la muestra general como en las cuatro submuestras analizadas. Igualmente, la H7f fue rechazada en tres de las submuestras (Ciencias Empresariales, CC.SS-Humanidades e Ingenierías) al igual que sucedió en la muestra general. En la submuestra de Ciencias se obtuvo un apoyo parcial de la hipótesis, al existir un efecto directo del factor FSO sobre la percepción global de la RSU ($\beta$ =.22; $p$ < .001) y un efecto indirecto por mediación complementaria sobre la calidad del servicio ($\beta$ = .12; $p$ < .01) y la satisfacción ($\beta$ = .14; $p$ < .01). No existió relación indirecta con la confianza.

Por último, las H8a, H8b, H8c, H8d, H8e y H8f fueron confirmadas parcialmente en la muestra general, ya que hubo efectos directos entre los conocimientos previos y los seis factores de impactos universitarios analizados, mientras la segunda parte de estas hipótesis fue rechazada en cinco de los seis factores al no existir ninguna relación indirecta sobre las variables de experiencia universitaria. La única excepción correspondió a la H8c, confirmándose una relación indirecta entre los conocimientos previos y la percepción global de la RSU a través del factor gestión interna ($\beta$ =. 13; $p$ < .001), así como un efecto indirecto sobre la confianza ($\beta$ = .07, $p$ <. 001) por mediación complementaria de la percepción global de la RSU y del factor gestión interna.

Analizando cada submuestra por separado, se observaron las siguientes diferencias. En la submuestra de Ciencias Empresariales se confirmó un relación directa de los conocimientos previos con cinco de los seis factores ($\beta$ = .41 para extensión, $\beta$ = .25 para investigación, $\beta$ = .21

para gestión interna, $\beta$ = .16 para FMA y $\beta$ = .21 para relación U-E, con un nivel de significación $p$ < .001 en todos los casos), no siendo significativo el efecto sobre el factor FSO. Asimismo, pudo constatarse efecto indirecto entre conocimientos previos y percepción global de la RSU ($\beta$ = .15; $p$ < .001), a través de la mediación complementaria de los factores extensión, investigación y FMA. Se confirmó también un efecto indirecto entre conocimientos previos y calidad del servicio ($\beta$ = .08; $p$ < .001), a través de la mediación complementaria de los factores investigación y FMA y de la percepción global de la RSU. Se apreció un efecto indirecto de los conocimientos previos sobre la satisfacción ($\beta$ = .15; $p$ < .001) por mediación complementaria del factor investigación y de la percepción global de la RSU. Por último, se confirmó la relación indirecta entre los conocimientos previos y la confianza ($\beta$ = .08; $p$ < .001), a través de la mediación complementaria del factor investigación, la percepción global de la RSU y la calidad del servicio.

En la submuestra de CC.SS-Humanidades se confirmó un efecto directo de los conocimientos previos sobre cinco de los seis factores ($\beta$ = .35 para extensión, $\beta$ = .20 para investigación, $\beta$ = .25 para gestión interna, $\beta$ = .25 para relación U-E y $\beta$ = .24 para FSO, con un nivel de significación $p$ < .001), no siendo significativo el efecto directo sobre el factor FMA. Asimismo se encontró un efecto indirecto entre conocimientos previos y percepción global de la RSU ($\beta$ = .20; $p$ < .001) a través de la mediación complementaria del factor extensión y del factor gestión interna; otro entre conocimientos previos y calidad del servicio ($\beta$ = .15; $p$ < .001) a través de la mediación complementaria del factor extensión, del factor gestión interna y de la percepción global de la RSU; otro entre conocimientos previos y satisfacción ($\beta$ = .11; $p$ < .001) a través de la mediación complementaria del factor extensión, la percepción global de la RSU y la calidad del servicio; y, por último, un efecto indirecto entre conocimientos previos y confianza ($\beta$ = .12; $p$ < .001) a través de la mediación complementaria del factor extensión, del factor gestión interna, de la percepción global de la RSU, de la calidad del servicio y de la satisfacción.

En la submuestra de Ingenierías, resultó significativo el efecto directo de los conocimientos previos sobre cuatro de los seis factores ($\beta$ = .29 para investigación, $\beta$ = .22 para gestión interna, $\beta$ = .35 para FMA, y β = .23 para la relación U-E, con un nivel de significación $p$ < .001 para todas ellos), no siendo significativos los efectos directos sobre el factor extensión y el factor FSO. Asimismo, se confirmaron los efectos indirectos sobre la percepción global de la RSU ($\beta$ = .15; $p$ < .001) a través de la mediación complementaria del factor gestión interna, sobre la calidad del servicio ($\beta$ = .08; $p$ < .001) a través de la mediación complementaria del

factor gestión interna y de la percepción global de la RSU, sobre la satisfacción ($\beta$ = .15; $p$ < .001) a través de la mediación complementaria del factor gestión interna, de la percepción global de la RSU y de la calidad del servicio, y sobre confianza ($\beta$ = .08; $p$ < .001) a través de la mediación complementaria del factor gestión interna, la percepción global de la RSU, la calidad del servicio y la satisfacción.

Por último, en la submuestra de Ciencias, se confirmó una relación directa entre conocimientos previos y cuatro de los seis factores ($\beta$ = .35 para extensión, $\beta$ = .23 para FMA, $\beta$ = .16 para relación U-E, $\beta$ = .27 para FSO, con un nivel de significación $p$ < .001 para todos ellas), no siendo significativos los efectos directos sobre el factor investigación y el factor gestión interna. Asimismo, se confirmó una relación indirecta entre conocimientos previos y percepción global de la RSU ($\beta$ = .13; $p$ < .001) a través de la mediación complementaria del factor FSO, entre conocimientos previos y satisfacción ($\beta$ = .08; $p$ < .01) a través de la mediación complementaria del factor FSO, de la percepción global de la RSU y de la calidad del servicio, y entre conocimientos previos y confianza ($\beta$ = .07; $p$ < .001) a través de la mediación complementaria de los factores FMA y FSO, la percepción global de la RSU, la calidad del servicio y la satisfacción. No existió relación indirecta significativa con respecto a calidad del servicio.

En conclusión, podemos afirmar que las seis primeras hipótesis relativas a la relación entre la percepción global de la RSU y las variables de experiencia universitaria presentaron resultados muy similares tanto en la muestra general como en cada una de las cuatro submuestras consideradas. Como excepciones, cabe mencionar el rechazo a la H2 y el apoyo parcial sólo a los efectos directos planteados en la H3 en la muestra de Ciencias Empresariales, y el apoyo parcial a la H5 en la muestra de Ingenierías, sólo confirmándose la parte indirecta de la hipótesis.

Las diferencias más notables se produjeron en relación a las H7 y H8. A este respecto, mientras que en la muestra general sólo se obtuvo apoyo empírico a lo planteado en las H7c y H8c, la muestra de Ciencias Empresariales permitió confirmar también parcialmente las H7a, H8a, H8b, H8c, H8d y H8e, y totalmente las H7b y la H7d. En el caso de CC.SS-Humanidades se obtuvo un apoyo empírico total a las H7a, H7c y H7d, así como a las H8a, H8b, H8c, H8e y H8f. En cuanto a la submuestra de Ingenierías, existió un apoyo empírico a las H7b y H7c, así como a las H8b, H8c, H8d y H8e. Por último, en el caso de las Ciencias existió apoyo empírico para las H7b y H7f, así como para H8a, H8d, H8e y H8f. Resumiendo, la comparación intergrupal

muestra la existencia de diferencias en las variables de percepción de impactos frente a una mayor homogeneidad de resultados en cuanto a las variables de experiencia universitaria.

Tabla 41. Índices de ajuste global de todas las muestras

| | Total (N = 400) | | Ciencias Empresariales (N = 89) | | CC.SS y Humanidades (N = 111) | | Ingenierías (N = 100) | | Ciencias (N =100 ) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Índices de ajuste | $R^2$ | $Q^2$ | $R^2$ | $Q^2$ | $R^2$ | $Q^2$ | $R^2$ | $Q^2$ | $R^2$ | $Q^2$ |
| Calidad del servicio | .33 | .17 | .60 | .32 | .62 | .40 | .72 | .46 | .67 | .45 |
| Satisfacción | .52 | .33 | .28 | .13 | .41 | .22 | .38 | .18 | .27 | .15 |
| Confianza | .63 | .40 | .35 | .20 | .55 | .35 | .50 | .31 | .68 | .43 |
| Percepción global RSU | .22 | .15 | .33 | .22 | .35 | .25 | .28 | .31 | .28 | .22 |
| Extensión | .07 | .03 | .16 | .09 | .12 | .05 | .001 | .001 | .12 | .05 |
| Investigación | .02 | .01 | .06 | .03 | .04 | .01 | .08 | .04 | .001 | .001 |
| Gestión Interna | .03 | .01 | .05 | .02 | .06 | .04 | .05 | .02 | .001 | .001 |
| Formación en valores medioambientales | .03 | .02 | .02 | .01 | .02 | .01 | .12 | .06 | .05 | .02 |
| Relación Universidad-Empresa | .04 | .02 | .04 | .03 | .06 | .02 | .05 | .03 | .02 | .02 |
| Formación en valores sociales | .02 | .02 | .01 | .01 | .06 | .03 | .01 | .001 | .07 | .02 |
| Indice *GoF* | .33 | | .34 | | .35 | | .38 | | .36 | |

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 41 resume los índices de ajuste global y relevancia predictiva del modelo en la muestra total y las cuatro submuestras por separado, en torno a los índices $R^2$, $Q^2$ y *GoF* para una mejor comprensión.

En términos de predictibilidad global, y en la línea de los resultados obtenidos con la muestra total, los índices $R^2$ estuvieron en todas las submuestras muy por encima del nivel mínimo de .10 (Falk & Miller, 1992) en los cuatro constructos endógenos analizados relativos a la experiencia universitaria y percepción global de la RSU. Los factores de impactos universitarios, por su parte, mostraron valores por debajo de .10, al igual que en la muestra general. Como excepción, el factor extensión alcanzó el valor moderado de .12 en tres de las muestras (Ciencias Empresariales, CC.SS- Humanidades y Ciencias). Igualmente, en el caso de las Ingenierías, el factor FMA alcanzó un índice .12, al ser explicado desde los conocimientos previos en la materia.

Por lo que respecta a los estadísticos $Q^2$ arrojados por la estimación *jackknife* para comprobar el ajuste global del modelo en términos de relevancia predictiva, sólo dos variables estuvieron por encima del valor mínimo de .20 (Wold, 1982) en la muestra total. En términos comparativos entre submuestras, el mejor ajuste se dio en todos los casos en las variables de experiencia universitaria, situándose los índices en su mayor parte por encima de .30. Particularmente, los mejores resultados correspondieron a los constructos de confianza, percepción global de la RSU y calidad del servicio. En el caso de la satisfacción, los valores fueron inferiores a .20, salvo en la muestra de Ingenierías.

Con todo, mientras en la muestra total las relaciones predictivas entre las variables permitieron explicar el 33% de la varianza en la calidad del servicio, tal porcentaje fue ampliamente superado en las submuestras consideradas por separado (en concreto, 60% de la varianza en Ciencias Empresariales, 62% en CC.SS-Humanidades, 72% en Ingenierías, y 67% en Ciencias). En relación a la confianza, el modelo explicó el 63% de la varianza en la muestra general, mientras que las muestras de Ciencias Empresariales, CC.SS-Humanidades e Ingenierías obtuvieron una varianza explicada menor aunque muy alta también (35%, 55% y 50%, respectivamente). En el caso de la submuestra de Ciencias, la varianza explicada en dicha dimensión fue superior, de 68%. En cuanto a la satisfacción, en la muestra general la varianza explicada ascendió al 52%, mientras que en el resto de submuestras se obtuvieron valores inferiores a .38, salvo el 41% explicado en CC.SS-Humanidades. En referencia a la varianza explicada en la percepción global de la RSU, se mantuvo niveles similares en todas las muestras, en torno al 30%.

Por último, el índice *GoF* obtenido en todas las submuestras se situó en valores cercanos a .36, lo que significa un buen rendimiento del modelo estructural (Wetzels et al., 2009).

En conclusión, el modelo se ajusta mejor cuando analizamos la percepción de los estudiantes en submuestras recogiendo sus opiniones según la rama académica que pertenezcan en vez de analizar todos los estudiantes conjuntamente. La submuestra de Ingenierías obtiene un ligero ajuste mejor que el resto de submuestras.

Para finalizar este capítulo, se presenta la Tabla 42 en la que se resumen las hipótesis del modelo, y su cumplimiento o no en la muestra general y cada una de las cuatro submuestras restantes con el objeto de resumir los resultados.

Tabla 42. Comparación de las hipótesis en todas las muestras analizadas

| Hipótesis | Total | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|---|
| H1: La calidad del servicio influye positiva y directamente sobre la satisfacción del estudiante | √ | √ | √ | √ | √ |
| H2: La satisfacción del estudiante influye positiva y directamente sobre la confianza en la institución | √ | x | √ | √ | √ |
| H3: La calidad del servicio influye positivamente sobre la confianza en la institución, de forma directa e indirecta por mediación de la satisfacción | √ | √* | √ | √ | √ |
| H4: La percepción global de la RSU influye positiva y directamente sobre la calidad del servicio | √ | √ | √ | √ | √ |
| H5: La percepción global de la RSU influye sobre la satisfacción del estudiante de forma directa e indirecta por mediación de la calidad del servicio | √ | √ | √ | √* | √ |
| H6: La percepción global de la RSU influye positivamente sobre la confianza en la institución, de forma directa e indirecta por mediación de la calidad del servicio y la satisfacción | √ | √ | √ | √ | √* |
| H7a: La percepción del impacto extensión influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella | x | √* | √ | x | x |
| H7b: La percepción del impacto investigación influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella | x | √ | x | √ | √ |
| H7c: La percepción del impacto gestión interna influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella | √ | x | √* | √ | x |
| H7d: La percepción del impacto formación en valores medioambientales influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella | x | √ | √ | x | x |
| H7e: La percepción del impacto relación universidad-empresa influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella | x | x | x | x | x |
| H7f: La percepción del impacto formación en valores sociales influye positiva y directamente sobre la percepción global de la RSU, e indirectamente sobre la calidad del servicio, satisfacción y confianza en la institución por mediación de aquella | x | x | x | x | √* |
| H8a: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto extensión, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel | √* | √ | √ | √* | √ |
| H8b: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto investigación, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel | √* | √ | √ | √ | √* |
| H8c: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto gestión interna, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel | √* | √ | √ | √ | √* |
| H8d: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto formación en valores ambientales, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel | √* | √ | √* | √ | √* |
| H8d: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto relación universidad-empresa, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel | √* | √ | √ | √ | √* |
| H8d: Los conocimientos previos influyen positiva y directamente sobre la percepción del impacto formación en valores sociales, e indirectamente sobre la percepción global de la RSU, la calidad del servicio, la satisfacción y la confianza por mediación de aquel | √* | √* | √ | √ | √* |
| H9: Existen diferencias entre las relaciones entre variables planteados previamente en función del área de estudios de los estudiantes | - | √* | √* | √* | √* |

Nota: 1: Ciencias Empresariales; 2: CC.SS-Humanidades; 3: Ingenierías; 4: Ciencias; v: hipótesis confirmada; x: hipótesis rechazada; v*: apoyo parcial

Sintetizando la información recogida en la Tabla 42, podemos afirmar que las seis primeras hipótesis muestran resultados confirmatorios en todas las submuestras analizadas, al igual que en la muestra general. Lo mismo ocurre con la hipótesis H8, si bien apreciándose en este caso muchos apoyos parciales.

Las diferencias más notables las encontramos en la hipótesis H7, confirmándose únicamente el planteamiento recogido en la H7c para la muestra general y las muestras de CC.SS-Humanidades e Ingenierías. Sin embargo, analizando las submuestras por separado según la rama de estudios, se observa confirmación para las hipótesis H7a y H7d en Ciencias Empresariales y CC.SS-Humanidades, para la H7b en Ciencias Empresariales, Ingenierías y Ciencias, y para la H7f en Ciencias.

Por tanto, la H9 relativa a la comparación intergrupal puede considerarse confirmada parcialmente en base a lo expuesto en este apartado, al demostrar que existen diferencias significativas en función del área de estudios de los estudiantes que afectan principalmente al papel desempeñado por la percepción de impactos universitarios en el modelo. Más allá de esto, los resultados de la comparación intergrupal arrojan una mayor consistencia en las relaciones entre percepción global de la RSU y las dimensiones de experiencia universitaria.

# CAPÍTULO 6

## CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

*"En la vida no hay nada que temer, solo hay que comprender"*

*Marie Curie*

De acuerdo a la estructura seguida para el desarrollo de esta tesis doctoral, en este capítulo final se pretenden mostrar las aportaciones más significativas de esta investigación en relación con los objetivos marcados inicialmente, a partir de la recapitulación de todas las evidencias obtenidas. Tal y como se ha puesto de manifiesto en los capítulos precedentes, el objetivo genérico de la investigación ha sido el de conocer la percepción de los estudiantes en relación a los impactos universitarios, así como su relación con la percepción global de la RSU en la conformación de la experiencia universitaria.

A continuación, se resumen las principales conclusiones que se derivan de esta tesis doctoral, abordándose, en primer lugar, las aportaciones vinculadas al desarrollo teórico de los conceptos objeto de estudio y, en segundo término, las relativas a la validación realizada en elestudio empírico.

Posteriormente, se recogen las principales implicaciones gerenciales para la estrategia universitaria a partir de los resultados obtenidos. Por último, se expondrán las limitaciones del procedimiento metodológico empleado y se propondrán las diferentes líneas deinvestigación que podrían desarrollarse en el futuro.

## 6.1. CONCLUSIONES

La relevancia actual de la responsabilidad social para todo tipo de organizaciones ha producido un incremento en las investigaciones sobre el tema desde el área del Marketing. No obstante, la literatura específica sobre responsabilidad social en las universidades apenas está desarrollada, lo que aunado a los problemas conceptuales del término y, por consiguiente, de su medición en las investigaciones previas, suponen importantes brechas en este área de conocimiento. Con el objetivo de aclarar y matizar estas imprecisiones, en esta tesis doctoral se han estudiado los impactos universitarios desde la percepción de los estudiantes, así como su relación con la formación de la percepción global de la RSU, la cual se plantea como antecedente de las dimensiones de experiencia universitaria, concretadas en términos de calidad del servicio, satisfacción y confianza.

Desde este encuadre, esta investigación ha presentado, en primer lugar, una revisión profunda de la literatura sobre los orígenes de la responsabilidad social en las empresas y su posterior desarrollo hacia todo tipo de organizaciones (centrando el foco en las universidades), junto al desarrollo del marco legislativo a nivel europeo, español y regional. Asimismo, se ha mostrado una revisión terminológica del concepto de RSC y de otros alternativos en un intento de aclarar las confusiones derivadas del constructo.

En segundo lugar, este trabajo ha expuesto detalladamente la transformación sufrida por la Universidad europea en las últimas décadas, especificando la estrategia española actual. Por otra parte, se ha elaborado una clasificación de definicionesde RSU, desembocándose en el modelo de los cuatro impactos (Vallaeys, 2008b) como la elección para la propuesta del diseño empírico, en el contexto de una revisión exhaustiva de las investigaciones previas en el campo.

En tercer lugar, se ha presentado una revisión de la literatura previa en torno a las dimensiones de experiencia universitaria, a saber, calidad del servicio, satisfacción y confianza, analizándose sus interrelaciones en el sector de la educación superior. Con todo, el objetivo perseguido ha sido el de plantar las bases conceptuales de las variables para su posterior análisis empírico como resultado de la percepción global de la RSU.

En este contexto, las principales contribuciones de esta tesis doctoral son, por un lado, conceptuales, surgidas de las brechas de conocimiento encontradas en la revisión de la literatura especializa en cada una de las variables utilizadas en el modelo; y, por el otro lado, empíricas, derivadas de la contrastación del modelo empírico de las hipótesis descritas en capítulos precedentes.

### 6.1.1. Conclusiones de la revisión teórica

En lo que respecta a las conclusiones más relevantes que pueden ser extraídas de la revisión de la literatura previa y del desarrollo de los conceptos abordados en la investigación, es posible destacar las que se exponen a continuación.

En primer lugar, la revisión del concepto origen de la RSU, la RSC, dejó claro que es un concepto empresarial y ambiguo que se ha extrapolado a todo tipo de organizaciones en los últimos años. Este marco tan novedoso aún no dispone de una clasificación de estudios de RSU. Sin embargo, un análisis pormenorizado de la literatura previa en la materia, ha mostrado que la mayoría de investigaciones no han aludido tanto a la denominación del término propiamente dicho como a los conceptos de RSC en la educación (Christensen et al., 2007; Matten & Moon, 2004; Setó-Pamiés et al., 2011; Wright & Bennett, 2011), educación para el desarrollo sostenible (Ceulemans & De Prins, 2009; Moon & Orlitzky, 2011), o enseñanza ética (Hartman & Werhane, 2009; Melé, 2008).

En segundo lugar, es de resaltar que la mayoría de las investigaciones previas en materia de RSU son descriptivas (e.g., y entre otros muchos, Bampton & Cowton, 2002; Christensen et al., 2007; Fernández & Sanjuán, 2010; Larrán & Andrades, 2014; Mahoney, 1990; Matten & Moon, 2004; Mckenna, 1995; Pesonen, 2003; Setó-Pamiés et al., 2011; Wu et al., 2010) y obtienen sus datos de las web académicas o encuestando a la gerencia universitaria en la mayor parte de los casos.

En tercer lugar, los académicos que sí han encuestado a estudiantes, se han centrado sólo en alumnos de carreras o de másteres relacionados con los negocios (Fernández & Sanjuán, 2010; Kleinrichert et al., 2011; Luthar & Karrie, 2005; Setó-Pamiés et al., 2011) dejando a un lado al resto de estudiantes, salvo en contadas excepciones (Larrán et al., 2011; Neubaum et al., 2009; Sobczak et al., 2006; UVA, 2009).

En cuarto lugar, es conveniente resaltar que la mayoría de la literatura previa hace referencia a uno solo de los cuatro impactos universitarios considerados por Vallaeys (2008b), el impacto educativo (Christensen et al., 2007; Kolodinsky et al., 2010; Luthar & Karrie, 2005; Larrán & Andrades, 2014; Neubaum, et al., 2009; Pesonen, 2003; Sobczak et al., 2006; etc.). Esta tendencia puede responder fácilmente a la inexistencia de un marco teórico en la materia que permita agrupar los trabajos anteriores bajo un modelo común.

Teniendo en cuenta tales limitaciones identificadas en la literatura previa, esta tesis doctoral ha tomado como referencia el modelo de los cuatro impactos (Vallaeys, 2008) para

analizar la visión del alumnado como principal stakeholder universitario más allá de la dimensión educativa, dándose así cabida a aspectos relacionados con la investigación, gestión interna y extensión universitarias. Se asume así un enfoque centrado en el cliente, que ha pretendido tener en cuenta a todos los estudiantes con independencia de su área de estudios, superándose así la visión segmentaria que implica analizar sólo la percepción de estudiantes de carreras relacionadas con los negocios.

Por otra parte, la revisión teórica ha permitido profundizar en conceptos básicos para la conformación de la experiencia universitaria, como son, en primer lugar, los de calidad del servicio y satisfacción. A tal respecto, se constata que constructos de esta índole resultan de gran importancia como instrumentos de evaluación para el adecuado abordaje de la educación superior en los últimos años. La relación positiva que existe entre la calidad del servicio y la satisfacción no lleva, sin embargo, en muchas ocasiones a mejorar las cifras de atracción y retención de alumnos, sobre todo en las universidades pequeñas, por lo que se ve justificada la idoneidad de ampliar el enfoque de la experiencia universitaria a la consideración del constructo confianza, entendido como complementario y consecuente de los dos anteriores.

Una vez conocido el estado de la literatura previa, y percibido un escaso conocimiento de los antecedentes de la experiencia universitaria en la investigación previa, se propuso un modelo de RSU como antecedente, aportación que no había sido abordada anteriormente. A pesar de ello, dadas las conclusiones de Loureiro & González (2012) quienes comprobaron que el aumento de la información y la comunicación aumenta la calidad y la satisfacción, y las de Ko et al., (2014) y Schmeltz (2011), quienes descubrieron que la información y la comunicación de la RSC aumenta la credibilidad de esa organización, se decidió extrapolar esos resultados a esta Tesis Doctoral. Para ello, se propuso un modelo en el cual un aumento de la percepción global de la RSU mejora la experiencia universitaria, al objeto de contribuir al conocimiento científico de esta área.

Profundizando en estas ideas recabadas de la revisión teórica, a continuación se repasan las conclusiones del análisis empírico del modelo propuesto.

### 6.1.2. Conclusiones de la investigación empírica

Las aportaciones más relevantes que pueden ser extraídas de la contrastación empírica del modelo de investigación desarrollado aluden a los dos objetivos considerados a lo largo del estudio. Por un lado, se ha buscado conocer la contribución de la percepción global de la RSU a

la conformación de la experiencia universitaria del estudiante, así como las interrelaciones que a tal respecto se generan entre las dimensiones de calidad, satisfacción y confianza. Y por el otro lado, se ha pretendido analizar las percepciones de los estudiantes en relación a los impactos universitarios y su importancia en la configuración de la percepción global de la RSU, para encauzar las estrategias de responsabilidad universitaria como elemento diferenciador dentro del mercado educativo.

Centrándonos en el primero de los propósitos mencionados, los resultados de la investigación desarrollada revelan la existencia de una fuerte correlación entre las tres dimensiones consideradas en el estudio de la experiencia universitaria. Pudo constatarse, en primer lugar, un efecto positivo de la calidad del servicio sobre la satisfacción del estudiante, de acuerdo a los resultados de la literatura previa (Browne et al.,1998; Hanaysha et al., 2011; Hasan et al., 2008). Podemos concluir, así, que las percepciones de la calidad del servicio prestado en contextos de educación superior conducen a una mayor experiencia de satisfacción en el estudiante. Este hallazgo está en consonancia con los obtenidos por autores como Ramaiyah et al. (2007), quienes concluyeron que una percepción positiva de la calidad del servicio puede dar lugar a la satisfacción del alumno, y por consiguiente, la calidad del servicio en la educación estará determinada por el grado en que las necesidades y expectativas de los estudiantes serán satisfechas (Tan & Kek, 2004).

Asimismo, de acuerdo a lo hipotetizado, la calidad del servicio y de la satisfacción se han comportado en el estudio comoantecedentes de la confianza. Ésta es una aportación novedosa, ya que la dimensión de confianza ha recibido una escasa atención en la literatura previa, sobre todo puesta en relación con las otras dos variables de experiencia en entornos educativos (De Jager & Gbadamosi, 2009; Haley, 2012; Hennig-Thurau et al., 2001; Sultan & Mooraj, 2001). En tal contexto, este trabajo muestra un efecto positivo directo de la satisfacción sobre la confianza, unido a un doble efecto de la calidad del servicio, tanto directo como indirecto por mediación complementaria de la satisfacción. Con todo, se concluye que un aumento en la calidad del servicio, y por tanto en la satisfacción, producirá niveles de retención de alumnos más altos y en definitiva las universidades serán vistas como instituciones de confianza. Estos resultados van en consonancia con los de los investigadores Haley (2012), Hennig-Thurau et al. (2001), Sultan y Mooraj (2001) que relacionaron de manera positiva la calidad del servicio y la confianza. Sin embargo contradicen a los estudios de DeJager y Gbadamosi (2010) y Loureiro & González (2012), donde relacionaron la credibilidad como antecedente de la calidad del servicio en ambos casos, además de concluir en el segundo estudio que la satisfacción es un antecedente de la confianza, justo resultados

inversos los de esta tesis doctoral. Pese a la escasez de estudios que investiguen los tres constructos a la vez, las evidencias analizando dos de los mismos y los resultados de esta investigación demuestran que son inseparables en la investigación de la educación superior.

En relación a la percepción global de la RSU como antecedente de la experiencia universitaria, principal novedad de esta investigación, nuestros resultados apuntan a una relación positiva y directa. A tal respecto, la percepción global de la RSU tuvo un efecto directo e indirecto sobre las tres dimensiones. Estos resultados apoyan lo planteado teóricamente en el modelo de investigación, en referencia a que una estrategia en materia de RSU puede y debe funcionar como una ventaja competitiva que ayude a los estudiantes a decidir entre instituciones, llegando a considerar la RSU como sinónimo de calidad y experiencia satisfactoria y, por tanto, inspirando un sentimiento de confianza en la misma. Esta situación provocará la generación de información útil para las estrategias de marketing de la Universidad, y conducirá a medio plazo a la mejora del prestigio y notoriedad de la misma, reduciendo el abandono estudiantil y fomentando la atracción de alumnado nuevo al que antes no tenían acceso.

Respecto a la construcción de la percepción global de la RSU, uno de los resultados más interesantes de este trabajo remite a una solución factorial encontrada para definir la percepción estudiantil en relación a los impactos universitarios, en cierta medida diferente a la preestablecida teóricamente. Particularmente, el análisis factorial exploratorio ha permitido la identificación de seis factores, denominados: extensión, investigación, gestión interna, formación en valores medioambientales, relaciones universidad-empresa y formación en valores sociales. En este contexto, los resultados apuntan que tres de los factores identificados (llamados en el modelo analizado extensión, investigación y gestión interna) se corresponden con los inicialmente propuestos por Vallaeys (2008b) en su modelo, a saber impacto social, impacto cognitivo e impacto organizacional respectivamente. Por su parte, el impacto educativo identificado por el autor en su propuesta fue segmentado en nuestro modelo en una triple dimensión medioambiental (llamado formación en valores medioambientales), económica (conocido como relación universidad-empresa) y social (entendido como formación en valores sociales). Este patrón está en consonancia con el modelo de la *Triple Bottom Line* de Elkington (1997), en su operativización del concepto de RSC. Desde este punto de vista, podemos concluir que la triple cuenta de resultados se puede generalizar para el modelo de RSU con el fin de obtener una mejor comprensión de las experiencias de los estudiantes con respecto a la educación responsable.

El modelo de seis factores identificado demostró poseer excelentes características psicométricas, a pesar de su pobre capacidad explicativa de la percepción global de la RSU desde la perspectiva estudiantil general. A tal respecto, en el análisis conducido con la muestra total, sólo el impacto relativo a la gestión interna tuvo un efecto significativo en el modelo. Frente a ello, no se obtuvo evidencia de apoyo empírico a la relación entre el resto de factores considerados (a saber, extensión, investigación, formación en valores medioambientales, relación universidad-empresa y formación en valores sociales) y la percepción global de la RSU en la configuración de la experiencia universitaria.

