UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

TESIS DOCTORAL

MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS: ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES

ROSA MARIA CORREIA NUNES

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ECONOMÍA Y EMPRESA

2021

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

TESIS DOCTORAL

MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS: ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES

ROSA MARIA CORREIA NUNES

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ECONOMÍA Y EMPRESA

2021

Conformidad con las Directoras:

La conformidad de las directoras de la tesis consta en el original en papel de esta Tesis Doctoral

Fdo: Dña. Dolores Gallardo Vázquez	**Fdo: Dña. Fernanda Pedrosa Alberto**

“Tienes que creer en ti mismo. Ese es el secreto.” [Charlie Chaplin].

Agradecimientos

Estos años de implicación en esta tarea ardua y desafiante me han afectado, pero también los que me acompañaron, sean familiares, amigos, colegas o las directoras. Así, desde ya y sin dispensar los agradecimientos en particular que se harán a continuación, quiero dejar mi gratitud a todos ellos, por la paciencia, amistad y por seguir creyendo en mis capacidades para terminar este trabajo.

A mi directora, Dolores Gallardo Vázquez, por la forma en que me ayudó con sus útiles y pertinentes sugerencias y recomendaciones, así como por las palabras de ánimo y por la cordialidad con que siempre me recibió en su despacho.

A mi codirectora, Fernanda Pedrosa Alberto, además de la amistad, por todo el apoyo y orientación puestos a disposición en la realización de este trabajo.

En el plano institucional, quiero agradecer al ISCAC por concederme todas las condiciones necesarias para el desarrollo de esta investigación, en particular por la dispensa de servicio docente en la fase final de la elaboración de la Tesis.

Una palabra de agradecimiento a las IES que autorizaron la realización del estudio y a los entrevistados que ofrecieron su tiempo y paciencia para responder a las preguntas, a través de entrevista presencial o de forma remota, pues sus respuestas son un elemento fundamental de este trabajo de investigación.

Por último, pero no menos importante, a mi familia, por el amor y el soporte emocional prestados, tan necesarios para terminar con éxito la tarea difícil que me propuse.

RESUMEN

Las acciones desarrolladas por las Instituciones de Educación Superior (IES) generan impactos que van más allá de los de otras instituciones, ya que además de los económicos, los sociales y ambientales, comunes a todas las organizaciones, producen impactos cognitivos y educativos.

Es parte de la Responsabilidad Social (RS) de las IES realizar una adecuada gestión de los impactos derivados de sus actividades, con el fin de reducir los negativos y aumentar los positivos. Un impacto positivo que ha sido motivo de apelación por parte de los organismos internacionales y de la sociedad en general, es la formación integral de los estudiantes, es decir, se exige a la IES la creación de las condiciones para que de la formación resulten profesionales competentes, en su rol, y seres humanos atentos a los problemas de la sociedad, con alto sentido cívico y conducta ética. En Portugal, como en otros países, se sabe muy poco sobre los esfuerzos realizados en esta área, entre otras cosas porque no hay mucha divulgación de información voluntaria sobre RS por parte de las IES, ni es obligatoria por ley en el país.

La asunción y el ejercicio de la RS de las IES, como en cualquier otra organización, presupone el involucramiento y el esfuerzo conjunto de toda la comunidad de la institución. Sin embargo, en el caso de estas instituciones, los docentes y los investigadores son muy importantes, ya que son los principales responsables por la generación de los impactos educativos y cognitivos.

En vista del escaso conocimiento del modelo de RS existente en las IES portuguesas, es decir, en cuanto a la comprensión del concepto que hacen las tres funciones (docencia, investigación y gestión), a la contribución de cada una, a las motivaciones para implementar, practicar y desarrollar la RS y la forma de gestión y difusión de las acciones realizadas, el presente estudio tiene como objetivo analizar las percepciones de esas tres funciones principales en relación al modelo de RS existente en sus instituciones.

La metodología aplicada en esta investigación consistió en un estudio de casos múltiples, basado en seis IES, que permitió obtener una perspectiva en profundidad de los tres representantes, de cada una de las funciones (docencia, investigación y gestión), en los casos bajo análisis. Los participantes en la investigación fueron seleccionados por

indicación de los responsables de las instituciones estudiadas o mediante un proceso de muestreo no probabilístico de conveniencia para permitir una muestra homogénea.

Dado el contexto de la no exigencia de la práctica de RS por parte de las IES portuguesas y la competencia por la financiación privada, incluidas las tasas de los estudiantes, las principales conclusiones revelan modelos idénticos de RS en las IES estudiadas, donde los entrevistados reconocen que la RS asume un papel importante para el reconocimiento de las instituciones ante los *stakeholders* externos derivado de la mejora de la imagen.

A partir de los resultados del análisis de las entrevistas, encontramos algunas conclusiones respecto a las IES estudiadas: (i) la formación impartida va más allá de lo instrumental para la profesión y abarca la formación en valores y ética, (ii) la investigación se centra en temas relacionados con el medio ambiente y aspectos sociales y se hace de forma colaborativa en la dirección de la solución de problemas concretos en la sociedad, (iii) la gestión contribuye a la RS ya que la considera estratégicamente y comunica esta visión al resto de la comunidad académica, (iv) existen prácticas de RS en todas las dimensiones estudiadas (económica, social, ambiental, docencia e investigación), (iv) las principales motivaciones para el inicio, la práctica y el desarrollo están esencialmente relacionadas con el reconocimiento del valor de la RS para las IES, con el hecho de que otras instituciones competidoras ya la practicasen y con la valorización dada en el desempeño de la institución y de los colaboradores a las acciones desarrolladas en este ámbito, (v) la visibilidad del compromiso con el DS y la RS, así como la transparencia en la información, actualmente se facilitan con el acceso a *internet*, sin embargo, es poco utilizada por las instituciones.