Una posible explicación a este patrón de resultados puede tener que ver con el efecto causado por los conocimientos previos en materia de RSU sobre la percepción de impactos universitarios. A este respecto, el trabajo muestra cómo el poseer una comprensión más profunda del fenómeno conlleva una mayor conciencia sobre los seis niveles de impacto encontrados en el modelo. Sin embargo, la baja asociación entre la percepción de impactos y la configuración de la percepción global de la RSU como antecedente de la experiencia universitaria generada podría tener su origen en el escaso arraigo de la cultura de la responsabilidad universitaria en la muestra analizada, lo que se pone de manifiesto en las bajas puntuaciones medias obtenidas en la escala correspondiente. Es decir, una de las principales conclusiones del trabajo apunta a que los alumnos no se sienten identificados con la RSU ni conocen en qué consiste ni cómo es implementada en su universidad.

Esto va en la línea de los resultados previos que, si bien salvo escasas excepciones (Burcea & Marinescu, 2011; Larrán et al., 2011; Matten & Moon, 2004; UVA, 2009) se circunscriben al impacto educativo (Christensen et al., 2007; Kolodinsky et al., 2010; Luthar & Karrie, 2005; Larrán & Andrades, 2014; Neubaum, et al., 2009; Pesonen, 2003; Sobczak et al., 2006; etcétera), coinciden en una gran carencia de comunicación e información de responsabilidad social por parte de las universidades, y por tanto, una escasa visibilidad de la misma para los estudiantes. Por ejemplo, en su estudio de actitudes del alumnado en una universidad española, Larrán et al. (2011) muestran que sólo el 5% de los estudiantes cree que su universidad informa sobre gestión responsable, destacando el 84% de alumnos que no responden a esta cuestión.

En el contexto de tal interpretación, los encuestados podrían tener una mejor comprensión de los aspectos internos de la RSU que sobre otros relativos a aspectos más alejados de la vida cotidiana de la universidad. Es decir, todos los alumnos están informados de las buenas condiciones laborales de los trabajadores públicos de la universidad, mientras que

las actividades relativas a la investigación y la extensión no son divulgadas o se divulgan erróneamente. Estos resultados mejoran los datos obtenidos por Larrán et al. (2011), cuyos datos mostraban que sólo el 18% de los alumnos encuestados pensaban que su universidad tenía incorporada en la gestión criterios de responsabilidad social.

Desde este mismo punto de vista, resulta paradójico que el factor educativo integrado por la formación en valores medioambientales, sociales y económicos no haya resultado significativo en la conformación de la percepción global de la RSU, siendo el impacto más cercano a los estudiantes. Este resultado puede ser debido a la poca educación responsable que reciben los estudiantes independientemente de la carrera elegida. Asimismo, el resultado también puede poner de manifiesto que la educación responsable no ha sido lo suficientemente interiorizada por los estudiantes, ya que muchas veces las universidades realizan actividades en diferentes ámbitos que, al no ser comunicadas específicamente como actividades de RSU, puede derivar en confusión entre el alumnado y en una escasa conciencia sobre la educación responsable recibida.

En cualquier caso, y a la vista de la dinámica de relaciones evidenciadas por el modelo empírico resultante del estudio, cabe apuntarla predicción de que un mayor conocimiento en la materia provocará un aumento en la percepción de cada uno de los impactos universitarios, conduciendo tal vez a una mayor conciencia de la contribución global de la universidad en su entorno y, con ello, a una mejor experiencia universitaria. Tal previsión avala la idea de que el constructo de RSU debe incluirse de manera transversal en las cuatro facetas universitarias (educación, investigación, gestión interna y extensión) para su mayor visibilidad y mejor comprensión por parte del alumnado.

En el contexto de lo señalado en los párrafos previos, los resultados de la comparación intergrupal llevada a cabo en la validación del modelo empírico demostró que, si bien la conformación de la experiencia universitaria puede ser generalizable a todos los estudiantes con independencia de su campo de estudios, existen importantes diferencias en las variables de percepción de impactos y sus efectos en la percepción global de la RSU. Particularmente, en la submuestra de Ciencias Empresariales se evidenció la significatividad de los factores extensión, investigación, formación en valores medioambientales y relación universidad-empresa; en la submuestra de CC.SS-Humanidades se obtuvo apoyo a los efectos de los factores extensión, gestión interna y formación en valores medioambientales; en la submuestra de Ingenierías resultaron significativos los efectos de la investigación y la gestión

interna; y por último, en la submuestra de Ciencias resultaron significativos los efectos de los factores investigación y formación en valores sociales.

Estas diferencias en los resultados con respecto a la muestra general pueden encontrar justificación en la diversidad de competencias transversales y específicas a las que se orientan las distintas áreas de conocimiento consideradas en la configuración de las submuestras. Por ejemplo, de acuerdo los libros blancos de la ANECA (2015) que sirven de referencia en España para la planificación docente universitaria de las distintas titulaciones por campos de estudio, la formación integral de los alumnos relacionados con las Ciencias Empresariales debe orientarse fuertemente al desarrollo de competencias transversales relacionados con la capacidad de aplicación de los conocimientos a la práctica, la sensibilidad hacia temas medioambientales y la mayor iniciativa y espíritu emprendedor. El desarrollo de estas competencias puede llevar a los alumnos, por tanto, a desarrollar una mayor sensibilidad hacia cuestiones de investigación, formación en valores medioambientales y la relación Universidad-Empresa. Asimismo, dada la cercanía de las facultades de esta área a empresas y organizaciones de índole diversa, se crea un entorno propicio para la divulgación y comunicación de campañas, patrocinios y colaboraciones relacionadas con la extensión universitaria, explicándose así la mayor visibilidad de este impacto para este tipo de estudiantes.

En cuanto a los resultados obtenidos para la submuestra CC.SS-Humanidades, la relevancia de los factores relativos a la extensión y a la gestión interna podrían estar asociados a la importancia otorgada en esta área de estudios a la comprensión e interpretación de la diversidad cultural y social, entre otras. Asimismo, en la línea de lo comentado en el párrafo anterior, la creciente importancia que se otorga actualmente al desarrollo de competencias transversales asociadas a la sostenibilidad medioambiental (ANECA, 2015) podría explicar la significatividad de este factor, especialmente en áreas de estudios donde las competencias específicas van orientadas al desarrollo de conocimientos y competencias bastante alejadas de este terreno.

Por último, no resulta sorprendente que uno de los aspectos más significativos para construcción de la percepción global de la RSU en estudiantes de Ingenierías y Ciencias tenga que ver con el factor investigación, por cuanto en que en ambas áreas de conocimiento se imparten titulaciones proclives al desarrollo de conocimientos y habilidades científicas e investigadoras, fundamentalmente asociadas a la capacidad de integrar las evidencias experimentales encontradas en estudios de campo con los conocimientos teóricos (ANECA,

2015). Asimismo, la importancia otorgada al compromiso ético en la futura actuación profesional de los estudiantes de Ciencias puede explicar la alta significatividad encontrada para el factor de formación en valores sociales.

En suma, todos estos resultados apuntan a un mejor ajuste del modelo cuando la percepción de los estudiantes es analizada en función de su rama académica, frente a la explicación de la percepción de la RSU de todo el colectivo estudiantil. Más aún, esta investigación comprobó que la comparación intergrupal obtuvo un ligero mejor ajuste del modelo para la submuestra de Ingenierías. Esto va en consonancia con resultados previos como los de los investigadores Lanero, Vázquez & Aza (en prensa), quienes pese a analizar los factores sociocognitivos que determinan la elección de carrera emprendedora, sus resultados son extrapolables y van en la misma línea que los de esta investigación. Entre otros resultados, su análisis de la comparación intergrupal indica que la relación entre las expectativas de resultado, los intereses y la elección de carrera podría no ser lineal, sino que podría depender en del área de especialización de cada estudiante.

Por tanto, el área de estudios se convierte en una variable natural de segmentación a la hora de entender la percepción estudiantil con respecto a los impactos universitarios y su importancia en la comprensión de la experiencia universitaria. Sería un error, por tanto, basar el diseño de la estrategia universitaria en materia de responsabilidad en una orientación genérica dirigida a todos los universitarios por igual, resultando tener más potencial el desarrollo de modelos de RSU diferenciados. Asimismo, trabajar en busca de una mayor homogeneización del conocimiento de los futuros titulados en la materia podría contribuir a mejorar la experiencia universitaria de todos los estudiantes.

Profundizando en estas ideas, a continuación se exponen las principales implicaciones prácticas de este estudio para la estrategia universitaria.

## 6.2. IMPLICACIONES PARA LA ESTRATEGIA UNIVERSITARIA

De las aportaciones teóricas y empíricas presentadas en los apartados anteriores, se desprenden una serie de implicaciones para las universidades que se comentan a continuación, centradas en dos grandes ejes. Por un lado, están las correspondientes a las influencias de la percepción global de la RSU como antecedente de las dimensiones de la

experiencia universitaria, a saber, calidad del servicio, satisfacción y confianza; y, por otro, las derivadas de la percepción de los impactos universitarios.

En primer lugar, en relación a las dimensiones de la experiencia universitaria y la influencia de la percepción global de la RSU actuando como antecedente, se ha demostrado la importanciade la calidad del servicio, la satisfacción del estudiante y la confianza en la institución en el ámbito universitario actual y la necesidad de que las universidades mejoren esta faceta en sus políticas de gestión y evaluación de las mismas. En este sentido, se ha demostrado que estos conceptos son herramientas estratégicas clave, dado su rol esencial en la atracción de estudiantes, evitando el abandono del alumnado y logrando la lealtad de los mismos si realizan nuevos estudios. Por otro lado, también se ha puesto de manifiesto que una mejora en la experiencia universitaria incrementa la reputación de la universidad y por consiguiente, su credibilidad. Se ha encontrado, además, que una eficiente gestión de la responsabilidad social (en línea con las propuestas del marketing corporativo), producirá una mejora de las dimensiones de la experiencia universitaria, constituyendo la percepción global de la RSU una vía importante de mejora de la calidad del servicio, la satisfacción del estudiante, y la confianza en la institución. Puede anticiparse que todo ello provocará la recomendación de la universidad a terceras personas y, en última instancia, la realización de nuevos estudios en la misma. Con todo, es importante matizar que, si bien las universidades que utilicen modelos de RSU contarán en la actualidad con una ventaja competitiva frente al resto de instituciones, la generalización del paradigma en pocos años como elemento básico del que dispondrán todas las universidades lo convertirá en una necesidad más que en una opción.

En otro orden de cosas, el segundo gran eje del modelo se refiere a la percepción de los impactos universitarios. En este sentido, hemos comprobado que cinco de los seis factores que explican la visión general de los alumnos en relación a la RSU no han resultado significativos, lo que nos lleva a sugerir una serie de implicaciones prácticas relativas a cada impacto.

En cuanto al *impacto extensión*, las universidades deben intensificar los recursos institucionales destinados a los programas extracurriculares de responsabilidad social, en un intento de favorecer el acceso a recursos apropiados a las necesidades de los estudiantes para que conozcan el constructo, y se conviertan en ciudadanos y profesionales responsables. Al hablar de proyección exterior de la universidad, estamos hablando de su compromiso ambiental, social y económico con el entorno local, regional, nacional e internacional, de la inclusión progresiva de los contenidos de RSU en los sistemas de evaluación y verificación de

la calidad, del impulso de la misma en la sociedad y en las generaciones futuras, y de la aplicación transversal a todas las misiones y capacidades de la universidad y su comunidad.

En relación al *impacto investigación*, es quizás donde los resultados no significativos fueron más esperados porque resulta bastante desconocido para los estudiantes. Por ello, para acercar a los estudiantes está misión tan importante para las universidades, algunos foros como la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior* (2009), o Reales Decretos como el relativo al *Estatuto del Estudiante Universitario* (*RD 1791/2010*) han buscado promover los valores éticos y los principios responsables tanto en la docencia como en la investigación fomentando la excelencia científica. Aún queda mucho por hacer en este sentido, y la gerencia de las universidades debe afrontar un cambio y dar a conocer a los estudiantes de grado las líneas de investigación de cada departamento, así como incidir en el profesorado en la importancia de la investigación en la temática de la responsabilidad social.

Por otro lado, el *impacto gestión interna* es el único factor que ha resultado significativo para los alumnos a la hora de definir su visión de la RSU, lo cual implica que las políticas laborales universitarias, tanto de profesorado como del personal administrativo y de servicios, son perfectamente conocidas. Esto atañe a prácticas responsables de conciliación de la vida familiar y laboral, prevención de riesgos, igualdad de oportunidades entre el personal, o la forma de elección transparente y democrática de las autoridades universitarias. Cabría incidir más en la divulgación de otras prácticas tales como los programas de reducción de consumos y de emisiones contaminantes, la contratación de proveedores bajo criterios responsables y sostenibles, o la transparencia económica en la gestión universitaria.

Por último, el *impacto educativo*, pese a que fue fraccionado por el alumnado en una triple faceta medio ambiental (formación en valores medioambientales), económica (relación universidad-empresa) y social (formación en valores sociales), no recibió apoyo empírico en la predicción de la percepción global de la RSU y la conformación de la experiencia universitaria. Esto implica que las universidades han de trabajar más y mejor en el diseño de programas de enseñanza adaptados a los requerimientos de fomento de educación responsable y sostenible, para que los estudiantes perciban contenidos de responsabilidad social, éticos y de sostenibilidad en las asignaturas, y que sientan como su universidad busca concienciarles medioambientalmente y fomentar su solidaridad ciudadana o promover el espíritu emprendedor, entre otros aspectos. La etapa actual de consolidación del EEES, así como la estrategia española *EU 2015* bajo la que las universidades españolas trabajan, ofrece una excelente oportunidad para ello ya que, dado el carácter de servicio público de las

universidades, éstas se enfrentan a una creciente demanda de RSU por parte de la sociedad (Gaete, 2011), debiendo promover el avance y la integración de la responsabilidad social, la calidad y la excelencia (Rubiralta & Barañano, 2010).

En el contexto de los comentarios presentados en los párrafos previos, es necesario comentar unas últimas implicaciones relativas a la comparación intergrupal realizada. Al analizar las percepciones de los impactos universitarios del alumnado por rama académica se evidencia la necesidad de aplicar modelos de RSU por separado, adaptándonos a las necesidades que tiene el alumnado según la titulación que esté cursando, y no aplicando un modelo general. Todo ello queda en consonancia con la idea del EEES desde la que se promueve la adopción de estrategias centradas en el alumnado.

Respaldando todo lo anterior, es crucial que los gerentes universitarios comprendan que los estudiantes actuales funcionan como clientes, y es necesario conocer sus necesidades y expectativas responsables identificando a qué temáticas responsables son más sensibles estosindividuos y tratando de diseñar programas transversales de RSU y de comunicación corporativa que incluyan todas las áreas y que se adapten a lo que los estudiantes en particular y el resto de la comunidad universitaria demanden.

Una vez desarrollado cada uno de los factores que forman la percepción de los impactos universitarios, es importante sugerir también una actuación en conjunto para todos ellos, una estrategia universitaria de comunicación de la responsabilidad social. En primer lugar, esta investigación ha puesto de manifiesto la necesidad de que las instituciones de educación superior gestionen más eficientemente su comunicación corporativa en materia de responsabilidad social en todos los impactos surgidos de la escala utilizada. Por tanto, es necesaria una herramienta estratégica que ayude a transmitir la misión social de la universidad. Se observa en este sentido una falta de planificación de la comunicación en este ámbito, que lleva a las universidades a no poner en valor todas sus acciones de RSU, a pesar de que ésta se encuentre bien integrada en la misión y visión institucional.

Además, los resultados de esta tesis ponen de manifiesto una carencia de conocimiento inicial en la materia, que una buena estrategia de comunicación podría revertir centrándose en transmitir *qué hace* la universidad en materia de RSU en los seis impactos extraídos de los resultados: extensión, investigación, gestión interna, formación en valores medioambientales, relación universidad-empresa y formación en valores sociales; *cómo lo hace*, es decir, a través del diseño de políticas de responsabilidad social coherentes que sean adecuadas para la comunidad universitaria asegurando la legitimación social universitaria; y por último, *cómo*

*pueden participar los stakeholders* universitarios en estas acciones, tratando así de consolidar la confianza de la instituciones de educación superior en este terreno.

Desde tal enfoque, los conocimientos previos han jugado un papel muy importante como antecedente de la percepción de los impactos universitarios. Nos han permitido conocer que no están identificados con la RSU, ni con las actividades responsables que implementa la universidad, ni tampoco es conocida el área encargada de la responsabilidad universitaria. Dichos resultados, confirman la conveniencia de reforzar el trabajo de la gerencia institucional en la articulación de una estrategia de comunicación y divulgación de la RSU a sus estudiantes. Con todo, las universidades han de valorar la posibilidad de trabajar más en profundidad la parte comercial, divulgando las acciones de responsabilidad que realizan, y acotándolas bajo el nombre de RSU para evitar confusiones, con el objeto de motivar al alumnado a sentirse como parte de una universidad responsable centrada en sus stakeholders. En definitiva, nuestro modelo ha puesto de manifiesto que, si bien el conocimiento previo de los estudiantes en RSU es escaso, todos los encuestados opinan que es una temática a la cual la universidad debería darle más importancia en los seis factores comentados anteriormente. Es decir, los encuestados muestran una predisposición favorable hacia la RSU, lo que determina significativamente su formación de la percepción global de la misma, que incluirá un mayor número de consideraciones respecto a la gestión interna, pero en general determinará una mejora de la experiencia universitaria, aspecto clave en esta época en que las universidades se han convertido en empresas del sector educativo superior, con escasez de fondos públicos, y que por tanto necesitan ser vistas con elementos diferenciadores para atraer alumnado y talento profesional. Por otro lado, la fuerte correlación encontrada entre las dimensiones de la experiencia universitaria demuestra que son tres elementos indisociables del sector educativo superior y servirán para mejorar la evaluación de la calidad de la actividad universitaria.

## 6.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación y los resultados obtenidos en la misma deben ser interpretados en base a ciertas limitaciones teóricas y metodológicas que en el futuro se podrán utilizar para desarrollar nuevas líneas de investigación.

En primer lugar, una primera debilidad del modelo de investigación desarrollado en páginas precedentes, remite a la novedad del marco teórico empleado, tanto en la relación

hipotetizada entre las variables de experiencia universitaria con respecto a la percepción global de la RSU, como en la evaluación de las percepciones de los impactos universitarios, los cuales no están aún suficientemente desarrollados conceptualmente en trabajos previos. En cuando a las dimensiones de la experiencia universitaria, dos de los constructos, calidad del servicio y satisfacción, tienen un marco teórico definido y su relación ha sido muy estudiada en la literatura de servicios en general y de la educación superior en particular (Browne et al., 1998; Hanaysha et al., 2011; Hasan et al., 2008). Quizás la confianza, sea un constructo más novedoso, cuya definición y medición no está claramente consensuada y muchos menos su relación con los dos anteriores constructos. De forma paralela, la utilización de la percepción global de la RSU como antecedente de la experiencia universitaria es una aportación novedosa de esta tesis doctoral que no había sido investigada con anterioridad, por lo que requiere también estudios futuros que mejoren su medición. Sobre todo, nos referimos al marco de la RSU que está lejos aún de estar consolidado, siendo precisas nuevas investigaciones que repliquen los resultados obtenidos en el contexto de la percepción de impactos universitarios.

Todo lo anterior, ha motivado tres capítulos teóricos con el objetivo de configurar un marco conceptual en el que se expliquen los orígenes y evoluciones de los constructos, se aclaren terminologías, se matice el marco legal, y se comprendan las relaciones entre variables expuestas en el modelo de medida. Con todo, el escaso desarrollo teórico de algunas de las variables centrales del modelo, particularmente en lo relativo a la percepciones de los impactos universitarios y las dimensión confianza de la experiencia universitaria, supeditan el alcance de las contribuciones atribuibles a este estudio al avance de nuevas investigaciones en el área que repliquen los resultados obtenidos o profundicen en el refinamiento de los constructos propuestos y de las relaciones entre los mismos en contextos universitarios.

En relación con lo anterior, en segundo lugar, cabe puntualizar que todas las escalas empleadas en la medición de las variables del modelo fueron desarrolladas *ad hoc* para los propósitos de la presente investigación, siendo requerida su validación futura en la contrastación de su utilidad para los fines que le han sido asignados en este trabajo. A la espera de tales avances, y si bien los análisis estadísticos preliminares conducidos aportaron evidencia de fiabilidad y validez del cuestionario empleado, la capacidad del modelo de medida propuesto para dar cuenta de las relaciones predictivas hipotetizadas entre variables queda supeditada a un considerable refinamiento de los indicadores inicialmente propuestos, haciendo hincapié en la mejora de la estimación de la percepción de los impactos universitarios que fueron los elementos más débiles del modelo.

En tercer lugar, sería recomendable realizar estudios comparativos en otras universidades españolas, europeas y del resto del mundo, así como lanzar el cuestionario también a decanos, rectores y profesores para comparar los resultados y abrir el espectro de actuaciones, pudiendo ofrecer en el futuro una perspectiva internacional de la percepción de la RSU. Por tanto, estudios adicionales son requeridos, dando cabida incluso a otros modelos, con el propósito de ganar una mayor precisión en la identificación de los factores de percepción de los impactos universitarios que determinan el nivel de eficacia alcanzado en el fomento de los modelos de RSU en las instituciones de educación superior. Además, dado que los resultados mejoran considerablemente al realizar los análisis por ramas académicas separadas, sería útil profundizar en ellos a través de los futuros estudios.

En cuarto lugar, y pese a la utilidad del estudio descrito en cuanto a la comprensión de las percepciones de los impactos universitarios, su relación con la formación de la percepción global de la RSU, y de la anterior con la mejora de la experiencia universitaria, la naturaleza transversal del estudio condiciona las conclusiones como relaciones estadísticamente significativas en vez de como deducciones causales. De ahí la necesidad de nuevos estudios longitudinales para conocer la evoluciones de las percepciones estudiantiles de los impactos universitarios en estos años de consolidación del EEES. Es decir, sería interesante completar el estudio con las percepciones de los mismos estudiantes cuando hayan terminado sus estudios y hayan accedido al mundo laboral, con el objeto de conocer los cambios en los resultados y la evolución de su percepción sobre los impactos universitarios en la consecución, por ejemplo, de empleos en departamentos de RSC o en organizaciones responsables. También sería interesante dar seguimiento a la evolución de la percepción la responsabilidad y experiencia universitarias con el paso de los años, rastreando los posibles cambios surgidos cuando los titulados alcancen el mercado laboral y sean más conscientes de los conocimientos adquiridos.

En último lugar, por lo que compete a la metodología aplicada, si bien los procedimientos basados en ecuaciones estructurales permiten evaluar el grado en que ciertos resultados empíricos son consistentes con el modelo teórico previamente hipotetizado, no proporcionan en absoluto evidencia de apoyo a la existencia de una única representación posible de la realidad a partir de los datos disponibles. A tales efectos, son necesarias nuevas investigaciones basadas en diferentes metodologías que puedan aportar otros resultados.

## 6.4. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

Sobre la base de las puntualizaciones expuestas en los párrafos precedentes, cabe proponer en base, sobre todo, a las limitaciones anteriormente analizadas, las siguientes líneas de investigación, cuya atención en futuros estudios resultarían interesantes.

En primer lugar, la propia naturaleza de los constructos objeto de estudio de esta tesis, nos conducen a sugerir la ampliación de la conceptualización de las variables de experiencia universitaria, sobre todo del constructo confianza. Así como su relación con las dos variables restantes calidad del servicio y satisfacción, en el contexto de nuevos estudios que logren consolidar este área de estudio en el sector de la educación superior universitaria. En segundo lugar, se necesita ampliar y consolidar el marco teórico de la RSU como antecedente de la experiencia universitaria, replicándose el estudio en otros contextos universitarios o considerándose modelos alternativos.

Relacionado con lo anterior, y bajo el objeto de extrapolar los resultados de esta investigación, sería interesante replicar el estudio en otras universidades españolas, así como en otras europeas. Indispensable resulta también, comparar los resultados obtenidos en este trabajo con los procedentes de universidades latinoamericanas, ya que es en ellas donde los modelos de RSU están más implantados. La validación de la encuesta *ad hoc* utilizada en la investigación en este tipo de contextos internacionales, permitiría además su validación como instrumento de estudio del fenómeno desde la perspectiva de los estudiantes. Asimismo, la realización de comparaciones intergrupales entre universidades nacionales e internacionales permitiría comprobar la conceptualización de la RSU en distintos contextos geográficos y culturales, abriendo el debate sobre la generalización el modelo de los cuatro impactos en el estudio de la percepción estudiantil sobre el tema de estudio. Complementariamente, la consideración de estudiantes de distintas áreas de conocimiento en distintos países permitiría contrastar las diferencias encontradas en este estudio, dándose pie a conclusiones más sólidas sobre el diseño de estrategias específicas y transversales en materia de RSU adaptadas a las necesidades reales de futuros titulados con distintos perfiles laborales.

Por otra parte, convendría adaptar la encuesta a otros stakeholders universitarios, por ejemplo profesores y gerencia universitaria, con la idea de conocer las diferencias de percepción existentes entre los grupos de interés más importantes para la institución universitaria. Esas brechas de percepción darían información a la gerencia universitaria y al profesorado sobre expectativas y necesidades reales de los estudiantes, y poder así transmitir solo la información de RSU que es relevante para los estudiantes.

Otra línea interesante implicaría trabajar desde diseños longitudinales para conocer la evolución de la percepción de los estudiantes con respecto a la RSU y su influencia en la conformación de la experiencia universitaria a lo largo de los años, una vez que los participantes han completado sus estudios y se han incorporado al mercado laboral. Los resultados de esta línea permitirían estudiar más de cerca la propia conciencia que los jóvenes adquieren del constructo de la RSU cuando alcanzan la suficiente madurez laboral, llevándoles quizá a replantearse su experiencia previa de calidad, satisfacción y confianza en la institución. Por último, el modelo propuesto en esta investigación puede ser ampliado mediante la introducción de otros constructos relacionados que han sido estudiados previamente, tanto en la literatura de los servicios en general, como en la de educación superior en particular. Nos referimos a los constructos de lealtad, imagen, o expectativas (Andreassen & Lindestad, 1998; Eklöf, 2000) que han sido desarrollados en modelos de satisfacción y se pueden plantear también como integrantes de la experiencia universitaria. En cuanto al constructo lealtad, podría situarse en el modelo como una consecuencia de la satisfacción, mientras la imagen o las expectativas podrían ser antecedentes. Por otra parte, las variables edad y sexo pueden usarse en futuras investigaciones como variables mediadoras o moderadoras de muchas de las relaciones identificadas en este trabajo.

# BIBLIOGRAFÍA

**BIBLIOGRAFÍA**

Aaker, D. A., Kumar, V., Day, G. S. (2001). *Investigación de Mercados* (4ª ed.). México: Limusa Wiley.

Abdullah, F. (2005). HEdPERF versus SERVPERF: The quest for Ideal Measuring Instrument of Service Quality in Higher Education Sector. *Quality Assurance in Education, 13* (4), 305-328.

Abdullah, F. (2006). Measuring Service Quality in Higher Education: Three Instruments Compared. *International Journal of Research & Method in Education, 29* (1), 71-89.

Abouchedid, K., & Nasser, R. (2002). Assuring quality service in higher education: Registration and advising attitudes in a private university in Lebanon. Quality *Assurance in Education, 10* (4), 198-206.

Abrams, F. (1951). Management's Responsibilities in a Complex World. *Harvard Business Review, 29* (3), 29-34.

Abril, A. (2010). Prólogo del libro coordinado por Marta de la Cuesta González, Cristina de la Cruz Ayuso y José Miguel Rodríguez Fernández. En M. Martínez (Ed.), *Responsabilidad Social Universitar*ia (pp. xiii). La Coruña: Netbiblo.

Ackerman, R. W. (1973). How Companies Respond to Social Demands. *Harvard Business Review, 51* (4), 88-98.

Adams, C. A., Hill, W.Y., & Roberts, C.B. (1998). Corporate Social Reporting Practices in Western Europe: Legitimating Corporate Behaviour? *The British Accounting Review, 30* (1), 1-21.

Adler, P. S. (2002). Corporate Scandals: It's Time for Reflection in Business Schools. *The Academy of Management Executive, 16* (3), 148-149.

Ahmed, Z. U., Johnson, J. P., Ling, C. P., Fang, T. W., & Hui, A. K. (2002). Country-of-Origin and Brand Effects on Consumers' Evaluations of Cruise Lines. *International Marketing Review, 19* (3), 279-302.

Alashloo, F. R., Castka, P., & Sharp, J. M. (2005). Towards Understanding the Impeders of Strategy Implementation in Higher Education (HE): A case of HE Institutes in Iran. *Quality Assurance in Education, 13* (2), 132-147.

Alba, D., Barbeitos, R., Barral, T., Benayas, J.,Blanco,D.,Domenech, X.,Ysern, P.(2012). Estrategias de sostenibilidad y responsabilidad social en las universidades españolas: una herramienta para su evaluación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16* (2), 59-75.

Alcover, C. M., & López, J. M (2006). *La responsabilidad social de las Universidades y el papel del defensor universitario*. Ponencia presentada por la mesa de trabajo nº 3 en el IX encuentro estatal de defensores universitarios, Alicante.

Aldeanueva, I. (2011). *Responsabilidad social, en la universidad: estudio de casos y propuesta de despliegue*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Málaga

Apellido(s), Nombre. (Año). Título de la obra en cursiva. (Tesis doctoral). Institución a cadémica en la que se presenta. Lugar.

Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring Customer Satisfaction in Higher Education. *Quality Assurance in Education, 6* (4), 197-204.

Alsop, R. J. (2006). Business Ethics Education in Business Schools: a Commentary. *Journal of Management Education, 30* (1), 11-14.

Alvarado, A. (2008). *Responsabilidad social empresarial percibida desde una perspectiva sostenicéntrica, y su influencia en la reputación de la empresa y en el comportamiento del turista.* Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia.

Álvarez, M. D., & García, P. (2008). *Responsabilidad social de la universidad*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Álvarez, L. I. (2000). *Orientación al mercado de organizaciones privadas no lucrativas: Aplicación en el ámbito de las fundaciones de competencia estatal*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, Oviedo

Alves, H., & Raposo, M. (2004). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: el ejemplo de la Universidade da Beira Interior. *International Review on Public and Nonprofit Marketing, 1* (1), 73-88.