El estudio desarrollado contribuye fundamentalmente a incrementar el conocimiento sobre cómo los principales agentes activos ven la RS de las IES portuguesas, además de contribuir a la identificación de los factores más relevantes para potenciar la RS en cada una de las fases: inicio, práctica y desarrollo.

Palabras claves: RSU; IES; Casos múltiples; Docentes; Investigadores; Gestores.

ABSTRACT

The actions carried out by Higher Education Institutions (HEI) generate impacts that go beyond those of other institutions, since in addition to the economic, social and environmental, common to all organizations, they produce cognitive and educational impacts.

It is part of the Social Responsibility (SR) of the HEIs to carry out an adequate management of the impacts derived from their activities, in order to reduce the negative ones and increase the positive ones. A positive impact that has been the subject of appeal by international organizations and society in general, is the comprehensive training of students, that is, the IES is required to create the conditions for the training to result in competent professionals in their role, and human beings focused on the problems of society, with high civic sense and ethical conduct. In Portugal, as in other countries, very little is known about the efforts made in this area, among other reasons because there is not much voluntary disclosure of information on SR by HEIs, nor is it mandatory by law in the country.

The assumption and exercise of SR of HEIs, as in any other organization, presupposes the involvement and joint effort of the entire community of the institution. However, in these institutions, teachers and researchers are very important, since they are the main entity responsible for the generation of educational and cognitive impacts.

In view of the lack of knowledge of the SR model existing in Portuguese HEIs, more properly in terms of understanding the concept of the three functions (teaching, research and management), the contribution of each one, the motivations to implement, practice and develop SR and the form of management and dissemination of the actions carried out, this study aims to analyze the perceptions of these three main functions in relation to the SR model existing in their institutions.

The methodology applied in this research consisted of a study of six multiple cases that has allowed to have an in-depth perspective of the three representatives of each of the functions (teaching, research and management), in the cases under analysis. The participants in the research were selected by indication of the heads of the institutions studied or through a non-probabilistic convenience sampling process to allow a homogeneous sample.

Given the context of the non-requirement of the practice of SR by Portuguese HEIs and the competition for private financing, including student fees, the main conclusions reveal identical SR models in the HEIs studied, where the interviewees recognize that SR assumes an important role for the recognition of institutions by external stakeholders derived from the improvement of the image.

From the results of the analysis of the interviews, we find some conclusions regarding the HEIs studied: (i) the training given goes beyond what is instrumental for the profession and includes training in values and ethics, (ii) the research is focuses on issues related to the environment and social aspects and is done collaboratively in directing the solution of specific problems in society, (iii) management contributes to SR since it considers it strategically and communicates this vision to the rest of the academic community (iv) there are SR practices in all the dimensions studied (economic, social, environmental, teaching and research), (iv) the main motivations for starting, practicing and developing are essentially related to recognition of the value of the SR for IES, with the fact of other competing institutions already practicing and with the valuation given in the performance, of the institution and of the collaborators, to the actions developed in this area, (v) the visibility of the commitment to Sustainable Development and SR, as well as transparency in information, are currently facilitated with access to the Internet, however, it is little used by these institutions.

The study carried out fundamentally contributes to increasing the knowledge about how the main active agents in Portuguese HEIs see SR, as well as contributing to identity of the most relevant factors to enhance SR in each of the phases: initiation, practice and development.

Keywords: USR; HEI; Multiple cases; Teachers; Researchers; Managers.

RELACIÓN DE SIGLAS

ABREVIATURA	**EXPLICACIÓN**
BCSD	*BUSINESS COUNCIL FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT*
BCSDP	*COUNCIL FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT PORTUGAL*
CCS	COMITÉ PARA EL CAMPUS SOSTENIBLE
DEDS	DECENIO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE
DS	DESARROLLO SOSTENIBLE
DT	DECLARACIÓN DE TALLOIRES
EUA	*EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION*
EABIS	*THE ACADEMY OF BUSINESS IN SOCIETY*
FCT	FUNDACIÓN PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA
GRI	*GLOBAL REPORTING INICIATIVE*
GUNI	RED GLOBAL DE UNIVERSIDADES POR LA INNOVACIÓN
IES	INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR
IESP	INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA
IPCA	INSTITUTO POLITÉCNICO DEL CÁVADO Y DEL AVE
IPP	INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE
IPS	INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL
ISO	*INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION*
NEI	NUEVA ECONOMÍA INSTITUCIONAL
NSI	NUEVA SOCIOLOGÍA INSTITUCIONAL
OIE	*OLD INSTITUTIONAL ECONOMICS*
ONG	ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES
ORSIES	OBSERVATORIO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PMUN	PACTO MUNDIAL DE LAS NACIONES UNIDAS
PRME	*PRINCIPLES FOR RESPONSIBLE MANAGEMENT EDUCATION*
PYMEs	PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS
RS	RESPONSABILIDAD SOCIAL
RSC	RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA
RSE	RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL
RSU	RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA
SAS	SERVICIOS DE ACCIÓN SOCIAL
SNS	SISTEMA NACIONAL DE SALUD
TBL	*TRIPLE BOTTOM LINE*
TIC	TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
TJSGA	*THE JUS SEMPER GLOBAL ALLIANCE*
UA	UNIVERSIDAD DE AVEIRO
UC	UNIVERSIDAD DE COIMBRA

UE	UNIÓN EUROPEA
UN	*UNITED NATIONS*
UNESCO	ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA
UP	UNIVERSIDAD DE PORTO
WBCSD	*WORLD BUSINESS COUNCIL FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT*