Alves, H., & Raposo, M. (2007). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management, 18* (5), 571-588.

Alves, H., & Raposo, M. (2009). The Measurement of the Construct Satisfaction in Higher Education. *The Service Industries Journal, 29* (2), 203-218.

Alves, H., & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management, 24* (1), 73-85.

Anastasi, A. (1979). *Psychological testing.* New York: Macmillan.

Anderson, E. and Sullivan, M. (1993). The Antecedents and Consequences of Customer Satisfaction. *Marketing Science, 12* (2), 125-143.

Anderson, E. W. & Fornell, C. (1994). A Customer Satisfaction Research Prospectus. In R. T. Rust & R. L. Oliver (eds.): *Service Quality. New Directions in Theory and Practice* (pp. 241-268). SAGE Publications inc. Thousand Oaks. California.

Anderson, J. C., & Narus, J. A. (1990). A Model of Distributor Firm and Manufacturer Firm Working Partnerships. *Journal of Marketing, 54* (1), 42-58.

Andrades, F. J. (2013). La responsabilidad social en las estrategias y oferta formativa de las universidades españolas: Evaluación y análisis de factores. Tesis doctoral, Universidad de Cádiz, Cádiz.

Andreassen, T. W., & Lindestad, B. (1998). Customer Loyalty and Complex Services: The Impact of Corporate Image on Quality, Customer Satisfaction and Loyalty for Customers with Varying Degrees of Service Expertise. *International Journal of Service Industry Management, 9* (1), 7-23.

Andrews, K. (1971). *The Concept of Corporate Strategy*. Dow Jones-Irwin, Homewood, Ill.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación -ANECA- (2015). Libros blancos. Recuperado el 20 de febrero de 2015 de http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos

Angelidis, J., & Ibrahim, N. (2004). An Exploratory Study of the Impact of Degree of Religiousness Upon an Individual's Corporate Social Responsiveness Orientation. *Journal of Business Ethics, 51* (2), 119-128.

Angelidis, J. P., & Ibrahim, N. A. (1993). Social Demand and Corporate Suply: A Corporate Social Responsibility Model. *Review of Business, 15* (1), 7-10.

Angell, R. J., Heffernan, T. W., & Megicks, P. (2008). Service Quality in Postgraduate Education. *Quality Assurance in Education, 16* (3), 236-254.

Annamdevula, S., & Bellamkonda, R. S. (2012). Development of HiEdQUAL for Measuring Service Quality in Indian Higher Education Sector. *International Journal of Innovation, Management and Technology, 3* (4), 412-416

Ansoff, H. I. (1965). The firm of the future. *Harvard Business Review, 43* (5), 162-178.

Apodaca, P., & Lobato, C. (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación.* Barcelona: Laertes.

Arambewela, R., & Hall, J. (2008). A Model of Student Satisfaction: International Postgraduate Students from Asia. *European Advances in Consumer Research, 8*, 129-135.

Arana, M. H., Duque, P., Quiroga, M. C. & Vargas, F. (2008). Una aproximación a la responsabilidad social, en la formación del trabajador social, desde los estudios de ciencia, tecnología y sociedad. *Tabula Rasa, 8*, 211-234.

Arciga, B. E. (2007). La enseñanza superior como una práctica socio-cultural. *Revista de la Educación Superior, 36* (141), 67-91.

Argandoña, A. (1998). *La teoría de los stakeholders y el bien común*. IESE.

Argandoña, A. (2012). ¿Qué es y qué no es la responsabilidad social? *Revista Del Instituto De Estudios Económicos, 1*, 1-14.

Arredondo, A. (2009). *Responsabilidad aplicada al ámbito universitario*. Universidad Católica De Santa María (UCSM). Arequipa, Perú.

Attali, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.

Aupperle, K. E., Carroll, A. B., & Hatfield, J. D. (1985). An Empirical Examination of the Relationship Between Corporate Social Responsibility and Profitability. *Academy of Management Journal, 28* (2), 446-463.

Baccarani, C. (2004). *La qualità nei dipartimenti universitari.* Paper presented at Convegno UILPA-UR, Salerno, Italia.

Backhaus, K. B., Stone, B. A., & Heiner, K. (2002). Exploring the Relationship Between Corporate Social Performance and Employer Attractiveness. *Business & Society, 41* (3), 292-318.

Bajo, A., González, M., & Fernández, J. L. (2013). Responsabilidad social y empresa sostenible. *Revista de Estrategias. Tendencias e Innovación en Comunicación, 5*, 223-243.

Balch, O. (2007). Flexible Courses and more Focused Teaching at Europe's Schools. *Ethical Corporation, Business Education Special Report*, 8-9.

Baldasarre, R. (2013). *Informe sobre responsabilidad social de las empresas: Comportamiento responsable y transparente de las empresas y crecimiento sostenible* (2012/2098 (INI)). Comisión De Asuntos Jurídicos, Ponente, Raffaele Baldassarre.

Balotsky, E. R., & Steingard, D. S. (2006). How Teaching Business Ethics Makes a Difference. *Journal of Business Ethics Education, 3*, 5-34.

Bampton, R., & Cowton, C. J. (2002). Pioneering in Ethics Teaching: The Case of Management Accounting in Universities in the British Usles. *Teaching Business Ethics, 3*, 279-295.

Bañón-Gomis, A., & Guillén, M. &. R. (2010). *¿Dónde está la ética? re-pensar la dinámica de las relaciones humanas en la empresa*. Ponencia presentada en el XVI simposio internacional de ética, empresa y sociedad. Barcelona. España: IESE.

Bansal, P. (2005). Evolving Sustainability: a longitudinal Study of Corporate Sustainable Development. *Strategic Management Journal, 26* (3), 197-218.

Barañano Cid, M. (2010). *La responsabilidad social de la universidad desde la perspectiva institucional*. Ponencia Presentada en las II jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad Jaume I, Castellón de la Plana.

Barclay, D., Higgins, C., & Thompson, R. (1995). The Partial Least Squares (PLS) Approach to Causal Modeling: Personal Computer Adoption and use as an Illustration. *Technology Studies, 2* (2), 285-309.

Barlett, M. S. (1954). A Note on the Multiplying Factors for Various Chi Square Approximations. *Journal of the Royal Stadistical Society, 16* (Series B), 296-298.

Barnes, B. R. (2006). Analysing Service Quality: The Case of Post-graduate Chinese Students. *Total Quality Management & Business Excellence, 18* (3), 313-331.

Barnett, M. L. (2007). Stakeholder Influence Capacity and the Variability of Financial Returns to Corporate Social Responsibility. *Academy of Management Review, 32* (3), 794-816.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator–mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51* (6), 1173.

Barone, M. J., Norman, A. T., & Miyazaki, A. D. (2007). Consumer Responses to Retailer use of Cause-related Marketing: Is More fit Better? *Journal of Retailing, 83* (4), 437-445.

Basil, D. Z., & Weber, D. (2006). Values Motivation and Concern for Appearances: the effect of Personality Traits on Tesponses to Corporate Social Responsibility. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing, 11* (1), 61-72.

Bayraktaroglu, G., & Atrek, B. (2010). Testing the Superiority and Dimensionality of SERVQUAL vs. SERVPERF in Higher Education. *Quality Management Journal, 17*(1)

Beerli, A., Díaz, G., & Pérez, P. (2002). The Configuration of the University Image and its Relationship with the Satisfaction of Students. *Journal of Educational Administration, 40* (5), 486-505.

Beggs, J. M., & Lane, M. S. (1989). Corporate Goal Structures and Business Students: a Comparative Study of Values. *Journal of Business Ethics, 8* (6), 471-478.

Beggs, J. M., Dean, K. L., Gillespie, J., & Weiner, J. (2006). The Unique Challenges of Ethics Instruction. *Journal of Management Education, 30* (1), 5-10.

Ben, A. M. (2007). Identifying the Needs of Customers in Higher Education. *Education, 127* (3), 332.

Benedicto, C. E. (2013). *Evaluación y calidad de las instituciones de educación superior: Estudio y validación de un modelo en la universidad autónoma de Santo Domingo*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia

Bennis, W. G., & O'Toole, J. (2005). How Business Schools Lost Their Way. *Harvard Business Review, 83* (5), 96-104.

Berle, A., & Means, G. (1932). *The Modern Corporation and Private Property*. New York: Macmillan.

Bhattacharya, C. B., Korschun, D., & Sen, S. (2009). Strengthening Stakeholder–company Relationships Through Mutually Beneficial Corporate Social Responsibility Initiatives. *Journal of Business Ethics, 85* (2), 257-272.

Bhattacharyya, S. S. (2010). Exploring the Concept of Strategic Corporate Social Responsibility for an Integrated Perspective. *European Business Review, 22* (1), 82-101.

Bhattacharyya, S. S., Sahay, A., Arora, A. P., & Chaturvedi, A. (2007). *Development of a CSR-Strategy-framework.* Papers presented at Corporate Responsibility Research Conference, Leeds

Bhattacharyya, S. S., Sahay, A., Arora, A. P., & Chaturvedi, A. (2008). A Toolkit for Designing Firm Level Strategic Corporate Social Responsibility (CSR). *Initiatives. Social Responsibility* Journal, 4 (3), 265-282.

Bhide, A., & Stevenson, H. H. (1990). Why be Honest if Honesty Doesn't Pay. *Harvard Business Review, 74* (6), 120-130.

Bichta, C. (2003). Corporate Socially Responsible (CSR) Practices in the Context of Greek Industry. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management, 10* (1), 12-24.

Bigné, E. (1999). *Construcción y utilización de escalas para operacionalizar variables complejas: Operacionalización del etnocentrismo del consumidor*. Taller ACEDE. Barcelona.

Bigné, E., Chumpitaz, R., Andreu, L., & Swaen, V. (2005). Percepción de la responsabilidad social corporativa: un análisis cross-cultural. *Universia Business Review,* (5), 14-27.

Bisama, E. (2013). *Gestión de stakeholders. Una aplicación al sector al público de salud chileno.* Tesis doctoral, Universidad de Deusto, San Sebastián.

Bitner, M., & Hubbert, A. (1994). Encounter Satisfaction Versus Overall Satisfaction Versus Quality: The Customer's Voice. In R. O. Rust (Ed.), *Service quality: New directions in theory and practice* (pp. 72-95). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Bodkin, C. D., & Stevenson, T. H. (2007). University Students' Perceptions Regarding Ethical Marketing Practices: Affecting Change Through Instructional Techniques. *Journal of Business Ethics, 72* (3), 207-228.

Bollen, K. A. (1989). *Structural Equation Models.* Nueva York: Wiley.

Bolton, R. N., & Drew, J. H. (1991). A multistage Model of Customers' Assessments of Service Quality and Value. *Journal of Consumer Research,* 375-384.

Borkowski, S. C., & Ugras, Y. J. (1992). The Ethical Attitudes of Students as a Function of age, sex and Experience. *Journal of Business Ethics, 11* (12), 961-979.

Boshoff, C., & Gray, B. (2004). The Relationships Between Service Quality, Customer Satisfaction and Buying Intentions in the Private Hospital Industry. South African. *Journal of Business Management, 35* (4), 27-37.

Bowen, H. R. (1953). *Social Responsibilities of the Businessman.* New York: Harper & Brothers.

Brenders, D. A., Hope, P., & Ninnan, A. (1999). A Systemic, Student-centered Study of University Service. *Research in Higher Education, 40* (6), 665-685.

Bricall, J. M. (2000). *Universidad 2000.* Conferencia de rectores de las universidades españolas. Madrid.

Bridges, C. M., & Wilhelm, W. B. (2008). Going Beyond Green: The "why and how" of Integrating Sustainability into the Marketing Curriculum. *Journal of Marketing Education, 30* (1), 33-46.

Bromiley, P., & Cummings, L. L. (1995). Transactions Costs in Organizations with Trust. In R. Bies, R. Lewicki, & B. Sheppard (eds.). *Research on negotiations in organizations* (pp. 219-247). Greenwich: JAI Press.

Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2009). The Importance of Institutional Image to Student Satisfaction and Loyalty Within Higher Education. *Higher Education, 58* (1), 81-95.

Brown, T. J., & Dacin, P. A. (1997). The Company and the Product: Corporate Associations and Consumer Product Responses*. Journal of Marketing, 61* (1), 68-84.

Browne, B. A., Kaldenberg, D. O., Browne, W. G., & Brown, D. J. (1998). Student as Customer: Factors Affecting Satisfaction and Assessments of Institutional Quality. *Journal of Marketing for Higher Education, 8* (3), 1-14.

Burcea, M., & Marinescu, P. (2011). Students' Perceptions on Corporate Social Responsibility at the Academic Level. Case Study: The Faculty of Administration and Business, University of Bucharest. *Amfiteatru Economic, 13* (29), 207-220.

Burke, L., & Logsdon, J. M. (1996). How Corporate Social Responsibility pays off. *Long Range Planning, 29* (4), 495-502.

Burrows, J. (1999). Going beyond labels: A framework for Profiling Institutional Stakeholders. *Contemporary Education, 70* (4), 5-10.

Burton, B. K., Farh, J. L., & Hegarty, W. H. (2000). A Cross-cultural Comparison of Corporate Social Responsibility Orientation: Hong Kong vs. United States Students. *Teaching Business Ethics, 4* (2), 151-167.

Caballero, G., Vazquez, X. H., & Quintas, M. (2009). What Influence do Stakeholders in Spanish Universities Exert on the Employability of their Students? Proposals for Reform. *Cuadernos De Economía y Dirección De La Empresa, (38),* 37-63.

Cabrera, M., Déniz, M., & . Santana, D. (2005). Responsabilidad social corporativa y empresa familiar. *Revista Europea De Dirección y Economía De La Empresa, 14* (4), 43-58.

Caldwell, C. (2010). A Ten-step Model for Academic Integrity: A Positive Approach for Business Schools. *Journal of Business Ethics, 92* (1), 1-13.

Calvo, D. T. A. (2008). *Factores determinantes de la intención de consumo de un nuevo producto: Actitud, norma social y control percibido*. Ponencia presentada en el XX encuentro de profesores universitarios de marketing-EMARK, Las Palmas de Gran Canaria.

Cardona, M. M., & Bravo, J. J. (2012). Service Quality Perceptions in Higher Education Institutions: The Case of a Colombian University. *Estudios Gerenciales, 28* (125), 23-29.

Carman, J. M. (1990). Consumer Perceptions of Service Quality: An Assessment of the SERVQUAL Dimensions. *Journal of Retailing, 66* (1), 33.

Carmines, E.G., & Zeller, R.A. (1979). *Reliability and Validity Assessment*.Newbury Park, CA:Sage.

Carrillat, F. A., Jaramillo, F., & Mulki, J. P. (2009). Examining the Impact of Service Quality: A meta-analysis of Empirical Evidence. *The Journal of Marketing Theory and Practice, 17* (2), 95-110.

Carrizo, L. (2006). *Conocimiento y responsabilidad social retos y desafíos hacia la universidad transdisciplinaria. Iniciativa interamericana de capital social, ética y desarrollo del BID.* Diálogo global la responsabilidad social universitaria. Red Global de Aprendizaje para el Desarrollo. Recuperado el 19 de diciembre de 2013 de http://ldc.usb.ve/~abianc/decanato/ Dialogo_Global.pdf

Carrol, A. B. (1999). Corporate Social Responsibility Revolution of a Definitional Construct. *Business & Society, 38* (3), 268-295.

Carroll, A. B. (1979). A Three-dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *Academy of Management Review, 4* (4), 497-505.

Carroll, A. B. (1983). Corporate Social Responsibility: Will Industry Respond to Cut-backs in Social Program Funding? *Vital Speeches of the Day, 49* (604-608)

Carroll, A. B. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons, 34* (4), 39-48.

Carroll, A. B. (2000). A Commentary and an Overview of key Questions on Corporate Social Performance Measurement. *Business & Society, 39* (4), 466-478.

Carroll, A. B., & Näsi, J. (1997). Understanding Stakeholder Thinking: Themes From a Finnish Conference. *Business Ethics: A European Review, 6* (1), 46-51.

Carroll, A. B., & Shabana, K. M. (2010). The Business Case for Corporate Social Responsibility: A Review of Concepts, Research and Practice*. International Journal of Management Reviews, 12* (1), 85-105.

Carta de Belgrado. (1975). *Un marco general para la educación ambiental*. Recuperado el 7 de febrero de 2012 de http://unesdoc.unesco.org/images/0001/ 000177/ 017772sb.pdf.

Carvalho, S. W., & Mota, M. (2010). The Role of Trust in Creating Value and Student Loyalty in Relational Exchanges Between Higher Education Institutions and Their Students. *Journal of Marketing for Higher Education, 20 (*1), 145-165.

Casani, F., Pérez-Esparrells, C., & Rodríguez, J. (2010). Nuevas estrategias económicas en la universidad desde la responsabilidad social. *Calidad En La Educación, 33,* 255-273.

Casani, F., & Pérez-Esparrells, C. (2009). La responsabilidad social en las universidades públicas españolas: Vectores de cambio en la gobernanza. *Investigaciones En Economía De La Educación, 4,* 127-137.

Cepeda, G., & Roldán, J. L. (2004). *Aplicando en la práctica la técnica PLS en la administración de empresas.* Actas del XIV Congreso Nacional ACEDE, Murcia.

Ceulemans, K., De Prins, M., Cappuyns, V., & De Coninck, W. (2011). Integration of Sustainable Development in Higher Education's Curricula of Applied Economics: Large-scale Assessments, Integration Strategies and Barriers. *Journal of Management and Organization, 17* (5), 621-640.

Chadwick, K., & Ward, J. (1987). Determinants of Consumer Satisfaction with Education: Implications for College and University Administrators. *College and University, 62* (3), 236-46.

Chamberlain, N. W. (1973). *The Limits of Corporate Social Responsibility*. New York: Basic Books Inc.

Cherubini, S. (1996). *Marketing dei Servizi*. Franco Angeli, Milano.

Chia, J., Hsu, J., Hsu, CM. (2008). The Relationships Between Service Quality and Customer Satisfaction in a Leading Chinese Web 2.0 Company. *The Business Review, 11* (1), 84-89.

Chin, W. W. (1998a). The Partial Least Squares Approach for Structural Equation Modeling. In A. George (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295-336). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Chin, W. W. (1998b). Issues and Opinion on Structural Equation Modeling. *Management Information Systems Quarterly,* 22 (1), 7-16.

Chin, W. W. (2003). A permutation procedure for multigroup comparison of PLS models. In M. Valares, M.Tenenhaus, P. Coelho, V.Vinzi and A. Morineau (Ed.), *PLS and related methods, proceedings of the PLS 03 international symposium* (pp. 33-43).

Chin, W. W., Marcolin, B. L., & Newsted, P. R. (2003). A Partial Least Squares Latent Variable Modeling Approach for Measuring Interaction Effects: Results From a Monte Carlo Simulation Study and an Electronic-mail Emotion/Adoption Studying. *Information Systems Research, 14,* 189-217.

Choi, B. & La, S. (2013). The Impact of Corporate Social Responsibility (CSR) and Customer trust on the Restoration of Loyalty after Service Failure and Recovery. *Journal of Services Marketing, 27* (3), 223-233

Chou, C. C., Liu, L. J., Huang, S. F., Yih, J. M., & Han, T. C. (2011). An Evaluation of Airline Service Quality Using the Fuzzy Weighted SERVQUAL Method. *Applied Soft Computin, 11*(2), 2117-2128.

Christensen, L. J., Peirce, E., Hartman, L. P., Hoffman, W. M., & Carrier, J. (2007). Ethics, CSR, and Sustainability Education in the Financial Times top 50 Global Business Schools: Baseline Data and Future Research Directions. *Journal of Business Ethics, 73* (4), 347-368.

Chua, C. (2004). *Perception of Quality in Higher Education.* Proceedings of the Australian Universities Quality Forum, Adelaide, Australia.

Churchill Jr, G. A. (1999). *Marketing Research: Methodological Foundations* (7th ed.). Forth Worth: The Dryden Press - Harcourt Brace College Publishers.

Churchill Jr, G. A., & Surprenant, C. (1982). An Investigation into the Determinants of Customer Satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 491-504.

Clarkson, M. E. (1995). A Stakeholder Framework for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance. *Academy of Management Review, 20* (1), 92-117.

Clewes, D. (2003). A Student-centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education, 9* (1), 69-85.

Coelho, P. R., McClure, J. E., & Spry, J. A. (2003). The social responsibility of corporate management: A classical critique. American Journal of Business, 18 (1), 15-24.

Comisión de Asuntos Jurídicos. (2013). *Informe sobre responsabilidad social de las empresas: Comportamiento responsable y transparente de las empresas y crecimiento sostenible* (2012/2098 (INI). Recuperado el 11 de febrero de 2012 de http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2013-0017+0+DOC+XML+V0//EN

Comisión Europea. (2001). *Libro Verde - fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. [COM (2001) 366 - no publicado en el Diario Oficial]. Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (2002). *responsabilidad social de las empresas: Una contribución empresarial al desarrollo sostenible*. Comunicación de la Comisión [COM (2002) 347 final - no publicada en el Diario Oficial, de 02.07.2002]. Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (2003a). *El papel de las universidades en la europa del conocimiento*. Comunicación de la Comisión [COM (2003) 58 final, de 05.02.2003]. Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (2003b). *Modernización del derecho de sociedades y mejora de la gobernanza empresarial en la UE-un plan para avanzar*. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo [COM (2003) 284 final, de 21.05-.003]. Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (2006a). *Cumplir la agenda de modernización para las universidades: Educación, investigación e innovación.* Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. [COM (2006) 208 final, de 10.05.2006]. Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (2006b). *Making Europe a pole of Excellence on Corporate Social Responsibility.* Communication from the Commission to the European Parliament, the Council and the European Economic and Social Committee implementing the partnership for growth and jobs:. [COM (2006) 136 final, de 22.03.2006]. Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (2008a). *Higher Education Governance in Europe. Policies, Structures, Funding and Academic Staff*. Eurydice, the Information Network on Education in Europe. EU Bookshop.

Comisión Europea. (2010). E*uropa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.* Comunicación de la Comisión Europea [COM (2010) 2020 final – no publicada en el Diario Oficial, de 03.03.2010]. Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (2011). *Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas*. Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones [COM (2011) 681 final, de 25-10-2011]. Bruselas: Autor.

Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo -CMMAD-. (1987). *Nuestro futuro común*. *Declaración de Tokio.*

Comité para el Desarrollo Económico. (1971). *Social Responsibilities of Business Corporations.* New York: Autor.

Comm, C. L., & Mathaisel, D. F. (2005). A Case Study in Applying Lean Sustainability Concepts to Universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 6* (2), 134-146.

Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa -CEPYME-. (2013). Recuperado el 12 de junio de 2013 de http://www.cepyme.es/es/portada/

Confederación Española de Organizaciones Empresariales -CEOE-. (2013). Recuperado el 12 de junio de 2013 de http://www.ceoe.es/

Confederación Sindical de Comisiones Obreras. -CCOO- (2013). Recuperado el 12 de junio de 2013 de http://www.ccoo.es/csccoo/menu.do

Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo -CNUMAD-. (1992). En conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio ambiente y el desarrollo. Río de Janeiro, Brasil.

Conferencia Internacional de Educación. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado el 22 de noviembre de 2012 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Conferencia Mundial sobre Educación Superior. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción.* UNESCO. París.

Conferencia Mundial sobre Educación Superior. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado el 12 de junio de 2012 de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Congreso Nacional del Medio Ambiente -CONAMA-. (2008). *Tendencias de la RSE en España*. 9º Congreso nacional del medio ambiente. Cumbre del desarrollo sostenible. Madrid. Palacio Municipal de Congresos. Campo de las Naciones.

Consejo Estatal de Responsabilidad Social Empresarial -CERSE- . (2013). Recuperado el 12 de junio de 2013 de http://www.responsabilidadimas.org/canales/detalle.asp?canal=8&sec=61

Consejo Social de la Universidad de Huelva. (2009). *La responsabilidad social universitaria*. Huelva: Consejo Social de la Universidad de Huelva.

Conway, T., Mackay, S., & Yorke, D. (1994). Strategic Planning in Higher Education: Who are the Customers. *International Journal of Educational Management, 8* (6), 29-36.

Cook, M. J. (1997). A Student's Perspective of Service Quality in Education. *Total Quality Management, 8* (2-3), 120-125.

Crawford, D., & Scaletta, T. (2005). The Balanced Scorecard and Corporate Social Responsibility: Aligning Values for Profit. *CMA Management, 79* (6), 20-27.

Crespy, C. T., & Miller, V. V. (2011). Sustainability Reporting: A Comparative Study of NGOs and MNCs. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management, 18* (5), 275-284.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16,* 297-334.

Cronin Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. *The Journal of Marketing, 56*, 55-68.

Cronin Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Perceptions-minus-expectations Measurement of Service Quality. *The Journal of Marketing, 58*, 125-131.

Crosby, P. B. (1979). Quality is Free: The Art of Making quality Certain. New York: McGraw-Hill.

Currás, R. (2007). *Comunicación de la responsabilidad social corporativa: Imagen e identificación con la empresa como antecedentes del comportamiento del consumidor*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.

Cuthbert, P. F. (1996a). Managing Service Quality in HE: Is SERVQUAL the Answer? Part 1. *Managing Service Quality, 6* (2), 11-16.

Dahlsrud, A. (2008). How Corporate Social Responsibility is Defined: An Analysis of 37 Definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management, 15* (1), 1-13.

Dalton, D. R., & Cosier, R. A. (1982). The Four Faces of Social Responsibility. *Business Horizons, 25* (3), 19-27.

Darlaston-Jones, D., Pike, L., Cohen, L., Young, A., Haunold, S., & Drew, N. (2003). Are they Being Derved? Student Expectations of Higher Education. *Issues in Educational Research, 13*, 31-52.

Davidson, J. H., Keegan, W. J., & Brill, E. A. (2004). *Offensive Marketing: An Action Guide to Gaining Competitive Advantage*. Routledge.

Davis, K., & Blomstrom, R. L. (1966). *Business and and its Environment.* New York:McGraw-Hill.

Davis, K. (1960). Can Business Afford to Ignore Social Responsibilities? *California Management Review (Pre-1986*), 2 (3), 70.

Davis, K. (1973). The case for and against business assumption of social responsibilities. *Academy of Management Journal (Pre-1986), 16* (2), 312-322.

Davis, K., & Blomstrom, R. L. (1966). *Business and Society: Environment and Responsibility.* New York:McGraw-Hill.

De Bakker, F. G., Groenewegen, P., & Den Hond, F. (2005). A Bibliometric Analysis of 30 years of Research and Theory on Corporate Social Responsibility and Corporate Social Performance. *Business and Society, 44* (3), 283-317.

De Jager, J., & DuPlooy, T. (2006). Service Quality in Higher Education: An African Perspective. Paper presented at 4th Conference on Entrepreneurship and Innovation, South Africa

De Jager, J., & Gbadamosi, G. (2010). Specific Remedy for Specific Problem: Measuring Service Quality in South African Higher Education. *Higher Education, 60* (3), 251-267.

De la Calle, C., García, J.M., Giménez, P., & Ortega, M. (2007). Validación y medida de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense De Educación, 19* (2), 385-404.

De la Cruz, C. (2010). La responsabilidad de la universidad en la sociedad que la acoge: ¿Complementariedad o antagonismo? En M. Martínez (Ed.), *Responsabilidad social universitaria* (pp. 25-45). La Coruña: Netbiblo.

De la Cuesta, M. & Valor, C. (2004). Fostering Corporate Social Responsibility Through Public Initiative: From the EU to the Spanish Case. *Journal of Business Ethics, 55* (3), 275-293.

De la Cuesta, M. (2010). Experiencia de informes sobre responsabilidad social, en la UNED. Ponencia presentada en las II jornadas de responsabilidad social de la Universidad Jaume I, Castellón de la Plana.

De la Orden, A. (2007). Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores. Ponencia presentada en el Tercer Seminario Internacional de Indicadores Educativos, México.

Dearing, R. (1997). Higher Education in Learning Society. *Australian Universities' Review, 2*, 1-30.

Declaración Copernicus. (1994). T*he University Charter for Sustainable Development.* Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.iisd.org/educate/declarat/coper.htm

Declaración de Barcelona. (2004). *Educar para la sostenibilidad en el ámbito tecnológico*. Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://eesd08.tugraz.at/pics/declaracion_de_barcelona_spanish.pdf

Declaración de Bergen. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior: alcanzando las metas*. Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

Declaración de Berlín. (2003). *Educación superior europea.* Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

Declaración de Bolonia. (1999). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

Declaración de Bonn. (2009). *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación para el desarrollo sostenible*. Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclarationESP.pdf

Declaración de Bucarest. (2012). *Comunicación a los ministros del proceso de Bolonia: La reforma de la educación superior es clave para el empleo y el crecimiento*. Recuperado el 17 de marzo de 2013 de http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20 Communique%202012%281%29.pdf

Declaración de Budapest/Viena. (2010). *Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://europa.eu/legislation_summaries/education_ training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm

Declaración de Glasgow. (2005). *Universidades fuertes para una Europa fuerte*. Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.eees.es/pdf/Glasgow_Declaracion_ES.pdf

Declaración de Halifax. (1991). *Creando un futuro común: un plan de acción para las universidades.* Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.iisd.org/educate/ declarat/halifax.htm

Declaración de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano. (1972). Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.unep.org/Documents.Multilingual/ Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&l=en

Declaración de la Sorbona. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido*). Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf

Declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve. (2009). *El proceso de Bolonia 2020: El espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

Declaración de Londres. (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf

Declaración de Praga. (2001). *Hacia el área de la educación superior europea.* Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

Declaración de Praga. (2009). *Facing Global Challenges: European Strategies for European Universities*. Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.eua.be/events/past/past-events/eua-convention-2009/home.aspx

Declaración de Swansea. (1993). *Conclusión de la asociación de XV Conferencia quinquenal universidades de la Commonwealth*. Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.iisd.org/educate/declarat/swansea.htm

Declaración de Talloires. (1990). *Declaración de líderes de universidades para un futuro sostenible*. Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.ulsf.org/ programs_talloires.html

Declaración de Talloires. (2005). *Sobre las responsabilidades cívicas sociales y las funciones cívicas de la educación superior.* Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/DECLARACIONDETALLOIRES.pdf

Declaración de Tbilisi. (1977). *Declaración de la conferencia intergubernamental sobre educación ambiental*. Recuperado el 17 de mayo de 2012 http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf

Delhey, J., & Newton, K. (2005). Predicting Cross-national levels of Social Trust: Gobal Pattern or Nordic Exceptionalism? *European Sociological Review, 21* (4), 311-327.