RELACIÓN DE TABLAS

TABLA 1 - DEFINICIONES DE RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA 41
TABLA 2 - INICIATIVAS DE LA UNIÓN EUROPEA 46
TABLA 3 - DEFINICIONES DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA 51
TABLA 4 - ASPECTOS MÁS RELEVANTES DE LAS DEFINICIONES DE RSU 54
TABLA 5 - LOS POSIBLES IMPACTOS NEGATIVOS POR ÁREA 58
TABLA 6 - LOS POSIBLES IMPACTOS POSITIVOS POR ÁREA 58
TABLA 7 - IMPACTOS DE LAS IES 59
TABLA 8 - PARÁMETROS DE UNA GESTIÓN UNIVERSITARIA SOCIALMENTE RESPONSABLE 63
TABLA 9 - CRONOLOGÍA DE ALGUNAS DECLARACIONES RELACIONADAS CON LA RS Y SOSTENIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 65
TABLA 10 - PRÁCTICAS POR DIMENSIÓN 94
TABLA 11 - CLASIFICACIÓN DE LOS *STAKEHOLDERS* 112
TABLA 12 - ENLACE ENTRE OBJETIVOS, PREGUNTAS Y CUESTIONES 139
TABLA 13 - CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS DE ESTUDIO 150
TABLA 14 - CLASIFICACIÓN DE LOS CASOS DE ESTUDIO 152
TABLA 15 - CARACTERIZACIÓN DE LOS ENTREVISTADOS 153
TABLA 16 - PRÁCTICAS DE RS EN EL IPP 164
TABLA 17 - PRÁCTICAS DE RS EN EL IPS 170
TABLA 18 - PRÁCTICAS DE RS EN EL IPCA 177
TABLA 19 - PRÁCTICAS DE RS EN LA UA 183
TABLA 20 - PRÁCTICAS DE RS EN LA UC 190
TABLA 21 - PRÁCTICAS DE RS EN LA UP 196
TABLA 22 - PRÁCTICAS DE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL POR CASO ESTUDIADO Y POR TIPO DE ENSEÑANZA 216
TABLA 23 - PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LA DIMENSIÓN SOCIAL POR CASO Y POR TIPO DE ENSEÑANZA 217
TABLA 24 - PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LA DIMENSIÓN ECONÓMICA POR CASO Y POR TIPO DE ENSEÑANZA 219
TABLA 25 - LOS FACTORES QUE CONTRIBUYEN MÁS EN CADA UNA DE LAS FASES EN LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DEL IPP 297
TABLA 26 - LOS FACTORES QUE CONTRIBUYEN MÁS EN CADA UNA DE LAS FASES EN LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DEL IPS 317
TABLA 27 - LOS FACTORES QUE CONTRIBUYEN MÁS EN CADA UNA DE LAS FASES EN LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DEL IPCA 339
TABLA 28 - LOS FACTORES QUE CONTRIBUYEN MÁS EN CADA UNA DE LAS FASES EN LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DE LA UA 362

TABLA 29 - LOS FACTORES QUE CONTRIBUYEN MÁS EN CADA UNA DE LAS FASES EN LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DE LA UC 385
TABLA 30 - LOS FACTORES QUE CONTRIBUYEN MÁS EN CADA UNA DE LAS FASES EN LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DE LA UP 410

RELACIÓN DE FIGURAS

FIGURA 1 - TIPOS DE IMPACTOS DE LAS IES 57
FIGURA 2 - TEORÍAS DE VINCULACIÓN 108
FIGURA 3 - POSICIÓN GEOGRÁFICA DE LOS CASOS EN EL MAPA DE PORTUGAL 145
FIGURA 4 - ESTRUCTURACIÓN DEL PROYECTO EN *NVIVO* 155
FIGURA 5 - PERCEPCIONES DE LAS PRÁCTICAS DIARIAS PARA SER PERCIBIDOS COMO PROFESIONALES SOCIALMENTE RESPONSABLES EN EL IPP 161
FIGURA 6 - LOS FACTORES QUE FAVORECEN CADA FASE (INICIO, PRÁCTICA Y DESARROLLO) DE LA RS DE LAS IES Y LOS QUE OBSTACULIZAN SU EJERCICIO EN LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DEL IPP 163
FIGURA 7 - PERCEPCIONES DE LAS PRÁCTICAS DIARIAS PARA SER PERCIBIDOS COMO PROFESIONALES SOCIALMENTE RESPONSABLES EN EL IPS 168
FIGURA 8 - LOS FACTORES QUE FAVORECEN A CADA FASE (INICIO, PRÁCTICA Y DESARROLLO) DE LA RS DE LAS IES Y LOS QUE OBSTACULIZAN SU EJERCICIO EN LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DEL IPS 169
FIGURA 9- PERCEPCIONES DE LAS PRÁCTICAS DIARIAS PARA SER PERCIBIDOS COMO PROFESIONALES SOCIALMENTE RESPONSABLES 174
FIGURA 10 - LOS FACTORES QUE FAVORECEN CADA FASE (INICIO, PRÁCTICA Y DESARROLLO) DE LA RS DE LAS IES Y LOS QUE OBSTACULIZAN SU EJERCICIO EN LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DEL IPCA 176
FIGURA 12 - PERCEPCIONES DE LAS PRÁCTICAS DIARIAS PARA SER PERCIBIDOS COMO PROFESIONALES SOCIALMENTE RESPONSABLES EN LA UA 180
FIGURA 13 - LOS FACTORES QUE FAVORECEN CADA FASE (INICIO, PRÁCTICA Y DESARROLLO) DE LA RS DE LAS IES Y LOS QUE OBSTACULIZAN SU EJERCICIO EN LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DE LA UA 182
FIGURA 14 - PERCEPCIONES DE LAS PRÁCTICAS DIARIAS PARA SER PERCIBIDOS COMO PROFESIONALES SOCIALMENTE RESPONSABLES EN LA UC 187
FIGURA 15 - LOS FACTORES QUE FAVORECEN A CADA FASE (INICIO, PRÁCTICA Y DESARROLLO) DE LA RS DE LAS IES Y LOS QUE OBSTACULIZAN SU EJERCICIO EN LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DE LA UC 189
FIGURA 16 - PERCEPCIONES DE LAS PRÁCTICAS DIARIAS DE LOS ENTREVISTADOS DE LA UP PARA SER PERCIBIDOS COMO PROFESIONALES SOCIALMENTE RESPONSABLES 194
FIGURA 17 - LOS FACTORES QUE CONTRIBUYEN MÁS EN CADA UNA DE LAS FASES PARA LOS ENTREVISTADOS DE LA UP. 195
FIGURA 18 - GRÁFICO DE PALABRAS MÁS UTILIZADAS PARA DESIGNAR LA RS DE LAS IES 200
FIGURA 19 - GRÁFICO DE PALABRAS SOBRE CÓMO SE CONSIDERA LA RS PARA LAS IES 202