Dellaportas, S. (2006). Making a Difference with a Discrete Course on Accounting Ethics. *Journal of Business Ethics, 65* (4), 391-404.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Compendio Ediciones Unesco ed.

Demaris, M. C., & Kritsonis, W. A. (2008). The Classroom: Exploring its Effects on Student Persistence and Satisfaction. *Focus on Colleges, Universities, and Schools, 2* (1), 1-9.

DeShields Jr, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of Business Student Satisfaction and Retention in Higher Education: Applying Herzberg's Two-factor Theory. *International Journal of Educational Management, 19* (2), 128-139.

DeVellis, R. (1991). *Scale development: Theory and Applications.* Oaks: Sage Publications.

DeVellis, R. (2003). *Scale Development: Theory and Applications.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Devlin, J. F., Gwynne, A. L., & Ennew, C. T. (2002). The Antecedents of Service Expectations. *Service Industries Journal,* 22 (4), 117-152.

Dhurup, M., Singh, P. C., & Surujlal, J. (2006). Customer Service Quality at Commercial Health and Fitness Centres. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation, 28* (2), 39.

Dibbern, J., Chin, W. W., & Heinzl, A. (2012). Systemic Determinants of the Information Systems Outsourcing Decision: A Comparative Study of German and United States firms. *Journal of the Association for Information Systems, 13* (6), 466-497.

Dill, D. D. (2001). The Regulation of Public Research Universities: Changes in Academic Competition and Implications for University Autonomy and Accountability. *Higher Education Policy, 14* (1), 21-35.

Doane, D. (2004). Promoting the "Social Case" for Mandatory CSR. En M. De la Cuesta y M. Rodíguez (Eds.), *Responsabilidad social corporativ*a (pp. 147-157). Universidad Pontificia de Salamanca.

Dodd, E. M. (1932). For whom are Corporate Managers Trustees? *Harvard Law Review, 45,* 1145-1163.

Domínguez, M. J. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Humanismo y Trabajo Social, 8*, 37-67.

Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *Academy of Management Review, 20* (1), 65-91.

Donham, W. B. (1927).The Social Significance of Business. *Harvard Business Review, 5* (4), 406-419.

Donham, W. B. (1929). Business Ethics–A General Survey. *Harvard Business Review, 7* (4), 385-394.

Donlagic, S., & Fazlic, S. (2015). Quality Assessment in Higher Education Using the SERVQUAL Model. *Journal of Contemporary Management Issues, 20* (1), 39-57

Douglas, J., McClelland, R., & Davies, J. (2008). The Development of a Conceptual Model of Student Satisfaction with their Experience in Higher Education. *Quality Assurance in Education, 16* (1), 19-35.

Drucker, P. F. (1954). *The Practice of Management.* New York:

Drucker, P. F. (1984). The new Meaning of Corporate Social-Responsibility. *California Management Review, 26* (2), 53-63.

Druker, P. (1990). *El ejecutivo eficaz*. Buenos Aires: Sudamericana.

Duarte, P., Raposo, M., & Alves, H. (2012). Using a Satisfaction Index to Compare Students' Satisfaction During and after Higher Education Service Consumption. *Tertiary Education and Management,* 18 (1), 17-40.

Duderstadt, J. J. (2001). Fire, Ready, aim! University Decision-making During an era of Rapid Change. *Governance in Higher Education: The University in a State of Flux,* 26-51.

Eells, R. & Walton, C. (1974). *Conceptual Foundation of Business* (3rd ed.) Irwin, Burr Ridge, IL.

Eklöf, J. A. (2000). *European Customer Satisfaction Index Pan-european Telecommunication Sector Report-based on the pilot studies 1999*. European Organization for Quality and European Foundation for Quality Management, Stockholm, Sweden.

Elkington, J. (1997). *Cannibals with Forks*. Capstone.

Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention. *Journal of Marketing for Higher Education, 10* (4), 1-11.

Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An Alternative Approach to Assessing this Important Concept. *Journal of Higher Education Policy and Management, 24* (2), 197-209.

Enderle, G., & Tavis, L. A. (1998). A Balanced Concept of the Firm and the Measurement of its Long-term Planning and Performance. *Journal of Business Ethics, 17* (11), 1129-1144.

Epstein, E. M. (1987). The Corporate Social-policy Process-beyond Business Ethics, Corporate Social-responsibility, and Corporate Social Responsiveness. *California Management Review, 29* (1), 99-114.

Epstein, J. (1991). *Servicios públicos: Trabajar para el consumidor*. Dublín: Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo.

Esfijani, A., Hussain, F., & Chang, E. (2013). University Social Responsibility Ontology. *International Journal of Engineering Intelligent Systems, 4*, 271-281.

Etzioni, A. (2002). When it Comes to Ethics, B-schools get an F. *The Washington Post,* 4, B4.

Eynon, G., Hills, N. T., & Stevens, K. T. (1997). Factors that Influence the Moral Reasoning Abilities of Accountants: Implications for Universities and the Profession. *Journal of Business Ethics, 16* (12-13), 1297-1309.

Falk, R.F., & Miller, N.B. (1992). *A Primer for soft Modeling.* Press.Ohio: The University of Akron.

Fares, D., Achour, M., & Kachkar, O. (2013). The Impact of Service Quality, Student Satisfaction, and University Reputation on Student Loyalty: A Case Study of International Students in IIUM, Malaysia. *Information Management & Business Review, 5* (12), 584-590.

Fassin, Y., & Gosselin, D. (2011). The Collapse of a European bank in the Financial Crisis: An Analysis from Stakeholder and Ethical Perspectives. *Journal of Business Ethics*, 102 (2), 169-191.

Feigenbaum, A. (1991). *Total Quality Control: Fortieth Anniversary Edition*. New York: McGraw-Hill:

Fernández, J. L., & Sanjuán, A. B. (2010). The Presence of Business Ethics and CSR in the Higher Education Curricula for Executives*. Journal of Business Ethics Education, 7,* 25-38.

Fernández, R. (2005). *Administración de la responsabilidad social corporativa*. Thomson Paraninfo, S.A.

Fitch, H. G. (1976). Achieving corporate social responsibility. *Academy of Management Review (Pre-1986), 1* (1), 38-46.

Fitzpatrick, J., & Cheng, J. (2014). An investigation of United States and Hong Kong Business Students' Perceptions of Corporate Social Responsibility. *Journal of Academic and Business Ethics, 8*, (1-8), 10-20.

Ford, J. B., Joseph, M., & Joseph, B. (1999). Importance-performance Analysis as a Strategic Tool for Service Marketers: The case of Service Quality Perceptions of Business Students in New Zealand and the USA. *Journal of Services Marketing, 13* (2), 171-186.

Forética. (2011). *Evolución de la responsabilidad social de las empresas en España*. Asociación Forética.

Forética. (2015). *Estado de la RSE en España. Ciudadano consciente, empresas sostenibles.* Asociación Forética.

Fornell, C. (1982). A Second Generation of Multivariate Analysis: An Overview. In C. Fornell (Ed.), *A Second Generation of Multivariate Analysis* (pp. 1-21). Nueva York: Praeger Publishers.

Fornell, C. (1992). A National Customer Satisfaction Barometer: The Swedish Experience. *Journal of Marketing, 56*, 6-21.

Fornell, C., & Bookstein, F. L. (1982). Two Structural Equation Models: LISREL and PLS Applied to Consumer Exit-voice Theory. *Journal of Marketing Research, 19* (4), 440-452.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research, 18,* 39-50.

Fornell, C., Johnson, M. D., Anderson, E. W., Cha, J., & Bryant, B. E. (1996). The American Customer Satisfaction Index: Nature, Purpose, and Findings. *The Journal of Marketing, 60* (4), 7-18.

Foro de Expertos sobre RSE. (2007). *Informe final del foro de expertos en responsabilidad social de las empresas.* Recuperado el 10 de junio de 2012 de http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/autonomos/economia-soc/RespoSocEmpresas/foro_expertos/contenidos/INFORME_FOROEXPERTOS_RSE.pdf

Foropon, C., Seiple, R., & Kerbache, L. (2013). Using Servqual to Examine Service Quality in the Classroom: Analyses of Undergraduate and Executive Education Operations Management Courses. *International Journal of Business and Management, 8* (20), 105.

Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why Schools can't Improve Without it.* New York: Columbia University Teachers College Press.

Franklin, K. K., & Shemwell, D. W. (1995). Disconfirmation Theory: An Approach to Student Satisfaction in Higher Education. In Meeting of the Mid-South Educational Research Association Conference, Biloxi, MS.

Frederick, W. C. (1960). The Growing Concern over Business Responsibility. *California Management Review, 2* (4), 54-61.

Frederick, W. C. (1978). From CSR1 to CSR2. The Maturing of Business-and-society Thought. Working Paper presented at Graduate School of Business, University of Pittsburgh. USA.

Frederick, W. C. (1994). From CSR1 to CSR2 the maturing of business-and-society thought. *Business & Society, 33* (2), 150-164.

Frederick, W. C. (2006). *Corporation, be Good!: The Story of Corporate Social Responsibility*. Dog Ear Publishing.

Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach.* Boston: Pitman.

Freeman, R. E., & Liedtka, J. (1991). Corporate Social Responsibility: A Critical Approach. *Business Horizons, 34* (4), 92-98.

Freeman, R. E., & Reed, D. L. (1983). Stockholders and Stakeholders: A new Perspective on Corporate Governance. *California Management Review, 25* (3)

Freeman, R. E., Harrison, J. S., & Wicks, A. C. (2007). Managing for Stakeholders: Survival, Reputation, and Success. Yale University Press.

Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. University of Chicago Press.

Friedman, M. (1970). The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits. *New York Times Magazine,* 122-126.

Fuentes, J. C. R., Gurría, R., T, F., & Martínez, A. E. G. (2015). Satisfacción estudiantil sobre servicios recibidos en la universidad: percepción de egresados. *Revista Internacional Administración & Finanzas, 8* (3), 103-112.

Furrer, O., Liu, B. S. C., & Sudharshan, D. (2000). The Relationships Between Culture and Service Quality Perceptions Basis for Cross-cultural Market Segmentation and Resource Allocation. *Journal of Service Research, 2* (4), 355-371.

Gabarino, E., & Johnson, M.S. (1999). The different Roles of Satisfaction, Trust and Commitment in Consumer Relationship. *Journal of Marketing, 63* (2), 70-87.

Gaete, R. (2008). Aplicaciones de la responsabilidad social corporativa a la gestión pública. *Revista Documentos y Aportes En Administración Pública y Gestión Estatal, 11*, 35-61.

Gaete, R. (2009). *Participación de los stakeholders en la evaluación del comportamiento socialmente responsable de la gestión universitaria: Perspectivas, obstáculos y propuestas*. Ponencia presentada en el XV congreso de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA), Valladolid.

Gaete, R. (2011). The University Social Responsibility as a Challenge to the Strategic Management of Higher Education: The Case of Spain. *Revista de Educación, 355,* 109-133.

Gaete, R. (2012a). *Responsabilidad social universitaria: Una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas.* Un estudio de caso. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid.

Gaete, R. (2012b). Gobierno universitario pluralista. Una propuesta de análisis desde la teoría de los stakeholders. *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento (RUSC), 9* (2), 115-129.

Galán, J. I. (2006). *Diseño organizativo.* Madrid: Paraninfo.

Galán, M. (2011). *Variables que influyen en la actitud hacia el marketing con causa y determinantes de la satisfacción y la lealtad en la "compra solidaria".* Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Badajoz.

Ganesan, S. (1994). Determinants of long-term orientation in buyer-seller relationship. *Journal of Marketing, 58* (2), 1-19.

García, J. (2013). *La responsabilidad de las organizaciones desde la perspectiva de la demanda.* Tesis doctoral, Universidad de León, León.

García, T. (2010). La universidad, los principios y valores del modelo social europeo y la responsabilidad social de las empresas. En M. Martínez (Ed.), *Responsabilidad social universitaria* (pp. 47-58). La Coruña: Netbiblo.

García-Aracil, A. (2008). European Graduates' Level of Satisfaction with Higher Education. *Higher Education, 57* (1), 1-21.

Garriga, E., & Melé, D. (2004). Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory. *Journal of Business Ethics, 53* (1-2), 51-71.

Gaski, J. F. (1985). Dangerous territory: The Societal Marketing Concept Revisited. *Business Horizons, 28* (4), 42-47.

Gefen, D., Straub, D., & Boudreau, M. C. (2000). Structural Equation Modeling and Regression: Guidelines for Research Practice. *Communications of the Association for Information Systems, 4* (7), 2-78.

Geisser, S. (1974). A Predictive Approach to the Random Effect Model. *Biometrika, 61* (1), 101-107.

Gelbmann, U. (2010). Establishing Strategic CSR in SMEs: An Austrian CSR Quality seal to Substantiate the Strategic CSR Performance. *Sustainable Development, 18* (2), 90-98.

Getty, J. M., & Getty, R. L. (2003). Lodging quality index (LQI): Assessing customers' perceptions of quality delivery. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 15* (2), 94-104.

Geyskens, I., Steenkamp, J. B. E., & Kumar, N. (1998). Generalizations about Trust in Marketing Channel Relationships Using Meta-analysis. *International Journal of Research in Marketing, 15* (3), 223-248.

Ghosh, A.K., Whipple, T.W., & Bryan, G.A. (2001). Student Trust and its Antecedents in Higher Education. *Journal of Higher Education, 72* (3), 322-340.

Ghoshal, S. (2003). Business schools share the blame for enron. *Financial Times,* 18, 2003.

Giacalone, R. A. (2004). A Transcendent Business Education for the 21st Century. *Academy of Management Learning & Education,* 3 (4), 415-420.

Gibbs, P. T. (2004). *Trusting in the University: The Contribution of Temporality and Trust to a Praxis of Higher Learning*. Dordrcht, NL: Kluwer Academic Publishers.

Gibson, K. (2000). The Moral Basis of Stakeholder Theory. *Journal of Business Ethics, 26* (3), 245-257.

Giese, J.L. y Cote, J.A. (2000). Defining Consumer Satisfaction. *Academy of Marketing Science Review, 1*, 1-34.

Gil, I., Sánchez, M., Berenguer, G., & Gallarda, M. (2005). Encuentro de servicio, valor percibido y satisfacción del cliente en la relación entre empresas. *Cuadernos De Estudios Empresariales,* (15), 47-72.

Gil, M. S. (2007). *Responsabilidad social y universidad. ¿Han incorporado el enfoque RS las universidades chilenas?* Centro De Investigación Social (CIS). Un Techo Para Chile.

Gioia, D. A. (2002). Business Education's Role in the Crisis of Corporate Confidence. *The Academy of Management Executive, 16* (3), 142-144.

Gladwin, T. N., Kennelly, J. J., & Krause, T. S. (1995). Shifting Paradigms for Sustainable Development: Implications for Management Theory and Research. *Academy of Management Review, 20* (4), 874-907.

Global Compact. (2007). *The Principles for Responsible Management Education*. Recuperado el 17 de mayo de 2012 de http://www.unprme.org/resourcedocs/ EDUCACIONRESPONSABLEPRMEencastellano.pdf

Global Reporting Initiative, GRI. (2007). *Guía para la elaboración de memorias de sostenibilidad.* Amsterdam, Holanda.

Gobierno de Murcia. (2011). *La Responsabilidad Social Corporativa en las Comunidades Autónomas.* Recuperado el 26 de diciembre de 2011 de, https://www.carm.es/web/ pagina?IDCONTENIDO=34204&IDTIPO=100&RASTRO=c2126$m

Gómez, C. (2005). *Las ONG en España. Fe la apariencia a la realidad.* Madrid: Libros de la Catarata.

Gonçalves, R., & Alves, H. (2011). An analysis and list of concepts of social marketing social responsibility and cause related marketin. Paper presented at 10th International Congress of the International Association on Public and Nonprofit Marketing, Oporto (Portugal).

González, J. C., Martos, M., & de Magalhaes, C. & Zelaya, L. (2010). Responsabilidad social en la universidad: Experiencias y modelos. En M. Martínez (Ed.), *Responsabilidad social universitaria* (pp. 189-232) Netbiblo. La Coruña.

Goodpaster, K. E. (1991). Business Ethics and Stakeholder Analysis. *Business Ethics Quarterly, 1* (1), 53-73.

Gowan, M. (2008). Corporate Social Responsibility, Applicants Ethical Predispositions and Organization Attraction. *Academy of Management Proceedings, 8* (1), 1-6.

Grajales, T. (1996). *Conceptos básicos para la investigación social*. Nuevo León, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.

Grönroos, C. (1982). An Applied Service Marketing Theory. *European Journal of Marketing, 16* (7), 30-41.

Grönroos, C. (1984). A Service Quality Model and its Marketing Implications. *European Journal of Marketing, 18* (4), 36-44.

Grönroos, C. (1994). *Marketing y gestión de servicios.* Díaz de Santos: Madrid.

Grönroos, C. (2007). *Service Management and Marketing. Customer Management in Service Competition.* Chichester: John Wiley & Sons.

Gutiérrez , P. (2005). *Estrategias de marketing y medición de la calidad de los servicios públicos: Estudio empírico en el ámbito de los gobiernos locales*. Tesis doctoral, Universidad de León, León

Gwinner, K. P., Gremler, D. D., & Bitner, M. J. (1998). Relational Benefits in Services Industries: The customer's Perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science, 26* (2), 101-114.

Haas, P. F. (1979). Conflict Between Private and Social Responsibility. Akron *Business and Economy Review, 10* (2), 33-36.

Hadikoemoro, S. (2001). *A Comparison of Public and Private University students' Expectations and Perceptions of Service Quality in Jakarta, Indonesia*. Tesis doctoral, Nova Southeastern University, Florida.

Hair, A., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (5ª ed.). Madrid: Prentice Hall.

Hair, J. F., Tatham, R. L., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2005). *Análisis multivariante de datos* (5ª ed.). México: Pearson Prentice Hall.

Halbesleben, J. R., Wheeler, A. R., & Buckley, M. R. (2005). Everybody Else is Doing it, so why can't we? Pluralistic Ignorance and Business Ethics Education. *Journal of Business Ethics, 56* (4), 385-398.

Haley, G. R. (2012). Social Networks in Higher Education: A Study of the Relationship of Social Structural and Proximity Factors to teacher Credibility and Perceived Quality of Academic Life. *Journal of Global Business Management, 8* (1), 94-101.

Halstead, D. (1999). The use of Comparison Standards in Customer Satisfaction Research and Management: A Review and Proposed Typology. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 13-26.

Ham, C. L. (2003). *Service quality, Customer Satisfaction, and Customer Behavioral Intentions in Higher Education.* Tesis doctoral, Nova Southeastern University, Florida.

Hanaysha, J., Abdullah, H. H., & Warokka, A. (2011). Service Quality and Students' Satisfaction at Higher Learning Institutions: The Competing Dimensions of Malaysian Universities' Competitiveness. *Journal of Southeast Asian Research, 1*, 1-11.

Hardin, R. (2003). Conceptions and Explanations of Trust. In K. Cook, *Trust in society* (pp 3-39) New York: Russell Sage Foundation.

Hargreaves, A. (2002). Teaching and Betrayal. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8* (3/4), 393-407.

Harrop, A., & Douglas, A. (1996). Do Staff and Students see eye to eye? *New Academic-Birmingham, 5*, 8-9.

Hartman, D. E., & Schmidt, S. L. (1995). Understanding Student/Alumni Satisfaction from a Consumer's Perspective: The Effects of Institutional Performance and Program Outcomes. *Research in Higher Education, 36* (2), 197-217.

Hartman, E. M. (2006). Can we Teach Character? An Aristotelian Answer. *Academy of Management Learning Education, 5* (1), 68-81.

Hartman, L. P., & Werhane, P. H. (2010). A Modular Approach to Business Ethics Integration: At the Intersection of the Stand-Alone and the Integrated Approaches. *Journal of Business Ethics,* 90 (3), 295-300.

Harvey, L. (2003). Student feedback. *Quality in Higher Education, 9* (1), 3-20.

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18 (1), 9-34.

Harvey, L., & Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. London: Open University Press.

Hasan, H. F. A., Ilias, A., Rahman, R. A., & Razak, M. Z. A. (2008). Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study at Private Higher Education Institutions. *International Business Research, 1 (*3), 163-175.

Hasan, S. J. (1994). The Greening of Business Schools. *Journal of Teaching in International Business, 5 (*1-2), 9-18.

Hayek, F. A. (1969). The Corporation in a Democratic Society: In Whose Interest Ought it and will it be run? In I. Ansoff (Ed.), *Business Strategy* (pp 225-239) Harmondsworth: Penguin.

Hayes, T. (2007). Delphi Study of the Future of Marketing of Higher Education. *Journal of Business Research, 60* (9), 927-931.

Heald, M. (1970). *The social responsibilities of business: Company and community 1900-1960*. Transaction Publishers.

Helgesen, Ø., & Nesset, E. (2007). Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A Case Study of a Norwegian University College. *Corporate Reputation Review, 10* (1), 38-59.

Henderson, D. (2001). The Case Against Corporate Social Responsibility. *Policy-St Leonards, 17* (2), 28-32.

Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., & Hansen, U. (2001). Modeling and Managing Student Loyalty an Approach Based on the Concept of Relationship Quality. *Journal of Service Research, 3* (4), 331-344.

Henseler, J., & Chin, W. W. (2010). A Comparison of Approaches for the Analysis of Interaction Effects Between Latent Variables Using Partial least Squares path Modeling. *Structural Equation Modeling, 17* (1), 82-109.

Henseler, J., & Fassott, G. (2010). Testing Moderating Effects in PLS path Models: An Illustration of Available Procedures. In V. Esposito, W. W. Chin, & H.Wang (Ed.), *Handbook of Partial Least Squares. Concepts, methods and application* (pp. 713-735). Berlín: Heidelberg Springer-Verlag.

Henseler, J., & Sarstedt, M. (2013). Goodness-of-fit Indices for Partial Least Squares path Modeling. *Computational Statistics, 28* (2), 565-580.

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of Partial Least Squares path Modeling in International Marketing. *Advances in Internatonal Market,* 20, 277-319.

Hidalgo, A., & Fuentes, F. J. (2007). *Actitudes hacia la responsabilidad social de la empresa: Un análisis empírico en estudiantes universitarios y preuniversitarios*. Ponencia presentada en el XXI congreso anual AEDEM, Madrid.

Hill, F. M. (1995). Managing Service Quality in Higher Education: The role of the Student as Primary Consumer. *Quality Assurance in Education, 3* (3), 10-21.

Hinkin, T. R. (1995). A Review of scale Development Practices in the Study of Organizations. *Journal of Management, 21*, 967-988.

Ho, S. K., & Wearn, K. (1996). A Higher Education TQM Excellence Model: HETQMEX. *Quality Assurance in Education, 4* (2), 35-42.

Hopkins, M. (2003). *The Planetary Bargain: Corporate Social Responsibility Matters*. London: Earthscan.

Huang, J., Maassen van den Brink, H., & Groot, W. (2009). A Meta Analysis of the Effect of Education on Social Capital. *Economics of Education Review, 28* (4), 454-464.

Huang, C.C., Yen S.W., Liu C.Y., & Huang, P.C. (2014). The Relationship Among Corporate Social Responsibility, Service Quality, Corporate Image and Purchase Intention*. International Journal of Organizational Innovation,* 4, 6 (3), 68-84.

Hunsaker, B. T., & Thomas, D. E. (2013). Predicting Public Confidence in Higher Education Institutions: An Analysis of Social Factors. *Research in Higher Education Journal, 22*, 1-10.

Hunt, H. K. (1977). Consumer Satisfaction/Dissatisfaction. Overview and Future Research Directions. In H. K. Hunt (Ed.), *Conceptualization and Measurement of Consumer Satisfaction and Dissatisfaction* (pp. 455-488). Cambridge, MA: Marketing Science Institute.

Hussain, N., Bhatti, W. A., & Jilani, A. (2011). An Empirical Analysis of After Sales Service and Customer Satisfaction. *Management & Marketing, 6* (4), 561-572.

Husted, B. W., & Allen, D. B. (2000). Is it Ethical to use Ethics as Strategy? *Journal of Business Ethics, 27* (1-2), 21-31.

Husted, B. W., & Allen, D. B. (2001). *Toward a Model of Corporate Social Strategy Formulation*. Proceedings of the Social Issues in Management Division at Academy of Management Conference, Washington D.C.

Ibrahim, N. A., & Angelidis, J. A. (1993). Corporate Social Responsibility: A Comparative Analysis of Perceptions of top Executives and Business Students. *The Mid - Atlantic Journal of Business, 29* (3), 303.

Industry Canada. (2009). *Corporate Social Responsibility Guide Project Leader.* Recuperado el 11 de abril del 2013 de http://www.ic.gc.ca/eic/site/csr-rse.nsf/eng/rs00128.html

Inyang, B. J. (2004). *Corporate Planning and Policy: Concepts and Applications*. Calabar, Nigeria: Merb Publishers.

Inyang, B. J., Awa, H. O., & Enuoh, R. O. (2011). CSR-HRM nexus: Defining the Role Engagement of the Human Resources Professionals. *The International Journal of Business and Social Science, 2* (5), 118-126.

ISO 14000 (1996). *Norma internacional ISO 14000: 1996. Guía de gestíon ambiental*. Ginebra.

ISO 26000 (2010). *Norma internacional ISO 26000: 2010. Guía de responsabilidad social*. Ginebra.

Jackson, P. R., Wall, T. D., Martin, R., & Davids, K. (1993). New Measures of job Control, Cognitive Demand, and Production Responsibility. *Journal of Applied Psychology, 78,* 753-762.

Jarque, J. E. (1966). *La responsabilidad social de la universidad*. Textos preparados y ordenados por Joan E. Jarque del XXV congreso mundial de la pax romana, celebrado en montevideo en julio de 1962. Barcelona: Estela.

Jennings, M. M. (2004). Incorporating Ethics and Professionalism into Accounting Education and Research: A Discussion of the Voids and Advocacy for Training in Seminal Works in Business Ethics. *Issues in Accounting Education, 19* (1), 7-26.

Jímenez de la Jara, M. (2008). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?: Una experiencia concreta. *Educación Superior y Sociedad, 2,* 139-162.

Johnson, H. L. (1971). *Business in Contemporary Society: Framework and Issues*. Wadsworth Publishing Company.

Johnson, M. D., Gustafsson, A., Andreassen, T. W., Lervik, L., & Cha, J. (2001). The Evolution and Future of National Customer Satisfaction Index Models. *Journal of Economic Psychology, 22* (2), 217-245.

Johnson, S., & Miller, A. (2002). A Cross-cultural Study of Immediacy, Credibility, and Learning in the US and Kenya. *Communication Education, 51* (3), 280-292.

Jones, D. A. (2009). A Novel Approach to Business Ethics Training: Improving Moral Reasoning in just a few Weeks. *Journal of Business Ethics, 88* (2), 367-379.

Jones, M. T. (1996). Missing the Forest for the Trees. A Critique of the Social Responsibility Concept and Discourse. *Business & Society, 35* (1), 7-41.

Jones, T. M. (1980). Corporate Social Responsibility Revisited, Redefined. *California Management Review, 22* (3), 59-67.

Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher Education and its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda. *Higher Education, 56* (3), 303-324.

Jongbloed, B., & Goedegeburre, L. (2003). De la universidad emprendedora a la universidad stakeholder. *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento* (pp. 153-177). Barcelona: Universitat Politécnica de Catalunya:

Jornet, J. M. (2008). *Consideraciones metodológicas en la evaluación de escuelas*. Valencia: Universidad de Valencia.

Joseph, M., Yakhou, M., & Stone, G. (2005). An Educational Institution's Quest for Service Quality: Customers' Perspective. *Quality Assurance in Education, 13* (1), 66-82.

Joyner, B. E., & Payne, D. (2002). Evolution and Implementation: A Study of Values, Business Ethics and Corporate Social Responsibility. *Journal of Business Ethics, 41* (4), 297-311.

Jucker, R., & Mathar, R. (2015). *Schooling for Sustainable Development in Europe.* London: Springer.

Juran, J., & Gryna, F. (1988). *Juran's Quality Control Handbook*. New York: McGraw-Hill.

Juran, J. M. (1982). *Upper Management and Quality.* New York: Juran Institute:

Kaemerle, K. (2003). Sustainability Trends in Business Education. *Business, 25* (4), 23-24.

Kaiser, H. F. (1970). *A second Generation Little Jiffy*. *Psychometrika, 35* (4), 401-415.

Kaiser, H. F. (1974). *An Index of Factorial Simplicity. Psychometrika, 39*, 31-36.

Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. MIT Press.

Kehm, B. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior, sus significados y su relevancia en una época de cambios*. Barcelona: Octaedro-ICE.

Keijzers, G. (2002). The Transition to the Sustainable Enterprise. *Journal of Cleaner Production, 10* (4), 349-359.

Keil, M., Tan, B. C., Wei, K. K., Saarinen, T., Tuunainen, V., & Wassenaar, A. (2000). A Cross-Cultural Study on Escalation of Commitment Behavior in Software Projects. *Mis Quarterly, 24* (2), 299-325.

Kenworthy-U'Ren, A. L., & Peterson, T. O. (2005). Service-learning and Management Education: Introducing the "we care" Approach. *Academy of Management Learning & Education, 4* (3), 272-277.

Khan, M. (2003). ECOSERV: Ecotourists' Quality Expectations. *Annals of Tourism Research, 30* (1), 109-124.

Khurana, R. (2007). *From Higher Aims to Hired Hands: The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*. Princeton University Press.

Klein, J., & Dawar, N. (2004). Corporate Social Responsibility and Consumers' Attributions and Brand Evaluations in a Product-harm Crisis. *Internationa*l *Journal of Research in Marketing, 21* (3), 203-217.

Kleinrichert, D., Albert, M., & Eng, J. P. (2011). The Role of Corporate Values on Business Students' Attitudes: A Comparison of Undergraduates and MBAs. *The Business Review, Cambridge, 17* (1), 53-59.

Knight, J. (2003). Social Norms and the rule of law: Fostering Trust in a Socially Diverse Society. In K. Cook, *Trust in society* (pp 354-373). New York: Russell Sage Foundation.

Ko, Y. J., Rhee, Y. C., Kim, Y. K., & Kim, T. (2014). Perceived Corporate Social Responsibility and donor Behavior in College Athletics: The Mediating Effects of Trust and Commitment. *Sport Marketing Quarterly, 23* (2), 73-83.

Koehn, D. (2005). Integrity as a Business Asset. *Journal of Business Ethics, 58* (1-3), 125-136.

Kolodinsky, R. W., Madden, T. M., Zisk, D. S., & Henkel, E. T. (2010). Attitudes About Corporate Social Responsibility: Business Student Predictors. *Journal of Business Ethics, 91* (2), 167-181.

Kotler, P., & Fox, K. F. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions* (2ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kotler, P., & Lee, N. (2005). *Corporate Social Responsibility: Doing the most good for your Company and your Cause*. Hoboken, NJ: Wiley.

Kotler, P., & Levy, S. J. (1969). Broadening the Concept of Marketing. *Journal of Marketing, 33* (1), 10-15.

Kramer, R. M., & Tyler, T. R. (1996). Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research. Thousand Oaks, CA, Sage.

Kunstler, B. (2006). The Millennial University, then and now: From late Medieval Origins to Radical Transformation. *On the Horizon, 14* (2), 62-69.

Kwan, P. Y., & Ng, P. W. (1999). Quality Indicators in Higher Education-comparing Hong Kong and China's Students. *Managerial Auditing Journal, 14* (1-2), 20-27.

Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., & Leitner, M. (2004). Examination of the Dimensions of Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education, 12* (2), 61-69.

Lampley, J. H. (2001). Service quality in higher education: Expectations versus experiences of doctoral students. College and University, 77 (2), 9-14.

Landrum, H., Prybutok, V. R., & Zhang, X. (2007). A Comparison of Magal's Service Quality Instrument with SERVPERF. *Information & Management, 44* (1), 104-113.

Lanero, A. (2011). *Factores sociocognitivos en el desarrollo de la iniciativa emprendedora en la educación superior universitaria*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Lanero, A., Vázquez, J. L., & Aza, C. L. (en prensa). Social Cognitive Determinants of Entrepreneurial Career Choice in University Students. *International Small Business Journal.*

Lantos, G. P. (2001). The Boundaries of Strategic Corporate Social Responsibility. *Journal of Consumer Marketing, 18* (7), 595-632.

Larrán, J. M., & Andrades, F. J. (2014). Determinants of Corporate Social Responsibility and Business Ethics Education in Spanish Universities. *Business Ethics: A European Review, 23* (12), 139-153.

Larrán, J. M., López, A., & Márquez, C. (2011). *La comunidad universitaria andaluza ante la responsabilidad social: un estudio de opinión*. Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía.

Larrán, M., López, A., Herrera, J., Peña, A., & Andrades, F. J. (2012). Do Spanish Public Universities use Corporate Social Responsibility as a Strategic and Differentiating Factor? *International Journal of Humanities and Social Science, 2* (11), 29-44.

Lechner, C., & Vidar, S. (2012). Entrepreneurial Orientation, Firm Strategy and Small Firm Performance. *International Small Business Journal*, 32 (1), 36-60.

Lee, H., Lee, Y., & Yoo, D. (2000). The Determinants of Perceived Service Quality and its Relationship with Satisfaction. *Journal of Services Marketing, 14* (3), 217-231.

Lee, J. W., & Tai, S. W. (2008). Critical Factors Affecting Customer Satisfaction and Higher Education in Kazakhstan. *International Journal of Management in Education, 2* (1), 46-59.

Lee, M. D. P. (2008). A Review of the Theories of Corporate Social Responsibility: Its Evolutionary path and the Road Ahead. *International Journal of Management Reviews, 10* (1), 53-73.

Leighton, M., Roht-Arriaza, N., & Zarsky, L. (2002). *Beyond Good Deeds: Case Studies and a new Policy Agenda for Corporate accountability*. Berkeley: Natural Heritage Institute:

Lerner, L. D., & Fryxell, G. E. (1988). An Empirical Study of the Predictors of Corporate Social Performance: A Multi-dimensional Analysis. *Journal of Business Ethics, 7* (12), 951-959.

Letcher, D. W., & Neves, J. S. (2010). Determinants of Undergraduate Business Student Satisfaction. *Research in Higher Education Journal, 6* (1), 1-26.

Leveson, L., & Joiner, T. A. (2014). Exploring Corporate Social Responsibility Values of Millennial job-seeking Students. *Education & Training, 56* (1), 21-34.

Levitt, T. (1958). The Dangers of Social Responsibility. *Harvard Business Review, 36* (5), 41-50.

Lévy, J.P., & Varela, J. (2003). *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid: Pearson.

Ley 39/1999, de 5 de noviembre, de conciliación de la vida laboral y familiar de las personas trabajadoras. BOE 266, de 06.11.1999.

Ley 51/2003, de 21 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal a las personas con discapacidad. BOE 289, de 03.12.2003.

Ley 39/2006, de 14 de noviembre, de promoción de la autonomía personal y Atención a las personas en situación de dependencia. BOE 299, de 15.12.2006.

Ley 3/2007, de 22 de marzo, de igualdad entre mujeres y hombres. BOE 71, de 23.03.2007.

Ley 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. BOE 89, de 13.04.2007.

Ley 26/2007, de 23 de octubre, de responsabilidad medioambiental. BOE 255, de 24.10.2007.

Ley 2/2011, de 4 de marzo, de economía sostenible. BOE 55, de 05.03.2011.

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la ciencia, la tecnología y la innovación. BOE 131, de 02.06. 2011.

Ley 11/2013, de 26 de julio, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo. BOE 179, de 27.7.2013.

Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno. B.O.E 295, de 10.12.2013.

Lin, S. P., Chan, Y. H., & Tsai, M. C. (2009). A Transformation Function Corresponding to IPA and gap Analysis. *Total Quality Management, 20* (8), 829-846.

Lizcano, J. L., & Nieto, P. (2006). *La Semántica de la RSC.* Madrid: AECA.

López, C. (2010). R*SC en la universidad. La responsabilidad social de las universidades*. Recuperado el 12 de junio de 2013 de http://www.profesiones.org/var/plain/storage/ original/application/e04d59d49975fe6d5c4c33c8efdfd5d2.pdf

López, M.A., Colombo, M.D.L.P., & Mollo, G.F. (2013). La calidad y la responsabilidad social universitaria: Ejes para un nuevo modelo de educación superior. *Ciencias Administrativas, 1*,1-7.

Loureiro, S., & González, F. J. (2012). DUAQUAL: The Quality Perceived by Teachers and Students in University Management. *Cuadernos De Gestión, 12* (1), 107-122.

Lozano, J. M. (2007). Promoción pública de la responsabilidad social empresarial. Ekonomiaz: *Revista Vasca De Economía,* (65), 108-127.

Lozano-García, F. J., Gándara, G., Perrni, O., Manzano, M., Hernández, D. E., & Huisingh, D. (2008). Capacity Building: A Course on Sustainable Development to Educate the Educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 9* (3), 257-281.

Luthar, H. K., & Karri, R. (2005). Exposure to Ethics Education and the Perception of linkage between organizational ethical behavior and business outcomes. *Journal of Business Ethics*, 61 (4), 353-368.

Macfarlane, B., & Lomas, L. (1999). Stakeholder Conceptions of Quality in Single Company Management Education. *Quality Assurance in Education, 7* (2), 77-84.

Madorrán-García, C. (2012). ¿Es la universidad pública española socialmente responsable? *Revista Iberoamericana De Educacion Superior, 3* (8), 90-103.

Magna Charta Universitatum. (1988). *Magna Charta Universitatum*. Recuperado el 12 de junio de 2013 de http://www.magna-charta.org/

Mahoney, J. (1990). *Teaching Business Ethics in the UK, Europe, and the USA: A Comparative Study*. London: Athlone Press.

Mai, L. W. (2005). A Comparative Study Between UK and US: The Student Satisfaction in Higher Education and its Influential factors. *Journal of Marketing Management*, 27 (7-8), 859-878.

Maignan, I., & Ferrell, O. C. (2004). Corporate Social Responsibility and Marketing: An Integrative Framework. *Journal of the Academy of Marketing Science, 32* (1), 3-19.

Maignan, I., Ferrell, O. C., & Hult, G. T. M. (1999). Corporate Citizenship: Cultural Antecedents and Business Benefits. *Academy of Marketing Science, 27* (4), 455-469.

Malhotra, N. K., & Birks, D.F. (2007). *Marketing Research: An Applied Approach* (3rd ed.). Harlow: Prentice Hall.

Mandhachitara, R., & Poolthong, Y. (2009). A Model of Customer Loyalty and Corporate Social Responsibility. *Journal of Services Marketing, 25* (2), 122-133

Manjunatha, K., & Shivalingaiah, D. (2004). Customer's Perception of Service Quality in Libraries. *Annals of Library and Information Studies, 51* (4), 145-151.

Marcuello, C. (2007). Responsabilidad social y organizaciones no lucrativas. *Ekonomiaz*, (65), 209-227.

Marcuello, C., Bellostas, A., Marcuello, C., & Moneva, J. M. (2007). Transparencia y rendición de cuentas en las empresas de inserción. *CIRIEC-España, Revista De Economía Pública, Social y Cooperativa, 59*, 91-122.

Marin, L., & Ruiz, S. (2007). "I Need you too!" Corporate Identity Attractiveness for Consumers and the Role of Social Responsibility. *Journal of Business Ethics, 71* (3), 245.

Marković, S. (2006). Expected Service Quality Measurement in Tourism Higher Education. *Our Economy, 1* (2), 86-95.

Martensen, A., Grønholdt, L., Eskildsen, J. K., & Kristensen, K. (2000). Measuring Student Oriented Quality in Higher Education: Application of the ECSI Methodology. *Sinergie Rapporti Di Ricerca, 9*, 371-383.

Martin, M. M., Chesebro, J. L., & Mottet, T. P. (1997). Students' Perceptions of Instructors' Socio-communicative style and the Influence on Instructor Credibility and Situational Motivation. *Communication Research Reports, 14* (4), 431-440.

Martínez, O., & Picco, J. E. (2001). *Responsabilidad social de las universidades*. Buenos Aires: DT: UBA.

Martinez-Egger, A. & W. Powers. (2002.). *Student Respect for a Teacher: Measurement and Relationships to Teacher Credibility and Classroom Behavior perceptions.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association, New Orleans, LA.

Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., & Rivera-Torres, P. (2005). A new Management Element for Universities: Satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management, 19* (6), 505-526.

Masjuan, J. M., & Troiano, H. (2009). Incorporación de españa al espacio europeo de educación superior: El caso de una universidad catalana. *Calidad En La Educación, 31*, 123-142.

Mateo, J. (2005). *La evaluación educativa, su práctica y otros métodos.* Barcelona: Hosor.

Matlay, H. (2009). Entrepreneurship Education in the UK: A Critical Analysis of Stakeholder Involvement and Expectations. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 16* (2), 355-368.

Matten, D., & Crane, A. (2005). Corporate citizenship: Toward an Extended Theoretical Conceptualization. *Academy of Management Review, 30* (1), 166-179.

Matten, D., & Moon, J. (2004). Corporate Social Responsibility Education in Europe. *Journal of Business Ethics, 54,* 323–337.

Matten, D., & Moon, J. (2008). "Implicit" and "Explicit" CSR. A Conceptual Framework for Comparative Understanding of Corporate Social Responsibility. *Academy of Management Review, 32* (2), 404-424.

Matten, D., Crane, A., & Chapple, W. (2003). Behind the mask: Revealing the true face of Corporate Citizenship. *Journal of Business Ethics, 45* (1-2), 109-120.

McAlister, D. T., & Ferrell, L. (2002). The role of Strategic Philanthropy in Marketing Strategy. *European Journal of Marketing, 36* (5-6), 689-705.

McBurnie, G., & Ziguras, C. (2007). Institutions, not Students, get the Travel bug. *Far Eastern Economic Review, 17* (1), 58-61.

McDonald, G. M. (2004). A case Example: Integrating ethics into the Academic Business Curriculum. *Journal of Business Ethics, 54* (4), 371–384.

McGuire, J. W. (1963). Business and Society. McGraw-Hill, New York,

McKenna, R. J. (1995). Business Ethics Education: Should we? can we? *Journal of Australian and New Zealand Academy of Management, 1*(2), 44-63.

McKnight, D., & Chervany, N. (2000). The meanings of trust. working paper no. 96–04. Carlson school of management, MIS research center, University of Minnesota.

McWilliams, A., & Siegel, D. (2000). Corporate Social Responsibility and Financial Performance: Correlation or Misspecification? *Strategic Management Journal, 21* (5), 603-609.

McWilliams, A., & Siegel, D. (2001). Corporate social responsibility: A Theory of the firm Perspective. *Academy of Management Review, 26* (1), 117-127.

Medina, A. (2011). RSC, a vueltas con la Nomenclatura. *Expansión,* pp. 16.

Mele, R. (2003). *Economia e gestione delle imprese di pubblici servizi tra regolamentazione e mercato*. Cedam, Padova.

Melle, M. (2007). La responsabilidad social dentro del sector público. *Ekonomiaz: Revista Vasca De Economía, (*65), 84-107.

Ministerio de Educación. (2010). *Estrategia universidad 2015: Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Recuperado el 12 de junio de 2013 de http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2011-estrategia2015espanol.pdf?documentId =0901e72b80910099

Ministerio de Educación. (2011). La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible. Recuperado el 12 de junio de 2013 de https://sede.educacion.gob.es/publiventa /detalle.action?cod=14925

Ministerio de Educación. (2012). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2012-2013.* Recuperado el 16 de noviembre de 2014 de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areaseducacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas-informesdocumentum/datos-cifras/2012-2013-datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf

Ministerio de Trabajo e Inmigración (2010). *La responsabilidad social de las empresas (RSE), el desarrollo sostenible y el sistema de educación y formación. Consejo estatal de responsabilidad social de las empresas (CERSE).* Recuperado el 12 de junio de 2013 de http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/autonomos/economiasoc/RespoSocEmpresas/docs/110503_GRUPO_DE_TRABAJO_RSE_Y_EDUCACION.pdf

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2006). *La responsabilidad social de las empresas.* Diálogo social.

Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs: A hard look at the soft Practice of Managing and Management Development.* Berrett-Koehler Publishers.

Misztal, B. (1996). *Trust in Modern Society.* Cambridge: Polity Press.

Mitroff, I. (2004). An open Letter to the deans and the Faculties of American Business Schools. *Journal of Business Ethics, 54* (2), 185-189.

Molinari, L. K., Abratt, R., & Dion, P. (2008). Satisfaction, Quality and value and Effects on Repurchase and Positive word-of-mouth Behavioral Intentions in a B2B Services Context. *Journal of Services Marketing, 22* (5), 363-373.

Moneva, J. M. (2005). Información sobre responsabilidad social corporativa: Situación y tendencias. *Revista Asturiana De Economía, 34*, 43-67.

Moon, J., & Orlitzky, M. (2011). Corporate social responsibility and sustainability education: A trans-atlantic comparison. *Journal of Management and Organization, 17* (5), 583-603.

Moore, G. (2001). Corporate social and financial performance: An investigation in the U.K. supermarket industry. *Journal of Business Ethics, 34* (3-4), 299-315.

Moreno, J. A. (2004). Responsabilidad social corporativa y competitividad: una visión desde la empresa. *Revista Valenciana de Economía y Hacienda* 12 (3), 10-49.

Morgan, R. M., & Hunt, A. D. (1994). The Commitment-trust Theory of Relationship Marketing. *Journal of Marketing, 58* (3), 20-38.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura.

Morrós, J. & Vidal, I. (2005). *Responsabilidad social corporativa.* Madrid: Fund. Confemetal.

Mostafa, M. M. (2007). A Comparison of SERVQUAL and IP Analysis: Measuring and Improving Service Quality in Egyptian Private Universities. *Journal of Marketing for Higher Education, 16* (2), 83-104.

Mottis, N. (2008). Bologna and Business Education: Far from a Model, just a Process for a while. In C. Mazza, P. Quattrone & A. Riccaboni (Eds.), *European Universities in Transition, Issues, Models and Cases* (pp. 93-112). Cheltenham: Edward Elgar.

Mukherji, J., & Mukheji, A. (2002). The Relationship Among Knowledge, Opportunity, and Ethical Perceptions: A Cross-national Investigation. *Teaching Business Ethics, 6* (2), 219-243.

Mullenbach, A., & Gond, J. P. (2004). Les fondements théoriques de la responsabilité sociétale de l'entreprise. *Revue Des Sciences De Gestion, 205*, 93-116.

Muñoz, M. J., Fernández, M. A., & Rivera, J. M. (2010). Gestión sostenible y socialmente responsable de las universidades. En M. Martínez (Ed.), *Responsabilidad social universitaria* (pp. 94). La Coruña: Netbiblo.

Munteanu, C., Ceobanu, C., Bobâlca, C., & Anton, O. (2010). An Analysis of Customer Satisfaction in a Higher Education Context. *International Journal of Public Sector Management, 23* (2), 124-140.

Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación, 13* (19), 55-83.

Murray, K. B., & Montanari, J. R. (1986). Strategic management of the socially responsible firm: Integrating management and marketing theory. *Academy of Management Review,* 11 (4), 815.

Myers, S. A. (2004). The relationship between perceived instructor credibility and college student in-class and out-of-class communication. *Communication Reports, 17* (2), 129-137.

Nadler, M. K., & Nadler, L. B. (2001). The Roles of sex, Empathy, and Credibility in out-of-class Communication Between Faculty and Students. *Women's Studies in Communication, 24* (2), 241-261.

Nale, R. D., Rauch, D. A., Wathen, S. A., & Barr, P. B. (2000). An Exploratory look at the use of Importance-performance Analysis as a Curricular Assessment tool in a School of Business. *Journal of Workplace Learning., 12* (4), 139-145.

Navarro, J. L., & Hernández, E. (2005). *Responsabilidad social corporativa en el ámbito del sector público.* Departamento de economía aplicada, Universidad de Granada. Recuperado el 17 de noviembre de 2013 http://www.ugranada.com.

Neave, G. (2002). Anything goes: Or, how the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions. *Tertiary Education and Management, 8 (*3), 181.

Nedwek, B. P., & Neal, J. E. (1994). Performance Indicators and Rational Management Tools: A Comparative Assessment of Projects in North America and Europe. *Research in Higher Education, 35* (1), 75-103.

Nell, C. E., & Cant, M. C. (2014). Determining Student Perceptions Regarding the most Important Service Features and Overall Satisfaction with the Service Quality of a Higher Education Institution*. Management: *Journal of Contemporary Management Issues, 19* (2), 63-87

Neubaum, D. O., Pagell, M., Drexler, J. A., Mckee-Ryan, F. M., & Larson, E. (2009). Business Education and its Relationship to Student Personal Moral Philosophies and Attitudes Toward Profits: An Empirical Response to Critics. *Academy of Management Learning & Education, 8* (1), 9.

Nieto, L. (2002). *La ética de las ONGD y la lógica mercantil.* Barcelona: Icaria

Nieto, M., & Fernández, R. (2005). La responsabilidad social corporativa, la última innovación en management. *Universia Business Review, 1*, 28-40.

Nishimura, J., & Okamuro, H. (2009). Has the Industrial Cluster Project Improved the R&D Efficiency of Industry-university Partnership in Japan? Proceedings of Annual Conference in European Association for Research in Industrial Economics, Ljubljana, Slovenia.

Norma AA1000AS (2008). Norma de aseguramiento de sostenibilidad.

Norma SA 8000 (1997). Norma de responsabilidad social.

Norma SGE 21 (2008). Norma de sistema de gestión etica y socialmente responsable.

Núñez, M., & Alonso, I. (2009). La responsabilidad social en el mapa estratégico de las universidades públicas. *Pecvnia, 9*, 157-180.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

O'Neill, M. A., & Palmer, A. (2004). Importance-performance Analysis: A Useful tool for Directing Continuous Quality Improvement in Higher Education. *Quality Assurance in Education, 12* (1), 39-52.

Observatorio de responsabilidad social corporativa. (2013). Recuperado el día 10 de mayo de 2013 de http://www.observatoriorsc.org/

OEA-BID. (2007)¿Cómo enseñar ética, capital social y desarrollo en la universidad? Estrategias de RSU: Responsabilidad social universitaria: ética desde la organización. Recuperado el 15 de septiembre de 2015 de http://www.educoas.org/portal/ineam/cursos_2007/ETICA-E102_07.aspx?culture=es&navid=241

Okoye, A. (2009). Theorising Corporate Social Responsibility as an Essentially Contested Concept: Is a Definition Necessary? *Journal of Business Ethics, 89* (4), 613.

Olcese, A. (2005). *Teoría y práctica del buen gobierno corporativo* (Jurídicas y Sociales ed.). Madrid: Marcial Pons.

Oldfield, B. M., & Baron, S. (2000). Student Perceptions of Service Quality in a UK University Business and Management Faculty. *Quality Assurance in Education,* 8 (2), 85-95.

Oliveira-Brochado, A., & Marques, R. C. (2007). Comparing Alternative Instruments to Measure Service Quality in Higher Education. *Research Working in Progress*. 258, 1-23.

Oliver, R. L. (1993). Cognitive, Affective, and Attribute Bases of the Satisfaction Response. *Journal of Consumer Research 20,* 418-430.

Oliver, R. L. (1997). *Satisfaction: A Behavioral Perspective on the Consumer*. New York: Irwin-McGraw-Hill.

Oliver, R. L. (2010). *Satisfaction: A Behavioral Perspective on the Consumer*. ME Sharpe.

O'Neill, M. (2003). The Influence of time on Student Perceptions of Service Quality: The need for Longitudinal Measures. *Journal of Educational Administration, 41* (3), 310-325.

ONU (2015). *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. Anexo: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 07 de octubre de 2015 de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85&Lang=S

Orlitzky, M. (2001). Does firm size Confound the Relationship Between Corporate Social Performance and firm Financial Performance? *Journal of Business Ethics, 33* (2), 167-180.

Orlitzky, M., & Benjamin, J. D. (2001). Corporate Social Performance and firm risk: A Meta-Analystic Review. *Business and Society Review, 40* (4), 369-396.

Ospina, S., & Gil, I. (2011). Índices nacionales de satisfacción del consumidor. Una propuesta de revisión de la literatura. *Cuadernos De Administración, 24* (43), 35-57.

Othman, R., & Othman, R. (2014). Higher Education Institutions and Social Performance: Evidence from Public and Private Universities*. International Journal of Business and Society, 15* (1), 1-18.

Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1996). A Framework for the Dimensions of Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education, 4* (2), 12-20.

Panapanaan, V. M., Linnanen, L., Karvonen, M. M., & Phan, V.T. (2003). Roadmapping Corporate Social Responsibility in Finnish Companies. *Journal of Business Ethics, 44* (2-3), 133-148.

Panwar, R., Hansen, E., & Anderson, R. (2010). Students' Perceptions Regarding CSR Success of the US Forest Products Industry. *Social Responsibility Journal, 6* (1), 18-32.

Parasuraman, A., Berry, L. L., & Zeithaml, V. A. (1991). Refinement and Reassessment of the SERVQUAL Scale. *Journal of Retailing, 67* (4), 420-450.

Parasuraman, A., Berry, L. L., & Zeithaml, V. A. (1993). More on Improving Service Quality Measurement. *Journal of Retailing, 691* (1), 140-147.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research. *The Journal of Marketing, 49* (4), 41-50.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). Servqual :A Multipleitem Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing, 64* (1), 12-40.

Pariseau, S. E., & McDaniel, J. R. (1997). Assessing Service Quality in Schools of Business. *International Journal of Quality & Reliability Management, 14* (3), 204-218.

Park, J. W., Robertson, R., & Wu, C. L. (2006). Modelling the Impact of Airline Service Quality and Marketing Variables on Passengers' Future Behavioural Intentions. *Transportation Planning and Technology, 29* (5), 359-381.

Parra, F. (2003). *La universidad transformacional: La medida de su calidad y eficiencia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Patiño, M. (2011). *Responsabilidad social universitaria*. Revista COEPES, 50.

Patterson, P., Romm, T., & Hill, C. (1998). Consumer Satisfaction as a Process: A Qualitative, Retrospective Longitudinal Study of Overseas Students in Australia. *Journal of Professional Services Marketing, 16* (1), 135-157.

Pearce, J. A., II, & Doh, J. P. (2005). The High Impact of Collaborative Social Initiatives. *MIT Sloan Management Review, 46* (3), 30-39.

Pellicelli, G. (1997). *Marketing dei servizi.* Torino: Utet.

Peppas, S. C., & Diskin, B. A. (2000). Ethical Perspectives: Are Future Marketers any Different? *Teaching Business Ethics, 4* (2), 207-220.

Pereda, M., Airey, D., & Bennett, M. (2007). Service Quality in Higher Education: The Experience of Overseas Students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 6 (2), 55-67.

Pereyra, M. A., Luzón, A., & Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española De Educación Comparada 12,* 113-143.

Pérez, A. (2011). *Estudio de la imagen de responsabilidad social corporativa: Formación e integración en el comportamiento del usuario de servicios financieros.* Tesis doctoral. Universidad de Cantabria, Santader.

Pérez, F., & Peiró, J. (1997). *Gobierno de la universidad: un diseño alternativo en órganos de gobierno de la universidad*. Forum Universidad-empresa, Castilla La Mancha, España.

Pesonen, H. L. (2003). Challenges of Integrating Environmental Sustainability Issues into Business School curriculum: A case study from the University of Jyvaskyla, Finland. *Journal of Management Education, 27* (2), 158-171.

Peter, J. P., & Churchil, G. A. (1986). Relationship Among Research Design Choices and Psychometric Properties of Rating Scales: A Meta-analysis. *Journal of Marketing Research, 23* (1), 1-10.

Peters, T. J., Waterman, R. H., & Jones, I. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies.* New York: Harper & Row, Inc.

Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M., & Romanazzi, S. (2006). Student Satisfaction and Quality of Service in Italian Universities. *Managing Service Quality, 16* (4), 349-364.

Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2004). The Business School "Business": Some Lessons from the US Experience. *Journal of Management Studies, 41* (8), 1501-1520.

Phillips, R., Freeman, R. E., & Wicks, A. C. (2003). What Stakeholder Theory is not. *Business Ethics Quarterly, 13* (4), 479-502.

Pike, S., & Larkin, I. (2010). Longitudinal Evaluations of Student Satisfaction with a Postgraduate unit Using Importance-performance Analysis. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 10* (3), 215-231.

Pinstripes, B. G. (2010). *Beyond grey pinstripes*. Aspen Institute Center for Business Education, Accessed April 2015, Vol. 2010.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*, 879-903.

Poock, M. C., & Lefond, D. (2003). Characteristics of Effective Graduate School Websites: Implications for the Recruitment of Graduate Students. *College and University, 78* (3), 15-19.

Popli, S. (2005). Ensuring customer delight: A Quality Approach to Excellence in Management Education. *Quality in Higher Education, 11* (1), 17-24.

Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2002). The Competitive Advantage of Corporate Philanthropy. *Harvard Business Review, 80,* 56-68.

Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). Creating Shared Value. *Harvard Business Review, 89* (1-2)

Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2006). Strategy & society: The link between competitive advantage and corporate social responsibility. *Harvard Business Review, 84* (12), 76-92.

Postema, M. and Markham, S. (2002). Student Satisfaction: A Method for Exploring Quality Factors within Computer Education. *New Zealand Journal of Applied Computing and Information Technology, 6*, 51-59.

Prasad, R. K., & Jha, M. K. (2013). Quality Measures in Higher Education: A Review and Conceptual Model. *Journal of Research in Business and Management, 1* (3), 23-40.

Preston, L. E. (1978). Analyzing Corporate Social Performance: Methods and Results. *Journal of Contemporary Business, 7*, 35-150.

Preston, L. E. (1978). *Research in corporate social performance and policy Greenwich,* CT: JAI.

Preston, L. E., & Post, J. E. (1975). *Private Management and Public Policy: The Principle of Public Responsibility.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Price, I. F., Matzdorf, F., Smith, L., & Agahi, H. (2003). The Impact of Facilities on Student Choice of University. *Facilities, 21* (10), 212-222.

Proposición No de Ley del Congreso de los diputados sobre la responsabilidad social de las empresas de 23 de junio de 2009 [Expediente. 162/000322].

Quazi, A. M., & Obrien, D. (2000). An Empirical test of a Cross-national Model of Corporate Social Responsibility. *Journal of Business Ethics, 25* (1), 33-51.

Qureshi, T. M., Shaukat, M. Z., & Hijazi, S. T. (2010). Service quality SERVQUAL model in higher education institutions. what factors are to be considered? interdisciplinary. *Journal of Contemporary Research in Business, 2* (5), 281-290.

Ramaiyah, A., & Ahmad, H. (2007). Exploring the Dimensions of Service Quality in Higher Education Research. Paper presented at Regional Conference on Quality in Higher Education, Malaysia

Ramiro, P. (2012). Alianzas público-privadas para el desarrollo: RSC y relaciones ONGD-empresas. *Oñati. Socio-legal Series*, 2 (4), 196-210.

Ramiro, P., & Pulido, A. (2009). *Las multinacionales españolas y el negocio de la responsabilidad. Análisis de la responsabilidad social corporativa de las empresas transnacionales en colombia*. Observatorio De Multinacionales En América Latina (OMAL).

Ramsden, P. (1991). A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education, 16* (2), 129-150.

Randheer, K. (2015). Service Quality Performance Scale in Higher Education: Culture as a new Dimension. *International Business Research, 8* (3), 29-41

Rausch, J. L., & Hamilton, M. W. (2006). Goals and Distractions: Explanations of Early Attrition from Traditional University Freshmen. *The Qualitative Report, 11* (2), 317-334.

Real decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. BOE 294, de 01.12.1995

Real Decreto 408/2002, de 20 de abril, por el que se establece el II plan de la calidad de las universidades. BOE 95, de 21.4.2002.

Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE 260, de 30.10.2007.

Real decreto 1220/2010, de 1 de octubre, por el que se crea el observatorio universitario de becas, ayudas al estudio y rendimiento académico. BOE 251, de 16.10.2010.

Real decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el estatuto del estudiante universitario. BOE 318, de 31.12.2010.

Real decreto 3/2011, de 14 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la ley de contratos del sector público. BOE 276, de 16.11. 2011.

Reina, D. S., & Reina, M. L. (1999). *Trust & Betrayal in the Workplace.* San Francisco: Berrett-Koehler.

Resolución del Consejo de la Unión Europea. (2002). Resolución de 10 de abril, relativa al seguimiento del Libro Verde sobre la Responsabilidad Social de las Empresas. Diario oficial de la UE, (2002/C 86/03-04, de 10.04.2002).