FIGURA 20 - GRÁFICO DE LAS 50 PALABRAS MÁS FRECUENTES SOBRE LO QUE PUEDE TRAER EL COMPROMISO CON LA RS A LAS IES 203
FIGURA 21 - CONTRIBUCIÓN DE LA DOCENCIA A LA RS DE LAS IES 204
FIGURA 22 - CONTRIBUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN A LA RS DE LAS IES 205
FIGURA 23 - CONTRIBUCIÓN DE LA GESTIÓN A LA RS DE LAS IES 207
FIGURA 24 - DENDOGRAMA DE *CLUSTER* POR SIMILITUD DE PALABRAS DE DESIGNACIÓN Y ALCANCE DE LA RS DE LAS IES 209
FIGURA 25 - RESULTADOS DE LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS SOBRE LOS FACTORES QUE MÁS CONTRIBUYEN AL INICIO DE LA RS 209
FIGURA 26 - RESULTADOS DE LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS SOBRE LOS FACTORES QUE MÁS CONTRIBUYEN A PONER EN PRÁCTICA LA RS 211
FIGURA 27 - RESULTADOS DE LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS SOBRE LOS FACTORES QUE MÁS CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE LA RS 213
FIGURA 28 - RESULTADOS DE LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS SOBRE LOS FACTORES QUE MÁS DIFICULTAN EL EJERCICIO DE LA RS 214
FIGURA 29 - DENDOGRAMA DE *CLUSTER* POR SIMILITUD DE PALABRAS CON RESPECTO A LOS FACTORES DETERMINANTES PARA CADA FASE DE LA RS DE LA IES Y LOS OBSTÁCULOS PARA SU EJERCICIO. 215
FIGURA 30 - PRÁCTICAS MÁS FRECUENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA RS 220
FIGURA 31 - ENFOQUE DE LAS PRÁCTICAS EN LA DIMENSIÓN DE ENSEÑANZA 221
FIGURA 32 - DENDOGRAMA POR SIMILITUD DE PALABRAS SOBRE EL CAMBIO DE LOS CURRÍCULOS CON BOLONIA 222
FIGURA 33 - LAS PRÁCTICAS MÁS FRECUENTES EN INVESTIGACIÓN 223
FIGURA 34 - ENFOQUE DE LAS PRÁCTICAS EN LA DIMENSIÓN DE INVESTIGACIÓN 224
FIGURA 35 - LOS ASPECTOS DONDE SE DESARROLLÓ MÁS LA RS DE LAS IES EN LA OPINIÓN DE LOS ENTREVISTADOS DE CADA UNA DE LAS IES ESTUDIADAS. 225
FIGURA 36 - LOS ASPECTOS DONDE SE DESARROLLÓ MÁS LA RS DE LAS IES POR TIPO DE INSTITUCIÓN 226
FIGURA 37 - LAS PARTES INTERESADAS QUE MÁS CONTRIBUYERON AL DESARROLLO DE LA RS EN LA PERSPECTIVA DE LOS CASOS 227
FIGURA 38 - LAS PARTES INTERESADAS QUE MÁS CONTRIBUYERON AL DESARROLLO DE LA RS EN LA PERSPECTIVA DE LOS GRUPOS DE ENTREVISTADOS 228
FIGURA 39 - DENDOGRAMA DE *CLUSTER* POR SIMILITUD DE PALABRAS SOBRE PRÁCTICAS DE RS 229
FIGURA 40 - *STAKEHOLDERS* CUYAS RELACIONES ESTÁN SUJETAS A LA RS DE LAS IES 231
FIGURA 41 - ASPECTOS QUE MÁS SE DESTACAN EN LAS RELACIONES DESARROLLADAS EN EL CONTEXTO DE LA RS Y DEL DS CON ESTUDIANTES 233
FIGURA 42 - RELACIONES CON COMUNIDADES LOCALES COMPRENDIDAS EN LA RS 235
FIGURA 43 - RELACIONES CON EMPLEADOS COMPRENDIDAS EN LA RS 236
FIGURA 44 - RELACIONES CON LOS PROVEEDORES COMPRENDIDAS EN LA RS 237