Resolución del Consejo de la Unión Europea. (2003). Resolución de 6 de febrero de 2003, relativa a la Responsabilidad Social de las Empresas. Diario oficial de la UE (2003/C39/02, de 18.02.2003).

Resolución del Parlamento Europeo. (2007). Resolución de 13 de marzo de 2007, sobre RSE: una nueva asociación. Diario oficial de la UE [2006/2133(INI), de 13.03.2007].

Resolucion del Consejo de la Unión Europea. (2012). Resolución de 30 de mayo de 2012, sobre el Libro Verde de la Comision Europea. Fomentar un marco europeo para la Responsabilidad Social de las Empresas. Diario oficial de la UE (2012/30.5.2012).

Richardson, J. T. (2005). Instruments for Obtaining Student Feedback: A Review of the Literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30* (4), 387-415.

Ringle, C. M., Wende S., & Will, A. (2005). *SmartPLS 2.0 (M3) beta*. Hamburg: University of Hamburg.

Robinson, S. (1999). Measuring Service Quality: Current Thinking and Future Requirements. *Marketing Intelligence & Planning, 17* (1), 21-32.

Rodríguez, J. M. (2010). Responsabilidad social universitaria: Del discurso simbólico a los desafíos reales. En M. Martínez (Ed.), *Responsabilidad social universitaria* (pp. 3-24). La Coruña: Netbiblo.

Rodríguez, I. (1999). La construcción del cuestionario. En F. J. Sarabia (Ed.), *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas* (pp. 307-332). Madrid: Pirámide.

Rowley, J. (1996). Measuring Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education, 2* (3), 237-255.

Rubiralta, M., & Barañano, M. (2010). Responsabilidad social universitaria. En M. Martínez (Ed.), *Responsabilidad social universitaria* (pp. 131). La Coruña: Netbiblo.

Russell, J. (2007). Management Education's big tent Approach. *Ethical Corporation, Business Education Special Report, 19.*

Rynes, S. L., Trank, C. Q., Lawson, A. M., & Ilies, R. (2003). Behavioral coursework in business education: Growing evidence of a legitimacy crisis. *Academy of Management Learning & Education, 2 (*3), 269-283.

Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2004). A SERVQUAL and QFD Approach to Total Quality Education: A Student Perspective. *International Journal of Productivity and Performance Management, 53* (2), 143-166.

Salaburu, P. (2009). Los cambios que la sociedad espera de la universidad. En F.J. Sarabia (Ed.), *Empleo y nuevas titulaciones en Europa* (pp. 17-36). Madrid: Ed. Tecnos-Universitat Jaume I.

Salzmann, O., Ionescu-Somers, A., & Steger, U. (2005). The Business case for Corporate Sustainability: Literature Review and Research Options. *European Management Journal, 23* (1), 27-36.

Samu, S., & Wymer, W. (2009). The Effect of fit and Dominance in cause Marketing Communications. *Journal of Business Research, 62* (4), 432-440.

Sander, P., Keith, S., Malcolm, K., & David, C. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education 25* (3), 309.

Santesmase, M. (2007). *Marketing: Conceptos y estrategias*. Madrid: Ediciones Pirámide.:

Sanvido, V., Grobler, F., Parfitt, K., Guvenis, M., & Coyle, M. (1992). Critical Success Factors for Construction Projects. *Journal of Construction Engineering and Management, 118* (1), 94-111.

Sanz, F. (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Revista Educación XX1, 9*, 57-76.

Sarstedt, M., Henseler, J., & Ringle, C. M. (2011). Multigroup Analysis in Partial Least Squares (PLS) path Modeling: Alternative Methods and Empirical Results. *Advances in International Marketing, 22 (*1), 195-218.

Schick, A. G., Wokutch, R. E., & Conners, S. B. (1985). An Integrating Framework for the Teaching and Researching of Corporate Social Responsibility. *Business and Society (Pre-1986), 24* (1), 32.

Schmeltz, L. (2011). Consumer-oriented CSR Communication: Focusing on Ability or Morality? *Corporate Communications: An International Journal, 17* (1), 29-49.

Schoenfeldt, L. F., McDonald, D. M., & Youngblood, S. A. (1991). The Teaching of Business Ethics: A Survey of AACSB Member Schools. *Journal of Business Ethics, 10* (3), 237-241.

Schriesheim, C. A., & Hill, K. D. (1981). Controlling Acquiescence Response bias by Item Reversals: The effect on Questionnaire Validity. *Educational and Psychological Measurement, 41*, 1101-1114.

Schrodt, P. (2003). Students' Appraisals of Instructors as a Function of Students' Perceptions of Instructors' Aggressive Communication. *Communication Education, 52* (2), 106-121.

Serrano, A. M., López, C., & García, G. (2007). Gestión de la calidad en servicios: una revisión desde la perspectiva del management. *Cuadernos De Gestión, 7* (1), 33-49.

Seth, N., Deshmukh, S. G., & Vrat, P. (2005). Service Quality Models: A Review. *International Journal of Quality & Reliability Management, 22* (9), 913-949.

Sethi, S. P. (1975). Dimensions of Corporate Social Performance: An Analytic Framework. *California Management Review, 17*, 58-64.

Setó-Pamies, D., Domingo-Vernis, M., & Rabassa-Figueras, N. (2011). Corporate Social Responsibility in Management Education: Current Status in Spanish Universities. *Journal of Management and Organization, 17* (5), 604-620.

Shankar, V., Smith, A.K., & Rangaswamy, A. (2003). Customer Satisfaction and Loyalty in Online and Offline environments. *International Journal of Research in Marketing, 20*(2), 153-175.

Shapiro, B.P. (1973). Marketing for Nonprofit Organizations.*Harvard Business Review,* 123-132.

Sharma, A., & Lee, M. P. (2012). Sustainable Global Enterprise: Perspectives of Stuart Hart, Ans Kolk, Sanjay Sharma and Sandra Waddock. *Journal of Management Inquiry, 21* (2), 161.

Shekarchizadeh, A., Rasli, A., & Hon-Tat, H. (2011). SERVQUAL in Malaysia Universities: Perspectives of International Students. *Business Process Management Journal, 17* (1), 67-81.

Sheldon, O. (1923). *The philosophy of management.* London: Sir Isaac Pitman & Sons, Ltd,

Shemwell, D. J., Yavas, U., & Bilgin, Z. (1998). Customer-service Provider Relationships: An Empirical test of a Model of Service Quality, Satisfaction and Relationship-oriented Outcomes. *International Journal of Service Industry Management, 9* (2), 155-168.

Sierra, J. E. (2010). *Principios de responsabilidad social empresarial*. Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación, ICONTEC.

Simon, H. A. (1945). *Administrative Behavior.* Free Pres, New York, NY.

Singh, J., & Sirdeshmukh, D. (2000). Agency and Trust Mechanisms in Consumer Satisfaction and Loyalty Judgments. *Journal of the Academy of Marketing Science, 28*, 150-167.

Sirdeshmukh, D., Singh, J., & Sabol, B. (2002). Consumer Trust, Value, and Loyalty in Relational Exchanges. *Journal of Marketing, 66,* 15-37.

Slantcheva, S., & Levy, D. C. (2007). Legitimating the Difference: Private Higher Education Institutions in Central and Eastern Europe. *Private Higher Education,* 55-76.

Sleeper, B. J., Schneider, K. C., Weber, P. S., & Weber, J. E. (2006). Escala y estudio de las actitudes de los estudiantes hacia papel de la educación de negocios en temas sociales*. Journal of Business Ethics, 68* (4), 381.

Smith, G., Morey, A., Foster, C., & Teece, M. (2002). *How International Students view their Australian Eexperience: A survey of International Students who Finished a Course of Study in 1999.* Canberra: Commonwealth of Australia.

Smith, N. C. (2003). Corporate Social Responsibility: Whether or how? *California Management Review, 45* (4), 52-76.

Smith, W., & Higgins, M. (2000). Cause-related Marketing: Ethics and the Ecstatic. *Business & Society, 39* (3), 304-322.

Sobczak, A., Debucquet, G., & Havard, C. (2006). The Impact of Higher Education on Students' and Young Managers' Perception of Companies and CSR: An Exploratory Analysis. *Corporate Governance, 6* (4), 463-474.

Sociedad Americana para el Control de calidad. (2009). Recuperada el 6 de julio de 2014 de http://www.asq. org

Sojkin, B., Bartkowiak, P., & Skuza, A. (2011). Determinants of Higher Education Choices and Student Satisfaction: The case of Poland. *Higher Education, 63* (5), 565-581.

Solomon, M. R. (1994). *Consumer Behavior* (2nd ed.). MA, USA: Allyn and Bacon, Needham Heights.

Souca, M. L. (2014). Customer dissatisfaction and delight: Completely Different Concepts, or part of a Satisfaction Continuum? *Management & Marketing,* 9 (1), 75-90.

Sower, V. E., & Fair, F. (2005). There is more to Quality than Continuous Improvement: Listening to Plato. *Quality Control and Applied Statistics, 50* (4), 393.

Spector, B. (2008). Business Responsibilities in a Divided World: The Cold war Roots of the Corporate Social Responsibility Movement. *Enterprise & Society, 9* (2), 314-336.

Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2007). A Conceptual Overview of a Holistic Model for Quality in Higher Education. *The International Journal of Educational Management, 21* (3), 173-193.

Starkey, K., Hatchuel, A., & Tempest, S. (2004). Rethinking the Business School. *The Journal of Management Studies, 41* (8), 1521-1531.

Steiner, G. A. (1975). *Business and Society*. New York. Random House.

Stodnick, M., & Rogers, P. (2008). Using SERVQUAL to Measure the Quality of the Classroom Experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education, 6* (1), 115-133.

Stone, M. (1974). Cross-validatory Choice and Assessment of Statistical Predictions. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B* (Methodological), 111-147.

Stoner, J., Freeman, R., & Gilbert, D. (1996). *Administración*. México D.F.: Prentice Hall:

Stubbs, W., & Cocklin, C. (2008). Teaching Sustainability to Business Students: Shifting Mindsets. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 9* (3), 206-221.

Stukalina, Y. (2014). Identifying Predictors of Student Satisfaction and Student Motivation in the Framework of Assuring Quality in the Delivery of Higher Education Services. *Business, Management and Education, 12* (1), 127-137.

Sullivan, W. M. (2003). The University as Citizen: Institutional Identity and Social Responsibility. A Special Report. *The Civic Arts Review, 16* (1), 1-14.

Sultan, F., & Mooraj, H. A. (2001). Designing a Trust-based E-business Strategy. *Marketing Management, 10* (4), 40-45.

Sultan, P., & Wong, H. Y. (2010). Service Quality in Higher Education–A Review and Research Agenda. *International Journal of Quality and Service Sciences, 2* (2), 259-272.

Sultan, P., & Wong, H. Y. (2012). Service Quality in a Higher Education Context: an Integrated Model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics, 24* (5), 755-784.

Sultan, P., & Yin Wong, H. (2014). An Integrated-process Model of Service Quality, Institutional Brand and Behavioural Intentions. *Managing Service Quality, 24* (5), 487.

Sureshchandar, G. S., Rajendran, C., & Kamalanabhan, T. J. (2001). Customer Perceptions of Service Quality: A Critique. *Total Quality Management, 12* (1), 111-124.

Swan, J. E., & Trawick, I. F. (1981). Disconfirmation of Expectations and Satisfaction with a Retail Service. *Journal of Retailing, 57* (3), 49-67.

Swanson, D. L. (2004). The buck stops here: Why Universities must Reclaim Business Ethics Education. *Journal of Academic Ethics, 2* (1), 43-61.

Szymanski, D. M., & Hise, R. T. (2000). E-satisfaction: An Initial Examination. *Journal of Retailing, 76* (3), 309-322.

Tan, K. C., & Kek, S. W. (2004). Service Quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL Approach. *Quality in Higher Education, 10* (1), 17-24.

Taneja, S. S., Taneja, P. K., & Gupta, R. K. (2011). Researches in Corporate Social Responsibility: A Review of Shifting Focus, Paradigms, and Methodologies. *Journal of Business Ethics, 101* (3), 343-364.

Tanner, J., & Cudd, M. (1999). Finance Degree Programs and the Issue of Student Preparedness. *Journal of Education for Business, 74* (6), 335-340.

Taylor, R. E., & Reed, R. R. (1995). Situational Marketing: Application for Higher Education Institutions. *Journal of Marketing for Higher Education, 6* (1), 23-36.

Teas, R. K. (1993). Expectations, Performance Evaluation, and Consumers' Perceptions of Quality. *The Journal of Marketing, 57,* 18-34.

Teichler, U. (2009). Sistemas comparados de educación superior en Europa: Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro. Barcelona: Octaedro.

Telford, R., & Masson, R. (2005). The Congruence of Quality Values in Higher Education. *Quality Assurance in Education, 13* (2), 107-119.

Tenenhaus, M., Vinzi, V. E., Chatelin, Y. M., & Lauro, C. (2005). PLS path Modeling. *Computational Statistics & Data Analysis, 48* (1), 159-205.

Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The Relationship of Perceived Teacher Caring with Student Learning and Teacher Evaluation. *Communication Education, 46* (1), 1-9.

Thweatt, K. S., & McCroskey, J. C. (1998). The Impact of Teacher Immediacy and Misbehaviors on Teacher Credibility. *Communication Education, 47* (4), 348-358.

Tomé, S. (2010). Cien barriadas de posguerra, hoy (Asturias y León). *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles, 52,* 165-188.

Tomkovick, C., Al-Khatib, J., Baradwaj, B. G., & Jones, S. I. (1996). An Assessment of the Service Quality Provided to Foreign Students at US Business Schools. *Journal of Education for Business, 71* (3), 130-135.

Toncich, D. (2006). *Key Factors in Postgraduate Research: A Guide for Students*. Brighton: Chrystobel Engineering.

Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The Psychology of Survey Respons.* Cambridge: UK.

Tse, D. K., & Wilton, P. C. (1988). Models of Consumer Satisfaction Formation: An Extension. *Journal of Marketing Research, XXV,* 204-212.

Tuan, N. M. (2012). Effects of Service Quality and price Fairness on Student Satisfaction. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (19), 132-150.

Twaissi, N. M., & Al-Kilani, M. (2015). The Impact of Perceived Service Quality on Students' Intentions in Higher Education in a Jordanian Governmental University. *International Business Research, 8* (5), 81-92.

Tyler, C. L., & Tyler, J. M. (2006). Applying the Transtheoretical Model of Change to the Sequencing of Ethics Instruction in Business Education. *Journal of Management Education, 30* (1), 45-64.

United Nations Environment Programme -UNEP- (2004). *Generation lost: Young financial analysts and environmental. Social and Governance issues*. Geneva: UNEP.

Unión General de Trabajadores -UGT-. (2013). Recuperado el día 23 de diciembre de 2013 de http://www.ugt.es/

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCOa). (2011). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014.* Recuperado el 21 de octubre de 2011 http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf

UNESCO (2014). *Documento de posición sobre la educación después de 2015.* Recuperado el 07 de octubre de 2015 de http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf

Universidad Construye País (2004). *Observando la responsabilidad social universitaria.* Recuperado el día 24 de septiembre de 2013 de http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/ herramientas_RSU/ObservandolaRSU.pdf

Universidad de Valladolid -UVA- (2009). Memoria sobre Responsabilidad Social en la UVA. ANEXO Nº 2: Informe de resultados sobre las actitudes del alumnado universitario hacia la Responsabilidad Social. Secretariado de asuntos sociales: Universidad de Valladolid.

Uriel, E., & Aldás, J. (2005). *Análisis multivariante aplicado.* Madrid: Thomson.

Vallaeys, F. (2008a). *¿Qué es la responsabilidad social Universitaria? Pontificia Universidad Católica Del Perú.* Recuperado el 16 de octubre de 2012 en http://www.cedus.cl/files/ RSUusb.pdf

Vallaeys, F. (2008b). Responsabilidad social universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad: Nueva Época, 13* (2), 193-220.

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana De Educación Superior, 5* (12), 105-117.

Vallaeys, F., De La Cruz, C., & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria.Manual primeros pasos.* México D.F.: Mc Graw Hill.

Valor, C., & Merino, A. (2012). Empresas y ONG en el marco de la responsabilidad social de la empresa: La dinámica de su relación en la esfera pública. *Decisiones estratégicas*, 424-438.

Van de Walle, S., Van Roosbroek, S., & Bouckaert, G. (2008). Trust in the Public Sector: Is there any Evidence for a Long-term Decline? *International Review of Administrative Sciences, 74* (1), 47-64.

Van Marrewijk, M., & Werre, M. (2003). Multiple Levels of Corporate Sustainability. *Journal of Business Ethics*, 44 (2-3), 107-119.

Varadarajan, P. R., & Menon, A. (1988). Cause-related Marketing: A Coalignment of Marketing Strategy and Corporate Philanthropy. Journal of Marketing, 52 (3), 58.

Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., & Baicu, C. (2010). Developing University Social Responsibility: A Model for the Challenges of the new civil Society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2,* 4177-4182.

Vázquez, J. L. (2009). La innovación y la creatividad en la reforma del sistema universitario español. En F. Toledo & F. Michavila (Ed.), *Empleo y nuevas titulaciones en Europa* (pp. 131-142). Madrid: Editorial Tecnos-Universitat Jaume I.

Veloutsou, C., Lewis, J.W., & Paton, R.A. (2004). University Selection: Information Requirements and importance. *International Journal of Educational Management*, 18 (3), 160-171.

Vidal, P., Torres, D., Guix, B., & Peña, M. (2005). *La responsabilidad social de las organizaciones no lucrativas: aproximación conceptual y desarrollo del modelo RSO*. Observatorio del tercer sector: Barcelona.

Vila, N., Küster, I., & Aldás, J. (2000). Desarrollo y validación de escalas de medida en marketing. En J. Aldás (Ed.), *Análisis de datos multivariable* (pp.1-22). Valencia: Universidad de Valencia.

Villalba-Jiménez, S. (2010). El plan bolonia: Una visión crítica. enjuiciamiento de una crónica anunciada. *Cuadernos De Pedagogía, 403*, 28-31.

Visauta, V. B. (1989). *Técnicas de investigación social: I recogida de datos*. PPU. Barcelona.

Voss, R., Gruber, T., & Szmigin, I. (2007). Service Quality in Higher Education: The role of Student Expectations, *Journal of Business Research, 60* (9), 949-959.

Votaw, D., & Sethi, S. P. (1973). *The Corporate Dilemma: Traditional values versus Contemporary Problems.* New York: Prentice Hall:

Waddock, S. (2000). The Multiple Bottom Lines of Corporate Citizenship: Social Investing, Reputation, and Responsibility Audits. *Business and Society Review, 105* (3), 323-345.

Waddock, S. (2004). Parallel Universes: Companies, Academics, and the Progress of Corporate Citizenship. *Business and Society Review, 109* (1), 5-42.

Waddock, S., & Graves, S. B. (1997). The Corporate Social Performance- Financial Performance link. *Strategic Management Journal, 18* (4), 303-319.

Waddock, S., & Smith, N. C. (2000). Corporate Responsibility Audits: Doing well by Doing Good. *MIT Sloan Management Review, 41* (2), 75-83.

Wakefield, K. L., & Blodgett, J. G. (1999). Customer Response to Intangible and Tangible Service Factors. *Psychology & Marketing, 16* (1), 51-68.

Wartick, S. L., & Cochran, P. L. (1985). The Evolution of the Corporate Social Performance Model. *Academy of Management Review (Pre-1986), 10* (4), 758-769.

Watson, M., & MacKay, J. (2003). Auditing for the Environment. *Managerial Auditing Journal, 18* (8), 625-630.

World Business Council for Sustainable Development -WBCSD-. (2000). *Corporate Social Responsibility: Making good Business Sense.* Geneve.

Werre, M. (2003). Implementing Corporate Responsibility - the Chiquita case. *Journal of Business Ethics, 44* (2-3), 247-260.

Werther Jr., W. B., & Chandler, D. (2011). *Strategic Corporate Social Responsibility: Stakeholders in Global Environmnet.* Sage Publications, Inc.

Werts, C. E., Linn, R. L., & Jöreskog, K. G. (1974). Interclass Reliability Estimates: Testing Structural Assumptions. *Educational and Psychological Measurement, 34,* 25-33.

Westlund, A. H., Cassel, C. M., Eklöf, J., & Hackl, P. (2001). Structural Analysis and Measurement of Customer Perceptions, Assuming Measurement and Specifications Errors. *Total Quality Management, 12* (7-8), 873-881.

Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G., & Van Oppen, C. (2009). Using PLS path Modeling for Assessing Hierarchical Construct Models: Guidelines and Empirical Illustration. *Management Information Systems Quarterly, 33 (*1), 177-195.

Wheeler, D., Colbert, B., & Freeman, R. E. (2003). Focusing on Value: Reconciling Corporate Social Responsibility, Sustainability and a Stakeholder Approach in a Network World. *Journal of General Management, 28* (3), 1-28.

Wicks, A. M., & Roethlein, C. J. (2009). A Satisfaction-based Definition of Quality. *The Journal of Business and Economic Studies, 15* (1), 82-97.

Wilcox, R. R. (1998). How many Discoveries have been lost by Ignoring Modern Statistical Methods? *American Psychologist, 53* (3), 300.

Williams, S. D., & Dewett,T. (2005). Yes, you can Teach Business Ethics: A Review and Research Agenda. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 12* (2), 109-120.

Wince, M.H. & Borden, V.M.H. (1995). "When does Student Satisfaction Begin?" Paper presented at the Meeting of the Association for Institutional Research. Boston, MA.

Windsor, D. (2001). The Future of Corporate Social Responsibility. *The International Journal of Organizational Analysis, 9* (3), 225-256.

Wold, H. (1982). Systems Under Indirect Observation Using PLS. En C. Fornell (Ed.), *A Second Generation of Multivariate Analysis (*pp 325-347) Nueva York: Praeger Publishers.

Wold, H. (1985). Systems Analysis by Partial Least Squares. In H. L. P. Nijkamp N.Wrigley (Ed.), *Measuring the Unmeasurable* (pp. 221-251). Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.

Wood, D. J. (1991). Toward Improving Corporate Social Performance. *Business Horizons, 34* (4), 66-73.

Wood, D. J., & Jones, R. E. (1995). Stakeholder Mismatching: A Theoretical Problem in Empirical Research on Corporate Social Performance. *International Journal of Organizational Analysis, 3* (3), 229-267.

Wood, D. J., & Cochran, P. L. (1992). Business and Society in Transition. *Business and Society, 31* (1), 1.

Wright, C., & O'Neill, M. (2002). Service Quality Evaluation in the Higher Education Sector: An Empirical Investigation of Students' Perceptions. *Higher Education Research and Development, 21* (1), 23-39.

Wright, N. S., & Bennett, H. (2011). Business Ethics, CSR, Sustainability and the MBA. *Journal of Management & Organization, 17* (5), 641-655.

Wright, R. (1996). Quality Factors in Higher Education: The Students' Viewpoint. C*ollege Student Journal, 30* (2), 269-272.

Wu, Y. C. J., Huang, S., Kuo, L., & Wu, W. H. (2010). Management Education for Sustainability: A Web-based Content Analysis. *Academy of Management Learning & Education, 9* (3), 520-531.

Yeo, R. K. (2008). Servicing Service Quality in Higher Education: Quest for Excellence. *On the Horizon, 16* (3), 152-161.

Yera, T., & Pin, J. (2010). *La demanda social de la responsabilidad pública: marco de referencia sobre RSC y buen gobierno*. Documento de investigación DI-851, Universidad de Navarra.

Yoo, D. K., & Park, J. A. (2007). Perceived Service Quality: Analyzing Relationships Among - Employees, Customers, and Financial Performance. *International Journal of Quality & Reliability Management, 24* (9), 908-926.

Yoon, S., & Suh, H. (2004). Ensuring IT Consulting SERVQUAL and user Satisfaction: A Modified Measurement tool. *Information Systems Frontiers, 6* (4), 341-351.

Zadek, S. (2004). Paths to corporate responsibility. *Harvard Business Review, 82* (12), 125-132.

Zait, A. (2006). Higher Education Marketing: Stakeholders' Perceptions, Degree of Trust and Desired Student Abilities: Case of Romania. Recuperado el 19 de agosto de 2014 de http://www.researchgate.net/publication/228281910_Higher_Education_Marketing_Stakehol

ders'_Perceptions_Degree_of_Trust_and_Desired_Student_Abilities_Case_of_Romania_(Preliminary_Raw_Result)

Zárate Rueda, R.; García Rincón, S. (2014). La cultura socialmente responsable de la UIS: una perspectiva desde el ámbito educativo y social. *Encuentros, 12* (2), 105-119.

Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1992). *Calidad total en la gestión de servicios. Cómo lograr el equilibrio entre las percepciones y las expectativas*. Ed. Díaz de Santos, Madrid.

Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1993). The Nature and Determinants of Customer Expectations of Service. *Journal of the Academy of Marketing Science, 21* (1), 1-12.

Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1996). The Behavioral Consequences of Service Quality. *The Journal of Marketing, 60,* 31-46.

Zeithaml, V. A., Bitner, M. J., & Gremler, D. D. (2006*). Services Marketing: Integrating Customer Focus Across the firm*. Boston, MA: McGraw-Hill.

Zeithaml, V.A. & Bitter, M.J. (2002). *Il marketing dei servizi*. Milano: McGraw Hill.

Zeithaml, V.A., Bitner, M.J. & Gremler, D.D. (2008). *Services Marketing: Integrating Customer Focus Across the* firm (5th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.

Zemsky, R., Wegner, G., & Massy, W. F. (2005). *Remaking the American University: Market-smart and Mission-centered*. Rutgers University Press.

Zenisek, T. J. (1979). Corporate Social Responsibility: A Conceptualization Based on Organizational Literature. *Academy of Management Review, 4* (3), 359-368.

Zhao, X., Lynch, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and Truths About Mediation Analysis. *Journal of Consumer Research, 37* (2), 197-206.

Zineldin, M. (2007). *The Quality of Higher Education and Student Satisfaction self Assessment and Review Process A TRM Philosophy and 5Qs Model. Paper presented at Second International Conference Education, Economics, and law: Traditions and Innovations.* Växjö University, Sweden. Recuperado el 14 de septiembre de 2014 de http://tempus.ulim.md/proj_ dis.php

# ANEXOS

ANEXO 1. Oferta educativa responsable en la Universidad de León. Comparación entre licenciaturas y grados.

| Carrera/ Asignatura | Tipo | Curso | Tema |
|---|---|---|---|
| | FACULTAD | DE | VETERINARIA |
| LICENCIADO EN VETERINARIA<br>Economía agraria<br>Producción animal y medio ambiente<br>Toxicología ambiental | <br>Obligatoria<br>Optativa<br>Optativa | <br>1º<br>4º<br>4º | <br>Tema 27. Desarrollo sostenible<br>Tema 1 Implicaciones medioambientales de la actividad ganadera<br>Tema 10. El hombre y el medio ambiente |
| GRADO EN VETERINARIA<br>Introducción a la profesión veterinaria<br>Economía agraria y gestión | Formación básica<br>Obligatoria | 1º<br>3º | Tema 1. Introducción, legislación, ética, moral y bioética. Deontología veterinaria. Tema 3. Responsabilidad profesional veterinaria. Seminario 1. Ética y deontología en la experimentación animal<br>Práctica 6.- Economía del medio ambiente. Desarrollo sostenible |
| LICENCIAD EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS (2º CICLO) | | | No disponían de temario responsable |
| GRADO EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS<br>Calidad de los alimentos y su gestión en la industria alimentaria<br>Normalización y legislación alimentaria | <br>Obligatoria<br>Obligatoria | <br>4º<br>4º | <br>Tema 11. Gestión de la seguridad laboral de los trabajadores de la industria alimentaria<br>Tema 16. Deontología. Códigos deontológicos. Colegios Profesionales. Servicios públicos |
| | FACULTAD | DE | DERECHO |
| LICENCIADO EN DERECHO<br>Economía política | Obligatoria | 2º | Tema 15. Crecimiento, desarrollo económico y sostenibilidad |
| GRADO EN DERECHO | | | No dispone de temario responsable |
| DIPLOMADO EN GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA<br>Economía de la empresa<br>Derecho administrativo III | <br>Obligatoria<br>Obligatoria | <br>2º<br>3º | <br>Tema 6. Ética, responsabilidad y reputación de empresa<br>Lección 61. Los montes y la protección de la naturaleza |

(Continúa…)

ANEXO 1. Oferta educativa responsable en la Universidad de León. Comparación entre licenciaturas y grados (continuación).

| Carrera/ Asignatura | Tipo | Curso | Tema |
|---|---|---|---|
| | FACULTAD DE | CIENCIAS | BIOLÓGICAS Y AMBIENTALES |
| LICENCIADO EN BIOLOGÍA<br>Gestión de ecosistemas | Optativa | 5° | Introducción. Concepto de gestión ambiental, el efecto del hombre sobre la naturaleza. Medio ambiente y desarrollo sostenible, interrelación de problemas ambientales |
| GRADO EN BIOLOGÍA<br>Ecología y gestión de ecosistemas terrestres | Optativa | 4° | Temario sobre gestión ambiental, evaluación del impacto ambiental, cambio climático |
| Deontología y ejercicio profesional | Obligatoria | 4° | Temario sobre aspectos éticos, buenas prácticas y protocolos, código deontológico |
| LICENCIADO EN CIENCIAS AMBIENTALES | | | |
| Contaminación atmosférica | Troncal | 4° | Tema 13. Acuerdos, protocolos y directivas europeas. Tema 15. La lucha contra el cambio climático. |
| Economía aplicada | Obligatoria | 4° | Tema 2. Entorno económico. 2.2 Desarrollo sostenible. Tema 3 Gestión medioambiental de la empresa. 3.1 Responsabilidad medioambiental de la empresa |
| Control económico | Optativa | 5° | Tema 1. Sistema de gestión ambiental. Tema 2. Información externa sobre la gestión ambiental. Tema 7 Proyectos para la sostenibilidad ambiental |
| Auditoría ambiental | Optativa | 5° | Tema 1. Normas para un sistema de gestión medioambiental. ISO 14000, auditoría ambiental, etc. |
| Medio Ambiente y sociedad | Troncal | 1° | Bloque IV. El impacto ambiental |
| Educación ambiental | Optativa | 3° | Temario sobre la educación ambiental como respuesta a la crisis ambiental |
| Evaluación del impacto ambiental | Troncal | 5° | Temario sobre métodos, modelos, procedimientos de evaluación de impacto ambiental |
| GRADO EN CIENCIAS AMBIENTALES | | | |
| Sistemas de gestión ambiental | Optativa | 3° | Tema 1. Normas sobre un sistema de gestión ambiental. ISO 14000, auditoría ambiental, etc. |
| Sociología y medio ambiente | Formación básica | 1° | Bloque IV. El impacto ambiental |
| Educación y comunicación ambiental | Obligatoria | 2° | Temario sobre la educación ambiental como respuesta a la crisis ambiental |
| Evaluación del impacto ambiental | Obligatoria | 3° | Temario sobre métodos, modelos, procedimientos de evaluación de impacto ambiental |
| Contaminación atmosférica | Obligatoria | 2° | Tema 9. Efecto de los contaminantes atmosféricos en el clima. |

(Continúa…).