FIGURA 45 - RELACIONES CON ORGANIZACIONES ESTATALES COMPRENDIDAS EN LA RS 238
FIGURA 46 - RELACIONES CON LAS EMPRESAS COMPRENDIDAS EN LA RS 239
FIGURA 47 - INSTRUMENTOS GENERALES DE GESTIÓN DE LA RS 241
FIGURA 48 - DENDOGRAMA DE *CLUSTER* POR SIMILITUD DE PALABRAS SOBRE EL GOBIERNO DE LA RS EN LAS IES 241
FIGURA 49 - FORMAS DE DAR VISIBILIDAD AL COMPROMISO CON LA RS 243
FIGURA 50 - DENDOGRAMA DE *CLUSTER* POR SIMILITUD DE PALABRAS DE LAS CINCO DIMENSIONES EN ANÁLISIS 246
FIGURA 51 - REPRESENTACIÓN DEL CONJUNTO DE ENTREVISTADOS DEL IPP 290
FIGURA 52 - PERCEPCIONES DE LAS PRÁCTICAS DIARIAS PARA SER PERCIBIDOS COMO PROFESIONALES SOCIALMENTE RESPONSABLES EN EL IPP 293
FIGURA 53 - TEMAS DE LAS INICIATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DIMENSIÓN SOCIAL MÁS RELEVANTES EN EL IPP 299
FIGURA 54 - TEMAS DONDE SE REALIZAN MÁS INICIATIVAS EN LA DIMENSIÓN AMBIENTAL EN EL IPP 299
FIGURA 55 - TEMAS DONDE SE REALIZAN MÁS INICIATIVAS EN LA DIMENSIÓN ECONÓMICA EN EL IPP 300
FIGURA 56 - IDENTIFICACIÓN DE LOS STAKEHOLDERS DEL IPP 306
FIGURA 57 - ASPECTOS MÁS RELEVANTES DE LAS RELACIONES CON LOS STAKEHOLDERS EN EL IPP 307
FIGURA 58 - CONJUNTO DE ENTREVISTADOS DEL IPS 311
FIGURA 59 - TEMAS DE LAS INICIATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DIMENSIÓN SOCIAL MÁS RELEVANTES EN EL IPS 319
FIGURA 60 - TEMAS DE LAS INICIATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL MÁS RELEVANTES EN EL IPS 319
FIGURA 61 - TEMAS DE LAS INICIATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DIMENSIÓN ECONÓMICA MÁS RELEVANTES EN EL IPS 320
FIGURA 62 - IDENTIFICACIÓN DE LOS STAKEHOLDERS POR EL GIPS 326
FIGURA 63 - ASPECTOS MÁS RELEVANTES DE LAS RELACIONES CON LOS STAKEHOLDERS EN EL IPS 327
FIGURA 64 - CONJUNTO DE ENTREVISTADOS DEL IPCA 331
FIGURA 65 - TEMAS DE LAS INICIATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DIMENSIÓN SOCIAL MÁS RELEVANTES EN EL IPCA 341
FIGURA 66 - TEMAS DE LAS INICIATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL MÁS RELEVANTES EN EL IPCA 342
FIGURA 67 - TEMAS DE LAS INICIATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DIMENSIÓN ECONÓMICA MÁS RELEVANTES EN EL IPCA 343
FIGURA 68 - IDENTIFICACIÓN DE LOS STAKEHOLDERS DEL IPCA 349

FIGURA 69 - ASPECTOS MÁS RELEVANTES DE LAS RELACIONES CON LOS STAKEHOLDERS EN EL IPCA 350
FIGURA 70 - CONJUNTO DE ENTREVISTADOS DE LA UA 354
FIGURA 71 - TEMAS DE LAS INICIATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DIMENSIÓN SOCIAL MÁS RELEVANTES EN LA UA 364
FIGURA 72 - INICIATIVAS EN LA DIMENSIÓN AMBIENTAL EN LA UA 365
FIGURA 73 - TEMAS DONDE SE REALIZAN MÁS INICIATIVAS EN LA DIMENSIÓN ECONÓMICA EN LA UA 366
FIGURA 74 - IDENTIFICACIÓN DE LOS STAKEHOLDERS EN LA UA 373
FIGURA 75 - ASPECTOS MÁS RELEVANTES DE LAS RELACIONES CON LOS STAKEHOLDERS EN LA UA 374
FIGURA 76 - CONJUNTO DE ENTREVISTADOS DE LA UC 377
FIGURA 77 - TEMAS DE LAS INICIATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DIMENSIÓN SOCIAL MÁS RELEVANTES EN LA UC 387
FIGURA 78 - TEMAS DE LAS INICIATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL MÁS RELEVANTES EN LA UC 388
FIGURA 79 - TEMAS DE LAS INICIATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DIMENSIÓN ECONÓMICA MÁS RELEVANTES EN LA UC 388
FIGURA 80 - IDENTIFICACIÓN DE LOS STAKEHOLDERS DE LA UC 395
FIGURA 81 - ASPECTOS MÁS RELEVANTES DE LAS RELACIONES CON LOS *STAKEHOLDERS* EN LA UC 396
FIGURA 82 - CONJUNTO DE ENTREVISTADOS DE LA UP 400
FIGURA 83 - PERCEPCIONES DE LOS ENTREVISTADOS SOBRE LAS CONTRIBUCIONES DE LA RS A LA UP 402
FIGURA 84 - TEMAS DE LAS INICIATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DIMENSIÓN SOCIAL MÁS RELEVANTES EN LA UP 412
FIGURA 85 - TEMAS DE LAS INICIATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL MÁS RELEVANTES EN LA UP 413
FIGURA 86 - TEMAS DE LAS INICIATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DIMENSIÓN ECONÓMICA MÁS RELEVANTES EN LA UP 413
FIGURA 87 - IDENTIFICACIÓN DE LOS STAKEHOLDERS DE LA UP 422
FIGURA 88 - ASPECTOS MÁS RELEVANTES DE LAS RELACIONES CON LOS *STAKEHOLDERS* EN LA UP 423

ÍNDICE

Capítulo I - Introducción 19

1.1 Encuadramiento del tema 20

1.2 Justificación de la importancia del tema de investigación 25

1.3 Objetivos de la investigación 29

1.4 Organización del estudio 31

Capítulo 2 - Marco teórico de la estrategia de análisis 32

2.1 Responsabilidad Social Corporativa 33

2.1.1 Origen del concepto 33

2.1.2 Definición del concepto 38

2.1.3 Organismos implicados en la Responsabilidad Social Corporativa 44

2.2 Responsabilidad Social Universitaria 48

2.2.1 Origen del concepto 49

2.2.2 Impactos generados por la RSU 56

2.2.3 Comportamiento responsable de la Universidad 60

2.2.4 El papel de las Organizaciones 65

2.2.5 Antecedentes en las IES 73

2.2.5.1 Designación y alcance de la responsabilidad social de las IES 74

2.2.5.2 Factores determinantes de la Responsabilidad Social de las IES 78

2.2.5.3 Prácticas de Responsabilidad Social en las IES 80

2.2.5.4 Gobierno de las IES 98

2.2.5.5 Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS 103
2.3 Teorías explicativas en la aplicación de la RSU 107
2.3.1 La teoría de los *stakeholders* 108
2.3.2 La teoría institucional 119
Capítulo 3 – Modelo de investigación 126
3.1 Enfoque metodológico 127
3.2 Métodos de investigación 128
3.3 Técnicas de recogida de datos 129
3.4 Preguntas de investigación 132
3.5 Muestra 144
3.6 Software utilizado y método de análisis 154
Capítulo 4 – Análisis y discusión de los resultados 158
4.1 Análisis caso a caso 159
4.1.1 Caso 1 – Instituto Politécnico de Portalegre (IPP) 160
4.1.2 Caso 2 – Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) 167
4.1.3 Caso 3 – Instituto Politécnico del Cávado y del Ave (IPCA) 173
4.1.4 Caso 4 – Universidad de Aveiro (UA) 179
4.1.5 Caso 5 – Universidad de Coimbra (UC) 186
4.1.6 Caso 6 – Universidad de Porto (UP) 193
4. 2 Comparación de los casos 200
4.2.1 Designación y alcance de la RS de las IES 200
4.2.2 Factores determinantes de la RS de las IES en las diferentes fases 209
4.2.3 Prácticas de RS en las IES 215

4.2.4 Gobierno de la RS en las IES 229

4.2.5 Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS 242

Capítulo 5 – Conclusiones 248

5.1 Consideraciones generales 249

5.2 Limitaciones 255

5.3 Investigaciones futuras 256

Bibliografía 257

Anexos 280

Anexo I - Solicitud de autorización para la realización del trabajo de campo 281

Anexo II – Guión de las entrevistas 282

Anexo III - Presentación de las respuestas a las cuestiones planteadas en las entrevistas, caso por caso y por dimensiones. 290

Caso 1 – Instituto Politécnico de Portalegre (IPP) 290

Caso 2 – Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) 311

Caso 3 – Instituto Politécnico do Cave y do Ave (IPCA) 330

Caso 4 – Universidad de Aveiro (UA) 353

Caso 5 – Universidad de Coimbra (UC) 377

Caso 6 – Universidad de Porto (UP) 399

Capítulo I - Introducción

1.1 Encuadramiento del tema

En los últimos años, hemos encontrado mucho debate sobre el papel social de las organizaciones y sus responsabilidades para con la sociedad (Setó-Pamies y Papaoikonomou, 2016). Aquél se ha extendido desde el ámbito empresarial, donde inicialmente surge, a otras organizaciones, incluidas las del sector público, organizaciones no gubernamentales, gobiernos, etc., es decir, organizaciones cuyo objetivo principal no es el lucro. Así, las demandas de la sociedad en materia de Responsabilidad Social (RS) y Desarrollo Sostenible (DS) no dejan indiferentes a las Instituciones de Enseñanza Superior (IES).

El papel de las IES es fundamental por su responsabilidad en la educación de los estudiantes y del público en general, con los conocimientos impartidos, las competencias desarrolladas y el ejemplo transmitido, así como por contribuir a desarrollar su espíritu crítico, para que tomen decisiones informadas, como consumidores y futuros o actuales profesionales (González-Rodríguez *et al.*, 2013; Aristimuño y Monroy, 2014; Vázquez *et al.*, 2014).

Las IES marcan la formación de los jóvenes y, por ende, asumen un papel crucial en los valores de las generaciones futuras. Estas generaciones son las que ejercerán, en el futuro, los cargos y responsabilidades en altas instancias de organismos de gestión en la administración pública, en la empresa privada y en el sector social y, por lo tanto, serán ellas, quienes influirán en la relación entre las empresas y la sociedad y entre ciudadanos (Calle Maldonado *et al.*, 2008; Wienhage *et al.*, 2009; Larrán *et al.*, 2010; Vaz *et al.*, 2010). Si las IES se dan cuenta de su importancia y juegan su parte en este campo, la formación recibida por los estudiantes permitirá la creación de la conciencia pública acerca de la responsabilidad social y de la sostenibilidad, así como ayudarán en la resolución de los problemas del mundo, asegurando así que exista un DS (Asemah y Okpanachi, 2013; Martí Noguera *et al.*, 2014).

Por otro lado, la definición de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) no es única en términos internacionales, tampoco dentro de cada país, como afirman Freeman y

Hasnaoui (2010). Estos autores se refieren al hecho de que la cultura por sí misma no consigue explicar las diferencias de concepto y de la práctica en las organizaciones, ante lo cual existe la necesidad de incluir en los programas educativos la RSC a fin de unificar los conceptos y encontrar una correlación entre la educación de la RSC y su implementación. Así, en el ámbito educativo, y de forma muy especial en la Educación Superior, comienza a tomar cada vez más un papel muy activo la formación de una sociedad preocupada por el futuro sostenible (Vega y Tovila, 2007; Lárran, 2010; Larrán *et al.*, 2010).