ANEXO 1. Oferta educativa responsable en la Universidad de León. Comparación entre licenciaturas y grados (continuación).

| Carrera/ Asignatura | Tipo | Curso | Tema |
|---|---|---|---|
| | FACULTAD DE | CIENCIAS | BIOLÓGICAS Y AMBIENTALES |
| LICENCIADO EN BIOTECNOLOGÍA<br>Economía y gestión de empresas<br>Bioética | <br>Obligatoria<br>Optativa | <br>3º<br>5º | <br>Tema 9: ética, responsabilidad y reputación de la empresa<br>Bloque 1. ¿Qué es la ética?, Bioética y epistemología |
| GRADO EN BIOTECNOLOGÍA<br>Economía de la empresa y gestión de la innovación<br>Bioética | <br>Obligatoria<br><br>Optativa | <br>3º<br><br>4º | <br>Tema 2. Responsabilidad Social Corporativa<br><br>Bloque 1. ¿Qué es la ética?, Bioética y epistemología |
| | FACULTAD | DE | EDUCACIÓN |
| MAESTRO TODAS LAS ESPECIALIDADES<br>Educación ambiental | Optativa | 2º | Tema 3. Educación ambiental y ética |
| GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA<br>Ciencia, tecnología y ambiente | <br>Optativa | | <br>Tema 8. Educación científica para el desarrollo sostenible |
| GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL<br>Medio ambiente y sostenibildad | <br>Optativa | 3º | Tema 8. Desarrollo sostenible y concienciación social. Tema 10. Educación ambiental. Tema 11 Sostenibilidad en la educación infantil |
| GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL | | | No dispone de temario responsable |

(Continúa…).

ANEXO 1. Oferta educativa responsable en la Universidad de León. Comparación entre licenciaturas y grados (continuación).

| Carrera/ Asignatura | Tipo | Curso | Tema |
|---|---|---|---|
| | FACULTAD DE | CIENCIAS | ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES |
| DIPLOMADO EN CIENCIAS EMPRESARIALES | | | |
| Organización y administración de empresas | Obligatoria | 1º | Tema 20. Ética, responsabilidad y reputación de empresa |
| LICENCIADO EN CIENCIAS ACTUARIALES Y FINANCIERAS | | | |
| Economía de la empresa | Obligatoria | 1º | Tema 20. Ética, responsabilidad y reputación de empresa |
| Gestión de empresas financieras | Obligatoria | 1º | Tema 2. Las entidades de crédito. 2.5 Responsabilidad social de las entidades de crédito |
| Dirección estratégica de empresas financieras | Obligatoria | 1º | Tema 3. La misión y objetivos en las entidades de crédito. 3.2 La responsabilidad social de la empresa |
| GRADO EN FINANZAS | Formación | | Tema 3. Responsabilidad social corporativa |
| Fundamentos administración empresas | básica | 1º | |
| Dirección estratégica entidades crédito | Obligatoria | 3º | Tema 3.2 La responsabilidad social de la empresa |
| Gobierno corporativo, RSC y código ético en entidades financieras | Optativa | 4º | Temario relativo a la ética en los negocios |
| LICENCIADO EN INVESTIGACIÓN Y TÉCNICAS DE MERCADO (2º CICLO) | | | Tema 3. Los objetivos y valores de la empresa. 3.3 La responsabilidad social de la empresa. 3.4 La |
| Análisis competitivo de la empresa | Obligatoria | 1º | ética empresarial |
| GRADO EN MARKETING | | | |
| Fundamentos de administración de empresas | Formación básica | 1º | Tema 3. Responsabilidad social corporativa |
| Dirección estratégica | Obligatoria | 2º | Tema 2.4 La responsabilidad social de la empresa |
| Aplicación de investigación de mercados | Obligatoria | 3º | Tema 1. Ética en la investigación de mercados |
| Investigación de mercados cross-cultural | Obligatoria | 3º | Tema 3. Ética en la aplicación de la investigación |

(Continúa…).

ANEXO 1. Oferta educativa responsable en la Universidad de León. Comparación entre licenciaturas y grados (continuación).

| Carrera/ Asignatura | Tipo | Curso | Tema |
|---|---|---|---|
| | FACULTAD DE | CIENCIAS | ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES |
| LICENCIADO EN ECONOMÍA (2º CICLO)<br>Economía de la empresa<br>Economía del desarrollo<br>Economía del medio ambiente y recursos naturales | <br>Obligatoria<br>Obligatoria<br>Optativa | <br>1º<br>1º<br>1º | <br>Tema 3. Los objetivos y valores de la empresa. 3.3 La responsabilidad social de la empresa. 3.4 La ética empresarial<br>Desarrollo y medio ambiente. 1 Desarrollo sostenible. 4Desarrollo y deterioro del medio ambiente<br>Tema 3 Gestión medioambiental de la empresa. Tema 4. Marketing del consumidor verde |
| GRADO EN ECONOMÍA<br>Fundamentos administración empresas<br>Economía del desarrollo<br>Dirección estratégica<br>Economía del desarrollo | Formación básica<br>Obligatoria<br>Obligatoria<br>Optativa | <br>1º<br>3º<br>3º | <br>Tema 2.5. Responsabilidad social, ética y reputación de la empresa<br>Teoría alternativas. 5. Ecodesarrollo y desarrollo sostenible. DESARROLLO Y MEDIO AMBIENTE<br>Tema 2.4 La responsabilidad social de la empresa<br>Tema 3. Gestión medioambiental de la empresa. Tema 4. Marketing ecológico: el consumidor verde |
| LICENCIAD EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS<br>Economía de la empresa<br>Investigación de mercados | <br>Obligatoria<br>Obligatoria | <br>1º<br>3º | <br>Tema 20. Ética, responsabilidad y reputación de empresa<br>Tema 3. Implantación de la investigación de mercados en la empresa. La ética de la investigación comercial |
| GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS<br>Fundamentos administración empresas<br>Ética en los negocios | <br>Formación básica<br>Obligatoria | <br>1º<br>3º | <br>Tema 2.5. Responsabilidad social, ética y reputación de la empresa<br>Temario completo de RSC |
| GRADO EN COMERCIO INTERNACIONAL<br>Fundamentos administración empresas | Formación básica | 1º | Tema 2.5. Responsabilidad social, ética y reputación de la empresa |

(Continúa…).

ANEXO 1. Oferta educativa responsable en la Universidad de León. Comparación entre licenciaturas y grados (continuación).

| Carrera/ Asignatura | Tipo | Curso | Tema |
|---|---|---|---|
| | FACULTAD DE | CIENCIAS | ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES |
| DIPLOMADO EN TURISMO | | | No disponían de temario responsable |
| GRADO EN TURISMO<br>Fundamentos de administración de empresas turísticas | Formación básica | 1º | 2.5. Responsabilidad social, ética y reputación de la empresa |
| | ESCUELA UNIV. | DE | CIENCIAS DE LA SALUD |
| DIPLOMADO EN ENFERMERÍA | | | No disponían de temario responsable |
| GRADO EN ENFERMERÍA<br>Proyectos de cooperacion sanitaria y ayuda humanitaria<br>Bioetica y legislacion sanitaria | <br>Optativa<br>Obligatoria | 4º<br>3º | Temario sobre cooperación internacional al desarrollo<br>Temario sobre bioética y deontología profesional |
| DIPLOMADO EN FISIOTERAPIA | | | No disponían de temario responsable |
| GRADO EN FISIOTERAPIA<br>Legislación, salud pública, administración sanitaria y fisioterapia comunitaria | Obligatoria | 2º | I. Introducción. Conceptos de ética, moral y deontología profesional |

(Continúa…).

ANEXO 1. Oferta educativa responsable en la Universidad de León. Comparación entre licenciaturas y grados (continuación).

| Carrera/ Asignatura | Tipo | Curso | Tema |
|---|---|---|---|
| | FACULTAD DE | CIENCIAS | DEL TRABAJO |
| DIPLOMADO EN RELACIONES LABORALES<br>Organización y métodos del trabajo | Troncal | 2º | Tema 5. Ética, responsabilidad y reputación de la empresa |
| LICENCIADO EN CIENCIAS DEL TRABAJO<br>Organización de empresas | Obligatoria | | Tema 6. Ética, responsabilidad y reputación de la empresa |
| GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANO<br>Dirección estratégica | Obligatoria | 4º | Parte I. Introducción. 2.4. La responsabilidad social corporativa |
| | ESCUELA UNIV | DE | TRABAJO SOCIAL |
| DIPLOMADO EN TRABAJO SOCIAL<br>Ética para el trabajo social | Obligatoria | 3º | Temario sobre ética en la profesión de trabajador social |
| GRADO EN TRABAJO SOCIAL<br>Ética para el trabajo social | Obligatoria | 4º | Temario sobre ética en la profesión de trabajador social |
| | FACULTAD DE | LA | ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE |
| LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE | | | No disponían de temario responsable |
| GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE | | | No disponende temario responsable |

(Continúa…).

ANEXO 1. Oferta educativa responsable en la Universidad de León. Comparación entre licenciaturas y grados (continuación).

| Carrera/ Asignatura | Tipo | Curso | Tema |
|---|---|---|---|
| | FACULTAD DE | FILOSOFÍA | Y LETRAS |
| LICENCIADO EN GEOGRAFÍA<br>Introducción al estudio del m. ambiente<br>Geografía del turismo<br>Geografía urbana<br>Estudio del impacto ambiental | <br>Obligatoria<br>Optativa<br>Obligatoria<br>Optativa | <br>1º<br>2º/3º<br>4º<br>4º/5º | Tema 1. El medio ambiente. Tema 2 Transformación y cambios en el medio ambiente. Tema 3. La protección del medio ambiente<br>Tema 6. Valoración de impactos del desarrollo de la actividad turística<br>Tema 10. Ciudad, ambiente y sostenibilidad<br>A. evaluaciones del impacto ambiental. B Metodología para realizar estudios de impacto ambiental |
| GRADO EN GEOGRAFÍA<br>Estudios de impacto ambiental<br>Territorio y sostenibilidad: educación ambiental | <br>Optativa<br>Optativa | <br>4º<br>4º | <br>Temario sobre el concepto, metodologías, procedimientos, análisis de estudios<br>Temario sobre orígenes de la educación ambiental, incorporación al currículo, estrategias de aplicación. |
| LICENCIADO EN HISTORIA<br>Geografía humana | Optativa | 2º/3º | Tema 5. 3. El medio ambiente |
| GRADO EN HISTORIA | | | No disponen de temario responsable |
| DIPLOMADO EN BIBLIOTECONOMÍA Y DOCUMENTACIÓN | | | No disponían de temario responsable |
| GRADO EN INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN<br>Fundamentos administración empresa | Formación básica | 1º | Tema 2. Objetivos de la empresa. Responsabilidad social, ética y reputación de la empresa |
| LICENCIADO HISTORIA DEL ARTE | | | No disponían de temario responsable |
| GRADO EN HISTORIA DEL ARTE | | | No disponen de temario responsable |

(Continúa…).

ANEXO 1. Oferta educativa responsable en la Universidad de León. Comparación entre licenciaturas y grados (continuación).

| Carrera/ Asignatura | Tipo | Curso | Tema |
|---|---|---|---|
| | FACULTAD DE | FILOSOFÍA | Y LETRAS |
| LICENCIADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA | | | No disponían de temario responsable |
| LICENCIADO EN LINGüíSTICA | | | No disponían de temario responsable |
| GRADO EN LENGUA ESPAÑOLA Y SU LITERATURA | | | No disponen de temario responsable |
| LICENCIADO EN FILOLOGÍA INGLESA | | | No disponían de temario responsable |
| GRADO EN FILOLOGÍA MODERNA | | | No disponen de temario responsable |
| | FACULTAD DE | INGENIERÍA | INDUSTRIAL E INFORMÁTICA |
| INGENIERO EN INFORMÁTICA<br>Informática y medio ambiente | Optativa | 4° | Tema 1- Sostenibilidad ambiental. Política ambiental de las empresas . Tema 2- Contaminación atmosférica y cambio climático. Tema 3- Contaminación del agua. Tema 5 - Residuos informáticos. Tema 6- Herramientas de gestión ambiental: ISIO 14.000: EMAS, ACV. |
| GRADO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA<br>Fundamentos administración empresas | Formación básica | 1° | Tema 2.5. Responsabilidad social, ética y reputación de la empresa |
| INGENIERO INDUSTRIAL | | | No disponían de temario responsable |
| GRADO EN INGENIERÍA ELECTRÓNICA INDUSTRIAL Y AUTOMÁTICA | | | No disponen de temario responsable |
| Ingeniero Técnico Aeronáutico | | | No disponían de temario responsable |
| GRADO EN INGENIERÍA AEROESPACIAL<br>Sostenibilidad aeroespacial | Optativa | 4° | Bloque 1 I.- Calidad de vida y desarrollo. Bloque 2 II.- Afecciones ambientales del sector aeronáutico. Bloque 3 III.- Gestión ambiental aeronáutica |
| GRADO EN INGENIERÍA MECÁNICA<br>GRADO EN INGENIERÍA ELÉCTRICA<br>Tecnología del medio ambiente | Obligatoria | 3° | Bloque IV. Gestión ambiental. Tema 13. Gestión ambiental. Tema 14. Desarrollo sostenible |

(Continúa…).

ANEXO 1. Oferta educativa responsable en la Universidad de León. Comparación entre licenciaturas y grados (continuación).

| Carrera/ Asignatura | Tipo | Curso | Tema |
|---|---|---|---|
| ESCUELA SUPERIOR Y TÉCNICA DE INGENIEROS DE MINAS | | | |
| INGENIERO DE MINAS<br>Sistemas de gestión de prevención de riesgos laborales | Obligatoria | 1º | Temario sobre prevención de riesgos, evaluación, seguridad y salud laboral |
| INGENIERO TÉCNICO DE MINAS<br>Seguridad y salud laboral<br>Impacto ambiental | Obligatoria<br>Troncal | 3º<br>3º | Temario sobre prevención de riesgos, evaluación, seguridad y salud laboral<br>Temario sobre gestión y evaluación del impacto ambiental |
| GRADO EN INGENIERÍA MINERA<br>Seguridad y salud laboral | Obligatoria | 3º | Temario sobre prevención de riesgos, evaluación, seguridad y salud laboral |
| GRADO EN INGENIERÍA DE LA ENERGÍA<br>Seguridad y salud laboral<br>Ingeniería ambiental | Obligatoria<br>Obligatoria | 3º<br>4º | Temario sobre prevención de riesgos, evaluación, seguridad y salud laboral<br>Programa de clases teóricas sobre bases ambientales: desarrollo Sostenible, legislación, efectos de los contaminantes, medio ambiente en la empresa. Contaminación atmosférica, etc |
| INGENIERO TÉCNICO EN TOPOGRAFÍA<br>Seguridad y salud laboral | Obligatoria | 3º | Temario sobre prevención de riesgos, evaluación, seguridad y salud laboral |
| GRADO EN INGENIERÍA EN GEOMÁTICA Y TOPOGRAFÍA<br>Ingeniería ambiental | Obligatoria | 4º | Temario sobre gestión del medio ambiente y seguridad y salud laboral |

(Continúa…).

ANEXO 1. Oferta educativa responsable en la Universidad de León. Comparación entre licenciaturas y grados (continuación).

| Carrera/ Asignatura | Tipo | Curso | Tema |
|---|---|---|---|
| | ESCUELA | SUPERIOR | Y TÉCNICA DE INGENIERÍA AGRARIA |
| INGENIERO AGRÓNOMO<br>Sistema integrado de calidad, seguridad y medio ambiente | Optativa | 2º | Tema 6. Medio ambiente. Normas ISO 14000. Ventajas de implantar un sistema de gestión ambiental |
| GRADO EN INGENIERÍA AGRARIA | | | No disponían de temario responsable en los dos primeros cursos disponibles en la web |
| INGENIERO TÉCNICO AGRÓNOMO<br>Ciencia y tecnología del medio ambiente<br>Calidad y seguridad en empresas agrarias<br>La gestión ambiental en la empresa agroalimentaria<br>Ecología e impacto ambiental | Troncal<br>Optativa<br>Optativa<br>Troncal | 3º<br>3º<br>3º<br>2º | Temario sobre evaluación del impacto ambiental<br>Bloque I. Prevención de riesgos laborales, seguridad en el trabajo<br>Impactos medioambientales. ISO 14001<br>Unidad 5. Impacto ambiental |
| GRADO EN INGENIERÍA AGRARIA Y DEL MEDIO RURAL<br>Gestión ambiental de la empresa agraria | | 4º | Temario sobre normativa y políticas de gestión ambiental, auditoría ambiental, etc. |
| GRADO EN INGENIERÍA AGROAMBIENTAL<br>Evaluación de impacto ambiental | Obligatoria | 4º | Temario sobre identificación de impactos ambientales causados por los diferentes proyectos y actividades agrícolas. Aplicación de metodologías |
| GRADO EN INGENIERÍA AGROALIMENTARIA<br>Seguridad y salud en proyectos de ingeniería | Optativa | 4º | Temario sobre seguridad y salud laboral |
| GRADO EN INGENERÍA FORESTAL<br>Seguridad y salud en proyectos de ingeniería | Optativa | 4º | Temario sobre seguridad y salud laboral |

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2. Cuestionario empleado en la recogida de datos.

Encuestador:

ENCUESTA SOBRE PERCEPCIÓN DE LA RESPONSABILIDAD UNIVERSITARIA POR PARTE DEL ESTUDIANTE. CURSO 2011-2012.

**DATOS PERSONALES:**

- SEXO: Hombre ☐ Mujer ☐ Edad____
- ESTUDIOS: Titulación_____Curso____

Para conocer tu opinión sobre algunos aspectos de la Responsabilidad Universitaria, te agradeceríamos unos minutos de tu tiempo para contestar a unas cuestiones. Los datos recopilados serán tratados de forma anónima y para fines académicos.

1. Señala tu grado de identificación con las siguientes afirmaciones relativas a tus conocimientos sobre la Responsabilidad Universitaria (de *1= nada identificado a 5= totalmente identificado)*.

| | |
|---|---|
| 1.1 Podría explicar en qué consiste la responsabilidad universitaria | 1 2 3 4 5 |
| 1.2 He leído algún documento en el que se detallan las actividades de responsabilidad universitaria implementadas en mi universidad | 1 2 3 4 5 |
| 1.3 Conozco la existencia de un área encargada de la responsabilidad universitaria dentro de mi universidad | 1 2 3 4 5 |
| 1.4 Conozco las actividades implementadas por mi universidad en materia de responsabilidad | 1 2 3 4 5 |
| 1.5 Podría decir de qué trata la responsabilidad social corporativa de las empresas | 1 2 3 4 5 |
| 1.6 Nunca he oído hablar de la responsabilidad universitaria | 1 2 3 4 5 |

2. A continuación valora la importancia que se otorga en tu universidad a las siguientes actividades formativas (columna de la izquierda), así como la importancia que en tu opinión debería dársele en la actividad habitual universitaria (columna de la derecha). Para ello, escribe en las columnas correspondientes el número que mejor represente tu opinión, de acuerdo a una escala de *1 = no se le da/no debería dársele ninguna importancia a 5 = se le da/debería dársele máxima importancia.*

| | *Se le da* | *Debería dársele* |
|---|---|---|
| 2.1 Concienciación de la comunidad universitaria sobre problemas medioambientales | | |
| 2.2 Formación técnico-profesional para la solución de problemas medioambientales | | |
| 2.3 Enseñanza de hábitos ecológicos y valores de sostenibilidad medioambiental | | |
| 2.4 Inclusión en planes de estudios de contenidos éticos y de deontología profesional | | |
| 2.5 Consideración de la opinión y participación de los alumnos | | |
| 2.6 Formación en valores humanos y sociales y fomento de la solidaridad ciudadana | | |
| 2.7 Respeto a la diversidad e igualdad de oportunidades entre el alumnado | | |
| 2.8 Fomento del espíritu emprendedor de los estudiantes | | |
| 2.9 Adaptación de los planes de estudios a las necesidades y demandas de los distintos sectores económicos | | |
| 2.10 Formación práctica y facilitación de la inserción laboral de los titulados | | |
| 2.11 Inversión en becas, ayudas y premios al estudio | | |
| 2.12 Evaluación de la calidad docente | | |

3. Seguidamente valora la importancia que se otorga en tu universidad a las siguientes actividades de extensión universitaria (columna de la izquierda), así como la importancia que en tu opinión debería dársele en la actividad habitual universitaria (columna de la derecha). Para ello, escribe en las columnas correspondientes el número que mejor represente tu opinión, de acuerdo a una escala de *1= no se le da/no debería dársele ninguna importancia a 5= se le da/debería dársele máxima importancia.*

| | *Se le da* | *Debería dársele* |
|---|---|---|
| 3.1 Campañas de sensibilización, educación y protección medioambiental en las zonas de influencia próximas a la universidad | | |
| 3.2 Colaboración con empresas, AA.PP y/u ONGs en iniciativas de sostenibilidad medioambiental | | |
| 3.3 Integración del campus en la ciudad | | |
| 3.4 Campañas de sensibilización y educación sobre responsabilidad social en las zonas de influencia próximas a la universidad | | |
| 3.5 Organización de programas de voluntariado para estudiantes, profesores y personal administrativo | | |
| 3.6 Cooperación con otras universidades y facilitación de los programas de intercambio | | |
| 3.7 Patrocinio y organización de eventos socioculturales, artísticos y deportivos | | |
| 3.8 Colaboración con empresas, AA.PP y/u ONGs en proyectos sociales de ayuda a colectivos desfavorecidos | | |
| 3.9 Colaboración con empleadores para mejorar la formación e inserción laboral de los titulados (prácticas en empresas, etc.) | | |
| 3.10 Transferencia de conocimientos hacia la empresa | | |
| 3.11 Fomento de inversiones basadas en criterios ecológicos y responsables | | |
| 3.12 Patrocinio y organización de actuaciones comprometidas con el desarrollo socioeconómico local y regional | | |

(Continúa…).

ANEXO 2. Cuestionario empleado en la recogida de datos (continuación).

4. A continuación valora la importancia que se otorga en tu universidad a las siguientes actividades de gestión y funcionamiento interno (columna de la izquierda), así como la importancia que en tu opinión debería dársele en la actividad habitual universitaria (columna de la derecha). Para ello, escribe en las columnas el número que mejor represente tu opinión, de acuerdo a una escala de *1 = no se le da/no debería dársele ninguna importancia a 5 = se le da/debería dársele máxima importancia.*

| | *Se le da* | *Debería dársele* |
|---|---|---|
| 4.1 Cuidado y conservación de las zonas ecológicas de la universidad | | |
| 4.2 Programas de reducción de consumo de recursos naturales (agua, papel, luz, etc.) | | |
| 4.3 Utilización de energías limpias y reducción de emisiones contaminantes | | |
| 4.4 Desarrollo profesional y formación continuada del personal docente y administrativo | | |
| 4.5 Prevención de riesgos laborales y promoción de la seguridad y salud entre el personal | | |
| 4.6 Conciliación de la vida laboral y familiar del profesorado y personal administrativo | | |
| 4.7 Elección transparente y democrática de las autoridades y gestión participativa | | |
| 4.8 Respeto a la diversidad y promoción de igualdad de oportunidades entre el personal | | |
| 4.9 Asignación racional y eficientemente los recursos | | |
| 4.10 Contratación de suministros y servicios bajo criterios responsables y sostenibles | | |
| 4.11 Transparencia económica de la gestión | | |
| 4.12 Evaluación de la calidad de la actividad universitaria | | |

5. Valora la importancia que se otorga en tu universidad a las siguientes actividades relativas a la investigación (columna de la izquierda), así como la importancia que debería dársele en la actividad habitual universitaria (columna de la derecha). Para ello, escribe en las columnas el número que corresponda, de acuerdo a una escala de *1 = no se le da/no debería dársele ninguna importancia a 5 = se le da/debería dársele máxima importancia.*

| | *Se le da* | *Debería dársele* |
|---|---|---|
| 5.1 Incorporación de principios de sostenibilidad medioambiental en la realización de investigaciones científicas | | |
| 5.2 Conducción de investigaciones en materia de sostenibilidad medioambiental | | |
| 5.3 Aplicación del conocimiento científico al desarrollo de nuevos productos, tecnologías y procesos respetuosos con el medio ambiente | | |
| 5.4 Integración de principios de respeto a los derechos individuales y sociales en el desarrollo de investigaciones científicas | | |
| 5.5 Investigación científica de problemas sociales y generación de conocimientos para el desarrollo social | | |
| 5.6 Aplicación del conocimiento científico a la resolución de problemas sociales | | |
| 5.7 Investigación centrada en la creación de valor económico sostenible | | |
| 5.8 Apoyo financiero a la investigación en responsabilidad social y sostenibilidad | | |
| 5.9 Evaluación de la calidad de la investigación | | |
| 5.10 Inversión en becas, ayudas y premios a la investigación | | |

6. Finalmente indica tu grado de acuerdo/ desacuerdo *(1="totalmente en desacuerdo" a 5"totalmente de acuerdo")* con las siguientes afirmaciones.

| | |
|---|---|
| 6.1 La experiencia que estoy teniendo en mi universidad cubre enteramente mis expectativas | 1 2 3 4 5 |
| 6.2 Mi decisión de escoger esta universidad fue acertada | 1 2 3 4 5 |
| 6.3 Estoy satisfecho con la formación recibida en la universidad | 1 2 3 4 5 |
| 6.4 Estoy satisfecho con mi experiencia global en la universidad | 1 2 3 4 5 |
| 6.5 Recomendaré esta universidad a otras personas | 1 2 3 4 5 |
| 6.6 Me siento orgulloso de pertenecer a esta universidad | 1 2 3 4 5 |
| 6.7 Los programas académicos de mi universidad tienen una alta calidad | 1 2 3 4 5 |
| 6.8 El profesorado de mi universidad desempeña un trabajo de calidad | 1 2 3 4 5 |
| 6.9 El personal de administración y servicios de mi universidad desempeña un trabajo de calidad | 1 2 3 4 5 |
| 6.10 Mi universidad cuenta con recursos e instalaciones de alta calidad | 1 2 3 4 5 |
| 6.11 En comparación con otras similares, mi universidad ofrece unos servicios de calidad | 1 2 3 4 5 |
| 6.12 Mi universidad cumple las promesas realizadas | 1 2 3 4 5 |
| 6.13 Mi universidad es una organización justa | 1 2 3 4 5 |
| 6.14 Mi universidad es una organización éticamente aceptable | 1 2 3 4 5 |
| 6.15 Mi universidad me inspira un sentimiento de confianza | 1 2 3 4 5 |
| 6.16 Mi universidad sólo quiere lo mejor para mi | 1 2 3 4 5 |
| 6.17 Mi universidad me inspira el sentimiento de que puedo contar con ella | 1 2 3 4 5 |
| 6.18 Mi universidad tiene un elevado potencial para contribuir al respeto y protección del medio ambiente | 1 2 3 4 5 |
| 6.19 Mi universidad tiene un elevado potencial para contribuir a la resolución de problemáticas sociales | 1 2 3 4 5 |
| 6.20 Mi universidad tiene un elevado potencial para contribuir al crecimiento y desarrollo económico | 1 2 3 4 5 |

**¡Muchas gracias por tu colaboración!**

Fuente. Elaboración propia.

# ABSTRACT

*“Nobody can go back and start a new beginning,*
*but anyone can start today and make a new ending"*
*Maria Robinson*

In recent years, there has been an increase demand on and expectations of universities, forcing them to develop their role in society to respond to the multiple challenges facing the different stakeholders with which it interacts. Indeed, in the context of the profound social and economic changes that have taken place in European universities recently, social responsibility represents a key aspect of Universities ongoing social mission and on top of their traditional functions of teaching, research and knowledge transfer to society. Now, the promotion of social responsibility by Universities is a key aspect of many European and national recommendations in an effort to extend and develop responsible and sustainable University policies that contribute to the welfare of the university community.

This promotion responds to the need to overcome the poor responsible and sustainable mentality that has characterized modern society, difference increased by the recent economic crisis and the related major corporate scandals, reflecting a society lacking ethics and responsibility. Assuming that many of these entrepreneurs and customers have been trained in universities should it is promoted social responsibility from the educational institutions to try to stop these types of behaviour at their origin.

However, taking into account that the concept of University responsibility comes from corporate social responsibility (CSR), resulting essential to know their origin and evolution. This interest came from their formal CSR study in the early 1950, in order to understand the problems we have with university social responsibility (USR). The most significant problem is the lack of a clear definition which is used for CSR framework (Matten & Moon, 2008). This situation has caused great confusion and disagreement among researchers and professionals (Werther & Chandler, 2011). As well as, the continuous revision and redefinition (Wartick & Cochran, 1985), leading to the proliferation of theories, perspectives and terminologies (Garriga & Mele, 2004) and eventually, a slow progress in the area.

Starting from the previous CSR frame, social responsibility was expanding its horizons despite its lack of terminological consistency, until it reached public and non-profit sector in late 1990. Today, social responsibility has become an important concept for the academic community and an essential element in the activity of any organization (Klein & Dawar, 2004; Marin & Ruiz, 2007; Waddock & Smith, 2000). Universities accept the challenge of teaching and defending a set of principles and ethical, social and environmental values among all its stakeholders, putting into practice policies for quality and excellence, efficient management, achievement and ability (April, 2010).

Moreover, the establishment of quality controls in all higher education institutions have found an increase from the implementation of the European Higher Education Area (EHEA). The aim of EHEA is achieve a higher quality educational model where the learning of students is aimed at professional skills rather than theoretical knowledge. Therefore, currently the quality of service in university education is a key to economic development and social welfare. The public scrutiny of and sensitivity about the assignment of resources at universities influences the formulation of plans and strategies, following all processes, programs and educational activities. The quality of service is always linked to student satisfaction as an antecedent of it, and achieving improvements in both quality of service and satisfaction will increase the credible of and trust in universities.