Como indicó la Comisión Técnica de la MEC (2011, 10), "(…) durante algunos años, especialmente en la década final del siglo XX, se entendió la idea de que junto a las misiones históricas y básicas (docente e investigadora), la Universidad necesitaba introducir la función transferencia de tecnología o la transferencia de conocimiento (…)", lo que se designa como Tercera Misión.

Pero la Estrategia Universidad 2015 propone para España la extensión de la Tercera Misión a la Responsabilidad Social de la Universidad y el DS, por entender que éstos forman parte de la dimensión social y de su compromiso con el conjunto de la sociedad. Así, en su entender, el objetivo de esta misión sería "(…) la contribución universitaria a un modelo de innovación y de desarrollo social, cultural, económico y ambiental socialmente responsable y sostenible" (Cid *et al.*, 2011, 13). Este documento realza la centralidad de las universidades en la trasformación del actual sistema productivo, la cohesión, el bienestar o el progreso social. En ella se concibe la institucionalización de la RS como una pieza central de la modernización de las universidades, crucial para la sostenibilidad, en sus dimensiones económica, social, cultural y ambiental.

A lo largo de la historia de la humanidad, no siempre las expectativas en cuanto a lo que se esperaba de la Universidad eran las mismas. Según Millican y Bourner (2011), en la época medieval se esperaba servir a la Iglesia Latina con su aspiración para salvar las almas de la cristiandad occidental. En el Renacimiento, se esperaba que las Universidades produjeran personas piadosas, que podrían distinguir el bien del mal intelectualmente, moralmente, estética y socialmente. En el siglo XIX, con el desarrollo de las ciencias, se quería que los estudiantes y el personal docente e investigador de la Universidad estuvieran al servicio de la búsqueda del conocimiento, centrándose primero en la mera transmisión del conocimiento y en la comprensión, pasando

posteriormente a dar énfasis a la creación del conocimiento y más allá, hacia finales del siglo, sobreponiéndose la reflexión crítica. Estas expectativas se mantuvieron, según Millican y Bourner (2011) hasta finales del siglo XX. A partir de ahí, se desea que, al lado de esa búsqueda, las IES sean socialmente responsables y rindan más cuentas de su actividad y de la gestión de recursos realizada a la sociedad. Así, se pide que, hoy en día, la investigación y la enseñanza produzcan resultados tangibles para la sociedad y que se formen graduados que sean ciudadanos responsables.

De lo anterior se deduce que las funciones de la Universidad no siempre se realizan en condiciones de igualdad, dando prioridad a una sobre otra. A finales del siglo XX, como decían Millican y Bourner (2011, 90), las tres funciones se encontraban más o menos equilibradas, si bien hoy se observa una inclinación hacia la relevancia de la misión extensión, debido a que las relaciones con la sociedad están en evidencia.

Por otra parte, el conocimiento no se ciñe hoy al adquirido en la Universidad, por lo que hay que considerar un espacio para que los estudiantes formulen críticas y reflexionen sobre el conocimiento que han ganado, de tal manera que puedan comparar esto con otras formas de conocimiento y otros tipos de especialización (Millican y Bourner, 2011). Todo esto lleva a las universidades a estar experimentando actualmente un importante proceso de cambio que se materializa en una nueva forma de ver el enfoque y el propósito de la educación (Vázquez *et al.*, 2014; Carvalho *et al.*, 2020). Así, las Universidades dejan de ser contempladas como el lugar donde se desarrolla la catarsis del quehacer científico y técnico, únicamente encargadas de la difusión del conocimiento científico, un tanto aisladas del escenario socio-ambiental existente en su entorno, como ha sido durante mucho tiempo (Cantú-Martínez, 2013; Nejati y Nejati, 2013).

El contexto actual de la globalización, la privatización y la competencia, que afecta a las IES, ha llevado a algunas instituciones a adoptar un modelo más empresarial, con el fin de sobrevivir (Dahan y Senol, 2012; Santos, 2012). En este sentido, el estudio de Idowu (2009) observa que el proceso de transformación que se está produciendo en el sector de la educación superior, concretamente en el Reino Unido, conlleva el hecho de que surjan IES cada vez más autónomas y con una gestión próxima a la desarrollada en una empresa, inclusive donde los estudiantes son percibidos como clientes y el éxito es medido también por el excedente obtenido.

La competencia entre las IES ha aumentado debido a la lucha por los mejores alumnos y a la disminución de la financiación pública de la Educación Superior, pero también por causa de la internacionalización de la educación. Idowu (2009), basándose en las estadísticas de la Corporación Financiera Internacional indica que, en 2003, alrededor del 2% de la población de estudiantes universitarios se encuentran fuera de sus países de origen. En Portugal, el porcentaje de estudiantes extranjeros recibidos, teniendo la misma base como referencia, es del 5%[1]. Estos números determinan un enorme mercado potencial, al cual es necesario atender en sus necesidades y expectativas.

Para poder competir en la atracción de estudiantes extranjeros, las instituciones deben ofrecer servicios de calidad y, en opinión de Idowu (2008) y Nejati y Nejati (2013), ser vistas como socialmente responsables hacia sus grupos de interés (estudiantes, docentes, gobiernos, empleadores, instituciones de financiación, etc.). Esto es corroborado por Dahan y Senol (2012) que consideran que la RSC puede contribuir a generar una ventaja competitiva, a partir de la mejora de la reputación y la imagen de las IES.