In view of this situation, changes in University traditional patterns(teaching, research and knowledge transfer to society) is seen as a short term goal, under a sociocultural change that has quickly happened as a result of the economic crisis. This situation leads University communities to be aware of attractive university social responsibility models as a competitive advantage and as a foundation for any improvement of customers' University experience, i.e. the students.

For all these reasons, universities should act as unifying feature of future generations to educate responsible citizens and professionals who modify current production models to achieve a better and more sustainable world.

The thrust of this research focuses on the one hand on the scientific contribution to university social responsibility, given the novelty of this area of knowledge. To do this, it is provided a relevant theoretical framework from the CSR as a theoretical reference. Afterwards it is developed the university transformation in the last decades, and finally it is conceptualized the university social responsibility and the current state of the research model in this field. On the other hand, this thesis define qualify and clarify the university experience dimensions materialized in terms of service quality, satisfaction and trust, and the relations among them under the context described. From all this, a University model of social responsibility is proposed from the student perspective. In doing that, a self-report study has been conducted with a total sample of 400 undergraduate students of Spanish University, detailing the relevant descriptive analyzes, factorial and structural equations to analyze the influence of the overall perception of university social responsibility in the improvement of University experience.

According to this approach, the theoretical framework of the thesis will be structured into three chapters. The first chapter will thoroughly analyze a review of the previous literature of CSR (origin and evolution) beginning in the late nineteenth century and ending today. From that point, a terminology review on this concept and other alternative and complementary concept will be formed. Additionally, the CSR legislative framework will be explored, contemplating laws, promotion organizations and management standards. Finally, the concept of responsibility in the public and voluntary sector will be extrapolated, with special attention to universities, the study object of this thesis.

Following the approach described above, the second chapter will discuss the current University model from the review of the major transformations in European higher education in recent decades. After that, the USR concept, its origins and evolution, as well as major developed models will be explored. In this respect, the four-impact-based model (Vallaeys, 2008b) will form the theoretical framework, describing its main dimensions as the subject of further empirical study: Finally, previous research on the perception of social responsibility in universities by their most important stakeholders (Deans, Professors and students) will be reviewed as a further study object of this thesis.

In this context, the study of the variables identified as dimensions of University experience will be held in the third chapter, where it will be defined and will limit the dimensions of service quality, satisfaction and trust. To do this, we will start the development of the three concepts in the service sector, continuing with the analysis of its application to the education sector, and ending with the interrelationship of the three constructs in university.

At this point, the identified limitations, as well as deficiencies in the areas of work described, will adopt a model of university social responsibility from the student's perspective as an antecedent of University experience. This will serve as a useful framework in explaining the perception of university impacts and their relation to previous knowledge of university social responsibility, leading to the derivation at the end of this chapter of the hypotheses of this research.

From this approach, the fourth chapter will present the methodology used in the empirical validation of the model proposed in this research, describing first the procedure followed in conducting a self-study in a Spanish university, from a representative sample of undergraduate students in different academic fields. In particular, it will explain the criteria used in selecting the sample, the main demographic characteristics of respondents, and the

procedure followed in the preparation and administration of the questionnaire data collection. Then statistical techniques applied to the analysis of the information collected will be detailed.

For its part, the fifth chapter will detail the results of the statistical treatment of the data by factor analysis, descriptive and correlation between variables and structural equation analysis with technical Partial Least Squares (PLS), seeking contrasting models of measurement and structural initially hypothesized and discussing the results in the context of inter-model comparison between students from different areas of knowledge.

Finally, the sixth chapter is devoted to the systematization of the conclusions of the work done by differentiating on the one hand, the contributions of the theoretical framework adopted in research and on the other hand, analysing the degree of correspondence with the assumptions contained in the empirical model. Also, the practical implications of the results for university strategy as well as their scope in view of the limitations of the study and the research proposals for the future.

# CONCLUSIONS

*“Nothing in life is to be feared, it is only to be understood.*
*Now is the time to understand more, so that we may fear less"*
*Marie Curie*

According to the process followed for the development of this thesis, in this final chapter, it is intended to show the most significant contributions of this research in relation to initial objectives, from the recapitulation of all the evidence obtained. As it has been shown in previous chapters, the general aim of this research was to study the perceptions of students related to university impacts. Furthermore, the second aim of this study is to analyse the relationship between the perceptions of students related to university impacts to the overall perception of USR in shaping of the university experience.

The main conclusions follow the thesis summary. Firstly, the contributions linked to the theoretical development of the concepts under study. Secondly, the contributions concerning the validation tests performed on the empirical study.

Subsequently, the major implications for the university management strategy are drawn from the results. Finally, the limitations of the adopted methodology are presented and different research lines that could be developed in the future will be proposed.

# CONCLUSIONS

The current relevance of social responsibility for all types of organizations has produced an increase in social responsibility research from the field of Marketing. However, the specific literature on university social responsibility is barely developed. Furthermore, the conceptual problems of the term 'social responsibility' and therefore its measurement problems in the previous investigations, produce significant gaps in this knowledge area. In order to clarify and refine these inaccuracies, we have studied the university impacts from the views of students and the relationship between university impacts to the overall perception of USR, which is presented as antecedent of dimensions of university experience, specified in terms of quality of service, satisfaction and trust.

From this purpose, firstly, this research has presented a thorough literature review on the origins of social responsibility in business and their later development in all types of organizations, focussing on universities. This thesis has reviewed the development of the legislative framework in the European Union, Spain and at Spanish regional level. It has shown a terminological revision of the CSR concept and other alternative constructs in an attempt to clarify the confusion with defining social responsibility.

Secondly, this paper has explained in detail the transformation of European universities in recent decades, as exemplified by the current Spanish strategy. The thesis has developed a classification of USR definitions. We explained the four impact-based model (Vallaeys, 2008b) as the choice for the empirical model. This research has been designed in the context of a comprehensive review of previous research in the field.

Thirdly, there has been a review of previous literature on dimensions of student university experience, namely, quality of service, satisfaction and trust, analysing their interrelationships in the field of higher education. However, the thesis' aim has been considered as a conceptual basis of the variables as a result of the overall perception of USR.

In this context, the main contributions of this thesis are, firstly, conceptual, arising from the knowledge gaps found in the literature review as visible in each of the variables used in the model; and empirical conclusions, derived from the contrast of the empirical model of the assumptions described in previous chapters.

**Theoretical review conclusions**

In regard to the most important conclusions that can be drawn from the review of previous literature and the development of the concepts addressed in this research, it is possible to emphasize the conclusions discussed below.

Firstly, the review of the origin concept of USR, namely CSR, made clear that CSR is a business concept and ambiguous concept. In recent years, social responsibility has been extrapolated to all types of organizations not only companies. This situation causes does not USR studies ranking yet because USR is such a new framework. However, a detailed analysis of the previous literature has shown that most investigations have not alluded to USR concept except CSR in education (Christensen et al., 2007; Matten & Moon, 2004; Setó-Pamiés et al., 2011; Wright & Bennett, 2011), education for sustainable development (Ceulemans & De Prins, 2009; Moon & Orlitzky, 2011), or ethical teaching (Hartman & Werhane, 2009; Scrum, 2008).

Secondly, most previous research on USR is descriptive (eg., among many others, Bampton & Cowton, 2002; Christensen et al., 2007; Fernandez & Sanjuan, 2010; Larrán & Andrades, 2014; Mahoney, 1990; Matten & Moon, 2004; McKenna, 1995; Pesonen, 2003; Setó-Pamiés et al., 2011; Wu et al., 2010) and get their data from academic web or surveying university management in most cases.

Thirdly, although academics have surveyed students they have focused only on business students or masters students (Fernández & Sanjuan, 2010; Kleinrichert et al., 2011; Luthar & Karrie, 2005; Seto-Pamiés et al., 2011) leaving aside the rest of the students, with a only few exceptions (Larrán et al, 2011;. Neubaum et al., 2009; Sobczak et al., 2006; UVA, 2009).

Fourthly, it should be emphasized that most of the previous literature refers to only one of the four university impacts considered by Vallaeys (2008b): the educational impact (Christensen et al., 2007; Kolodinsky et al., 2010; Luthar & Karrie, 2005; Larrán & Andrades, 2014; Neubaum et al., 2009; Pesonen, 2003; Sobczak et al., 2006; etc.). This trend can easily respond to the lack of a theoretical framework that allows to put into groups the previous studies under a common model.

Given such limitations identified in previous literature, this thesis is based on the four impact-based model (Vallaeys, 2008) to analyse the students' view as the main stakeholder in the educational dimension. In that way, we also introduce aspects of research, internal

management and external projection. Furthermore, we use a customer approach taking into account all students regardless of their study field.

On the other hand, the theoretical review has deepened in basic concepts of shaping the university experience, such as, quality of service and satisfaction. In this regard, this constructs are of great importance as assessment tools for higher education in recent years. The positive relationship between quality of service and satisfaction does not cause in some occasion to improve attraction and retention of students, especially in small universities. So, it is necessary to broaden the focus of university experience towards trust construct, understood as complementary and consistent of the two previous.

Once you know the status of the previous literature and poor knowledge of the antecedents of the university experience in the previous studies, it is proposed an USR model as antecedent, contribution that had not been addressed previously. However, the findings of Loureiro & González (2012) who found that the increase in information and communication increases the quality and satisfaction, and Ko et al., (2014) and Schmeltz (2011) who discovered that the CSR information and communication increase the credibility of this organization, it was decided to extrapolate these results to this thesis. To do this, it is proposed a model in which an increase in the overall perception of USR will improve the university experience, in order to contribute to scientific knowledge in this area.

Elaborating on these ideas of theoretical review, then it is revised the findings of the empirical analysis of model proposed.

**Empirical review conclusions**

The most important contributions that can be drawn from the empirical test of the research model developed allude to the two objectives considered throughout the study. On the one hand, we have sought to know the contribution of the overall perception of USR to the creation of university student experience and the interrelationships between the dimensions of quality, satisfaction and trust. And on the other hand, we have tried to analyse the perceptions of students regarding university impact on them. Furthermore we have to check the importance of university impacts in shaping the overall perception of USR, to channel university strategies of responsibility as a differentiator element in the education market.

Focusing on the first of these aforementioned purposes, the results of research reveal the existence of a strong correlation between the three dimensions considered in the study of the university experience. First, we acknowledge a positive effect of quality of service on student satisfaction, according to the results of previous literature (Browne et al., 1998; Hanaysha et al., 2011; Hasan et al., 2008). Therefore, we can conclude that quality of service scores lead to a greater experience of student satisfaction in universities. This finding is consistent with those obtained by authors like Ramaiyah et al. (2007), who concluded that a positive perception of the quality of service affects student satisfaction, and therefore the quality of service will be determined by the extent in which the needs and expectations of students are satisfied in higher education (Tan & Kek, 2004).

Also, according to the hypotheses of this thesis quality of service and satisfaction have behaved as antecedent of trust construct. This is a novel contribution because the dimension of trust has received little attention in previous literature, especially linking up with quality of service and satisfaction in educational environments (De Jager & Gbadamosi, 2009; Haley, 2012; Hennig -Thurau et al., 2001; Sultan & Mooraj, 2001). In this context, this paper shows a direct positive effect of satisfaction on trust, connected to the quality of service dual effect, both directly and indirectly by complementary mediation of satisfaction. All in all, it is concluded that an increase in quality of service, and therefore in the satisfaction levels produce higher student retention and ultimately universities will be seen as trusted institutions. These results are in line with those of the researchers Haley (2012), Hennig-Thurau et al. (2001), Sultan and Mooraj (2001) who positively related quality of service and trust. However there are the contradictory studies of the researchers DeJager and Gbadamosi (2010) and Loureiro & González (2012), who identified trust as an antecedent of quality of service in both cases. In addition Loureiro & González (2012) concluded that satisfaction is an antecedent of trust, a contrary result to this thesis. Despite the lack of studies investigating the three constructs simultaneously, the evidence analysing two of them and the results of this research demonstrate that they are inseparable in higher education research

In relation to the overall perception of USR as antecedent of the university experience, main novelty our results point to is a positive and direct relationship. In this respect, the overall perception of USR had a direct and indirect effect on all three dimensions. These results support the theoretical suppositions in the research model, referring to an USR strategy may function as a competitive advantage to help students to decide between institutions. Furthermore, students will consider USR as synonymous with a quality and satisfying experience and thus, inspire a sense of confidence in the university. This situation will cause

the generation of useful information for university marketing strategies, and lead in the medium term to an improvement in the Universities' prestige and public recognition, reducing student dropout rates and promoting the attraction of new students who did not have access before.

Regarding the construction of the overall perception of USR, one of the most interesting results of this work refers to a factorial solution found for defining student perceptions regarding university impacts, somewhat different from the pre-establish theory. Particularly, exploratory factor analysis has allowed the identification of six factors called: external projection, research, internal management, education in environmental values, university-firm relationship and education in social values. In this context, the results indicate that three of the identified factors (external projection, research and internal management) correspond to those originally proposed by Vallaeys (2008b) in their model, namely social, cognitive and organizational impact, respectively. For its part, the educational impact identified by the author in his proposal was segmented in our model in a triple environmental dimension (called education in environmental values), economic (known as university-firm relationship) and social (understood as education in social values). This pattern is consistent with the *Triple Bottom Line* model of Elkington (1997) in their operationalization of the CSR concept. From this point of view, we can conclude that the *Triple Bottom Line* can be generalized to the USR model to gain a better understanding of the students' experiences about higher level education.

The identified model of six factors proved to have excellent psychometric characteristics, despite its poor explanatory power for the overall perception of USR from the general student perspective. In this respect, the analysis led to the total sample, only the internal management impact had a significant effect in the model. Against this, there was no evidence of empirical support for the relationship between the other factors considered (ie., external projection, research, education in environmental values, university-firm relationship and education in social values) and the overall perception of USR was obtained in the configuration of the university experience.

One possible explanation for this pattern of results may be related to the effect caused by previous USR knowledge on the perception of university impacts. In this regard, the work shows how owning a deeper understanding of the phenomenon leads to greater awareness of the six levels of impact found in the model. Nevertheless, the low association between perceived impacts and the configuration of the overall perception of USR as antecedent of

university experience that generated it could have originated in the limited culture of university responsibility in the sample, which is evidenced by the low mean scores on the relevant scale. That is, one of the main conclusions of the study suggests that students do not get identified with the USR or do not know what it is or how it is implemented at their university.

This is in line with previous findings that while a few exceptions (Burcea & Marinescu, 2011; Larrán et al, 2011; Matten & Moon, 2004; UVA, 2009) are limited to educational impact (Christensen et al., 2007; Kolodinsky et al., 2010; Luthar & Karrie, 2005; Larrán & Andrades, 2014; Neubaum, et al., 2009; Pesonen, 2003; Sobczak et al., 2006; etc.) agree on a lack of communication and information of social responsibility by universities, and therefore a poor visibility for students. For example, in their study of attitudes of students in a Spanish university, Larrán et al. (2011) show that only 5% of students believed that their university reports on responsible management, highlighting the 84% of students who do not respond to this question.

In the context of such an interpretation, respondents could have a better understanding of internal aspects of USR than other aspects away from the everyday life of the students. That is, all students are aware of the good working conditions of university public employees, while activities relating to research and external projection are not reported or are reported wrongly. These results improve the data obtained by Larrán et al. (2011), the data showed that only 18% of students surveyed felt that their university incorporated social responsibility criteria into their management.

From this same point of view, it is paradoxical that educational factors integrated for environmental, social and economic values have not been significant in shaping the overall perception of USR, though it has the closest impact students. This result may be due to the lack of responsible education received by students regardless of their chosen degree. Furthermore, the result could also reveal that responsible education has not been sufficiently internalized by students because universities often operating in different areas without communicating specifically USR activities. This lack of communication can lead to confusion among students and students can think that they have not received education in social responsibility.

In any case, and in view of the dynamics of relationships evidenced, we can predict that an increase in USR knowledge will cause an increase in perception of a university impact. This result would cause a greater awareness of the overall university contribution to its environment and thus to a better university experience. Such provision supports the idea that

the USR construct should be included across the board in all four facets of university (education, research, internal management and extension) to improve student understanding.

In the context of previous paragraphs, the results of the intergroup comparison carried out to validate the empirical model showed that while the university shaping experience can be generalized to all students regardless of their field of studies, there are significant differences in the variables of perceived impacts of the university and effects on the overall perception of USR. Particularly in the subsample of Business Administration the significance of the factors' external projection, research, education in environmental values and university-firm relationship was evident; in the subsample of Humanities and Social Sciences it is an effect of extension, internal management and education. In environmental factors; in the subsample Engineering were the significant effects of research and internal management; and finally, in the subsample of the Sciences were significant factors such as research and education in social values.

These differences in results relative to the overall sample can be justified by the diversity of transversal and specific competences in the different areas of knowledge. For example, according to the white papers of ANECA (2015) which serves as a reference in Spain for university teaching planning of the different degrees, the integral education of students related to Business Studies should be directed strongly to the development of transversal competences related to the ability to apply knowledge to practice, sensitivity to environmental issues, greater initiative and entrepreneurship. Therefore, the development of these skills can lead students to develop greater sensitivity to issues of research, education in environmental values and the University-firm relationship factor. Also, given the proximity of the faculty of Business to companies and organizations, it is a favourable environment for communication campaigns, sponsorships and partnerships related to university external projection. It is for these reasons that university-firm relationship impact has more visibility than others.

As for the results obtained for the Social Sciences-Humanities subsample, the relevance of factors relating to the external projection and internal management could be associated with the emphasis in this area of study to the understanding and interpretation of cultural and social diversity, among others. Also in line with the previous paragraph, the increasing importance currently given to the development of generic skills associated with environmental sustainability (ANECA, 2015) could explain the significance of this factor.

Finally, it is not surprising that one of the most significant aspects to building students' global perception of USR in Engineering and Science samples concerns the research factor,

because knowledge in teaching degrees relates to knowledge development and scientific and research skills, primarily associated with the ability to integrate the experimental evidence found in field studies (ANECA, 2015). The importance given to ethical commitments in the future professional performance of Science students can explain the high significance linked with the education in social values factor.

To sum up, these results point to a better fit of the model when the perception of students is analysed in terms of their academic branch, compared to the explanation of the USR perception throughout the overall sample. Moreover, a slightly better fit to the model was obtained in the subsample of Engineering. This is in line with previous findings as researchers Lanero, Vázquez & Aza (en prensa). They analyse the social cognitive determinants of entrepreneurial career choice in university students, but their results are extrapolated and are in line with those of this thesis. Among other findings, the analysis of intergroup comparison indicates that the relationship between outcome expectations, interests and career choice may not be linear, but may depend on the area of specialization of each student.

Therefore, the study area becomes a natural segmented variable to understand students' perceptions regarding university impact and the university experience. It would be a mistake, therefore, to base the design of university social responsibility strategy in a generic guidance to all universities alike, resulting have more potential to develop differentiated USR models. Also, working toward greater standardization of USR knowledge of future graduates could help improve the university experience for all students.

## UNIVERSITY STRATEGY IMPLICATIONS

From the theoretical and empirical findings presented in the previous sections, a number of implications are discussed below, centred on two main areas. On the one side are those corresponding to the influences of the overall perception of USR as antecedent of university experience, namely, quality of service, satisfaction and trust; and, second, those arising from the perception of universities' impacts.

Firstly, in relation to the dimensions that influence the overall perception of USR on university experience acting as an antecedent, the importance of quality of service, student satisfaction and trust in the current university has been demonstrated and the need for

universities to improve this aspect in their management policies. In this regard, it has been shown that these concepts are strategic tools, given their crucial role in attracting and retaining students, avoiding the abandonment of the students. On the other hand, it has also been shown that an improvement in the university experience increases the reputation of the university and therefore its credibility. It was found that an efficient management of social responsibility (in line with the proposals of corporate marketing), produce an improvement of the dimensions of university experience. The overall perception of USR constitutes an important means of improving the quality of service, student satisfaction, and trust. It is anticipated that all this will cause the recommendation of the university to another. All in all, it is important to clarify that while universities use USR models it will have a competitive advantage over other institutions, but in a few years USR models will become in a basic element which will have all universities.

In another vein, the second major axis of the model refers to the perception of university impacts. In this regard, we found that five of the six factors that explains students' views of USR have not been significant, which leads us to suggest a number of practical implications relating to each impact.

Regarding the *external projection* impact, universities should strengthen institutional resources for extracurricular social responsibility programs in an attempt to facilitate access to resources appropriate to student needs to know the construct and become responsible citizens and professionals. Speaking of external projection, we are talking about its environmental, social and economic commitment with local, regional, national and international environment, the progressive inclusion of USR contents in the systems of assessment and verification of quality, USR impulse in society and future generations, and cross application to all missions and capabilities of the university and its community.

Regarding the *research* impact is where no significant results were expected because it is quite unfamiliar to students. Therefore, it is essential to increase students understanding of this mission which is so important for universities. Some forums such as the *World Conference on Higher Education* (2009) or *Spanish law as the Statute of the University Student* (RD 1791/2010) have sought to promote responsible ethical values and principles both in teaching and research to foster scientific excellence. Much remains to be done in this regard, and the management of universities must face a change and inform undergraduate students about the research lines of each department, as well as universities should promote the importance of social responsibility research.

On the other hand, the *internal management* impact is the only factor that was significant for USR students' vision, which implies that university labour policies, both faculty and administrative staff and services, are well known. This means fostering respect for diversity and equal opportunities, electing authorities and management bodies by means of a transparent, democratic process, work-life balance, and efficient resource distribution. In more specific terms, universities should distribute other responsible organizational practices such as programs to reduce consumption and emissions, contracting suppliers under responsible and sustainable criteria or economic transparency in university management.

Finally, the educational impact, although it was divided by students in a triple facet: environmental (education in environmental values), economic (University-firms relationship) and social (education in social values). It did not receive empirical support in the prediction of the overall perception of USR and the establishment of the university experience. This means that universities have to work harder in designing education programs adapted to the requirements of promoting responsible and sustainable education. The idea is that students perceive contents of social responsibility, ethical and sustainability in the subjects, and feel that their university seeks to raise awareness of them and encourage their civic solidarity or promote entrepreneurship, amongst others things. The current phase of consolidation of the EHEA and the Spanish strategy *EU 2015* under the Spanish universities provides an excellent opportunity for social responsibility. Given the nature of the public service of universities, they face a growing USR demand by society (Gaete, 2011) and should promote the advancement and integration of social responsibility, quality and excellence (Rubiralta & Barañano, 2010).

In the context of comments made in the previous paragraphs, it is necessary to discuss some final implications for the intergroup comparison made. We have analysed the students' perceptions of university impacts according to academic branch and we have discovered that it is necessary to apply USR models distinctly, adapting to students' needs according to the degree they are studying, not applying a general pattern. This is consistent with the idea of the EHEA, since the adoption of strategies focused on students.

Supporting the above, it is crucial that university managers understand that current students act as clients and therefore, universities need to know their responsibilities, needs and expectations so they can identify which themes are more important to students. Moreover, universities managers also design transverse USR programs and corporate communications including all areas and get adapt to demand's students in particular and the rest of the university community in general.

Once developed each of the factors that shape the perception of university impacts, it is important to suggest a joint action for all of them, a university communication strategy of social responsibility. Firstly, this research has highlighted the need for more higher education institutions to manage efficiently their corporate communication in social responsibility in all impacts arising from the scale used. Therefore, a strategic tool is required to help to convey a university's social mission. It is noted that a lack of communication planning in this area, leads universities to not to value all their USR actions, although it is well integrated into the institutional mission and vision.

Furthermore, the results of this thesis show a lack of initial knowledge on the subject, but a good communication strategy could refocus on *what universities do* in terms of USR in the six impacts drawn from the results: external projection, research, internal management, education in environmental values, university-firms relationships and education in social values. *How it does,* that is, universities should designed appropriate responsibility policies for the university community. Finally, *university stakeholders can participate* in these actions, trying to build confidence in the institutions of higher education in this field.

From this approach, previous knowledge has played an important role as an antecedent of perceived university impacts. Students are not identified with USR; they do not know responsible activities that implement the university, or the area in charge of university responsibility. Nevertheless, universities have to assess the possibility of working more on the business side, be accountable for responsibility actions they perform under the USR name to avoid confusion, in order to motivate students to feel like part of a responsible university. In short, our model has revealed scarce prior knowledge of students in USR, but all respondents think that is a subject to which the university should give more importance concerning the six factors discussed above. Respondents are disposed favourably towards USR field, which determines significantly the composition of overall perception of USR, including a larger number of considerations regarding internal management, but generally determine an improvement of the university experience. This experience is key at this time because universities are becoming businesses in the higher education sector due to scarce public funds. Therefore, universities need to be viewed with differentiating aspects to attract students and professional talent. On the other hand, the strong correlation found between the dimensions of the university experience shows that there are three inseparable elements of the higher education sector that serve to improve the quality assessment of university activity.

## RESEARCH LIMITATIONS

The present investigation and the achieved results must be interpreted based on certain theoretical and methodological limitations that in the future may be used to develop new lines of research.

Firstly, a weakness of the model research developed in the preceding pages. refers to the novelty of the theoretical framework used in both the hypothesized relationship between the variables of university experience on the overall perception of USR, and the evaluation of perceptions of university impacts, which are not yet sufficiently developed conceptually in previous works.

As for the dimensions of university experience, two of the constructs, quality of service and satisfaction have a definite theoretical framework and their relationship has been studied in the literature of services in general and in higher education in particular (Browne et al., 1998;. Hanaysha et al., 2011; Hasan et al., 2008). However, trust is a novel construct, whose definition and measurement is not clearly agreed, much less its relation to the previous two constructs. In parallel, the use of the overall perception of USR as antecedent of university experience is a novel contribution of this thesis which had not been investigated previously, so it also requires future studies that will improve this measurement. Above all, we refer to the USR framework which is still far from being consolidated, being new research that replicates the results in the context of perceived university impacts.

In the previous context, all this has motivated three theoretical chapters with the ultimate aim simply to set up a conceptual framework in which the origins and evolutions of the constructs are explained, terminologies are clarified, the legal framework is put into context, and exposed relationships between variables are understood in the measurement model. Nevertheless, the limited theoretical development of some of the variables of the model, particularly perceptions of university impacts and the trust dimension. This poor development is dependent on the progress of new research in the area that replicates these results or delve in the refinement of the proposed constructs and relationships between them in higher education contexts.

Secondly, it is noted that all scales used in measuring the variables of the model were developed ad hoc for the purposes of this investigation, therefore requiring a future validation in the testing of their usefulness for the purposes for which they have been assigned in this work. Although preliminary statistical analysis provides evidence of reliability and validity of

the survey used, the ability of the measurement model proposed to account for the hypothesized predictive relationships between variables is subject to considerable refinement of the indicators initially proposed, in particular improved estimate of the perception of university impacts which were the weakest elements of the model.

Thirdly, it would be advisable to realize comparative studies in other Spanish, European and worldwide universities. Besides, it would be interesting to launch the questionnaire to deans, rectors and professors to compare results. The aim of both actions is to offer an international perspective of USR perception, in the future. Therefore, additional studies are required, even other models, in order to obtain better results identifying factors that affect perception of university impacts that determine the level of efficiency achieved in promoting USR models in higher education institutions. Moreover, the results improve considerably when we realize a separate analysis for academic fields, so it would be worth exploring them through future studies.

Fourthly, despite the utility of the study described in terms of understanding the students' perceptions of university impacts, their relationship with the formation of the overall perception of USR, and the use of overall perception of USR as antecedent of university experience, the cross-sectional nature of the study determines the findings as statistically significant relationships rather than as causal inferences. Hence, the need for further longitudinal studies to determine the evolution of students' perceptions of university impacts in these years of consolidation of the EHEA. That is, it would be interesting to complete the study with perceptions of the same students when they finish their studies and have accessed labour market in order to meet changes in the results of this thesis. It would also be interesting to monitor the evolution of the perception of responsibility and university experience over the years, checking the possible changes when the graduates will be more aware of the acquired knowledge.

Finally, with regard to the methodological procedure used, although the structural equations allow to evaluate if the empirical results are consistent with theoretical model hypothesized previously, it do not provides evidence to support the existence of one possible representation of reality from the available data. To that end, new research based on different methodologies are necessary so that it can provide additional results

## FUTURE RESEARCH

In view of the clarification given in the preceding paragraphs, we propose on the basis of the limitations analysed above, the following lines of research, whose attention it would be interesting in future studies.

Firstly, the nature of the constructs under study in this thesis lead us to suggest expanding the conceptualization of the variables of university experience, especially the construct trust. Their relationship with the other two variables, quality of service and satisfaction, in the context of new studies could achieve consolidation in this area of study in the field of higher education. Secondly, it needs to expand and consolidate the theoretical framework of USR as antecedent of university experience, replicating this study in other university contexts or considering alternative models.

In the light of this approach, under the subject of extrapolating the results of this research, it would be interesting to replicate the study in other Spanish universities as well as in other European universities. It is essential to compare the results obtained in this study with those from Latin American universities, because where USR models are widely used. The validation of the ad hoc survey used in this research in these international contexts, would also allow their validation as a tool for studying the phenomenon from the students' perspective. Furthermore, the performance of intergroup comparisons between national and international universities would check the USR conceptualization in different geographical and cultural contexts, opening the debate and expanding the four impact-based model in the social responsibility study of students' view. Additionally, the consideration of students from different areas of knowledge in different countries would contrast with the differences found in this study, giving more robust conclusions about the design of specific and cross USR strategies adapted to the real needs of future graduates with different job profiles.

On the other hand, the survey should be adapted to other university stakeholders, for instance, professors, deans and university management. The idea would be to know the differences in perception between stakeholders. Filling these gaps in perception would give information to university management and faculty on real expectations and needs of students. These results will transmit relevant USR information for students

Another interesting line would be to work from longitudinal designs to know the evolution of USR perception of students and its influence in shaping the university experience over the years, once the participants have completed their studies and have entered the labour

market. The results of this research line would allow one to know if the entrance of graduates into the labour market, will change their quality, satisfaction and trust experience in University. Finally, the proposed model in this research can be extended by introducing other related constructs that have been previously studied in literature of services in general, and in particular higher education. We refer to loyalty, image, or expectations constructs (Andreassen & Lindestad, 1998; Eklöf, 2000) that have been developed in satisfaction models and can also be included as dimensions of university experience. As for the loyalty construct, it could be situated as a result of satisfaction, while the image or expectations could be antecedent of satisfaction construct. Moreover, the age and sex variables can be used in future research as mediating or moderating variables of many of the relationships identified in this work