Por otro lado, Alonso-Almeida *et al.* (2014) llaman la atención por la pérdida de valores como la principal causa de la crisis económica actual, ante lo que sugieren una actitud de inversión con respecto a la RS de las empresas por parte de los gerentes y líderes de las mismas. En su opinión, hay varios autores que creen que las escuelas de gestión y economía deben formar graduados preparados para actuar de una manera ética y responsable, capaces de influir en las empresas en que están trabajando para llevar a cabo las operaciones basadas en la ética y la RS. Inclusive los autores concluyen en su estudio que el aumento del papel de la educación universitaria podría cambiar la concepción del papel de la empresa en la sociedad. Aunque de ser ésta la opinión generalizada, también existe la percepción de que las escuelas están haciendo poco este papel, por eso se entiende que será necesario dar más importancia a las cuestiones éticas y políticas de RS en las IES.

Como hemos indicado, hay consenso en afirmar que el sector de la Educación Superior tiene una función importante en la sociedad debido a la posibilidad de educar y sensibilizar a los ciudadanos, los líderes y los futuros directivos, en los aspectos de RS. La sociedad espera ver los esfuerzos de las IES para cumplir ese papel, pero también espera conocerlos, tanto para supervisarlos y ver su evolución, como para que las IES

[1] Más información disponible en: http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow

tengan una manera de hacer *benchmarking* con otras instituciones que están comprometidas con la RS y tengan una herramienta para gestionar internamente el desempeño en sostenibilidad. Así, la divulgación puede ayudar a las IES a actuar de forma más responsable y a mejorar su capacidad de enseñanza y de investigación en los temas que puedan contribuir a mejorar el futuro de la humanidad (Ceulemans *et al.*, 2014).

Vallejo y Guerrero (2011) estudiaron los aspectos que más contribuyen a crear consciencia y educación en RS y concluyeron que lo más importante, en la docencia, es la formación ética de los estudiantes desde las diferentes disciplinas. Y será eso, lo que, en su opinión, contribuirá a hacer de los graduados individuos autónomos y responsables con respecto a sí mismos y a su entorno comunitario, dado que la forma de desarrollar la formación puede ser a través de la práctica, recurriendo al desarrollo y análisis con ejemplos, del fomento de la investigación o de la interacción proactiva con el entorno, concretamente la creación de redes sociales.

En la investigación, que es otra tarea imputable a la Universidad, la cual es eje del pensamiento y fuente de la creación del conocimiento, los autores Vallejo y Guerrero (2011) entienden que incumbe a las Universidades el hecho de reflexionar sobre la construcción de un Estado más igualitario, e investigar y solucionar los problemas sociales generados por las relaciones de los diferentes entes que la integran. Esto es, a través de la investigación, se pueden generar adecuados recursos humanos capaces de responder a las necesidades del país y del mundo. No obstante, no se puede ver la investigación aislada de la formación porque los esfuerzos en promover una educación de calidad van a permitir desarrollar una óptima investigación y la producción de un conocimiento de calidad, y a la inversa también es cierto que se produzca.

Santos (2012, 179) entiende que la RS de las IES "(…) debe ser asumida por la Universidad aceptando ser permeable a las demandas sociales, en especial a aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas. La autonomía universitaria y la libertad académica - que en el pasado eran socialmente esgrimidas para quitar la responsabilidad de la universidad – asumen ahora una nueva importancia, puesto que solamente ellas pueden garantizar una respuesta comprometida y creativa a los desafíos de la RS. Puesto que la sociedad no es una abstracción, estos desafíos son

contextuales en función de la región o el lugar y, por lo tanto, no pueden ser enfrentados con medidas generales y rígidas".

Si bien ya existen estudios que reconocen la importancia del ejercicio de la RS por parte de las IES, además de dar cuenta de los llamamientos a los estudiantes y a la sociedad para asumirla a través de sus principales funciones, reconocen que aún queda mucho por hacer. La RS de las IES está aún poco estudiada, en especial en cuanto a las percepciones de los involucrados en cada una de las funciones, así como los beneficios que pueden resultar para las IES, los cuales constituyen una laguna en la investigación.

1.2 Justificación de la importancia del tema de investigación

La sostenibilidad se está convirtiendo en un foco estratégico en diferentes sectores de la economía mundial y crecientemente ha habido una preocupación sobre el papel de las IES para promover la sostenibilidad, ante la que estas instituciones han respondido mediante la incorporación de estos principios en la enseñanza, la investigación y en su misión, la visión y la estrategia corporativa (Nejati y Nejati, 2013; Sánchez *et al.*, 2013). En el proceso de transformación de la sociedad hacia la sostenibilidad, las instituciones públicas y las Universidades públicas en particular tienen un papel clave. Esto es subrayado por el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014).

La RS se ha convertido en un tema importante en la comunidad universitaria, habiendo sido inclusive trasladado de la enseñanza a la actividad general de las IES. El creciente énfasis en la RS está afectando a las relaciones entre las IES y sus diversos grupos de interés, incluyendo estudiantes, docentes y otros empleados, las comunidades y los gobiernos. Algunas instituciones ya tienen incorporada la RS en sus misiones, visiones y planes estratégicos, asumiendo la misma como elemento esencial de su estrategia.

Aunque inicialmente la RS surgió en el dominio de las empresas, por ser considerada una ventaja competitiva para ellas y porque ese tipo de organizaciones generan más impactos directos, especialmente económicos, sociales y ambientales, en la sociedad, el comportamiento responsable de las IES ha comenzado a ser reconocido al ser

determinante para alcanzar el éxito de la RSC, tanto por la vía de la formación de los futuros líderes y gerentes de las empresas, como contribuyendo a través de la investigación y el comportamiento ejemplar para alcanzar el DS deseado. A pesar de ser reconocida la importancia de las IES para el avance de la RS y el DS, las prácticas en esos dominios permanecen desconocidas, encontrándose poca investigación sobre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (Hattum-Janssen *et al.*, 2013; Vázquez *et al.*, 2014; Gallardo-Vázquez, 2019).

No hay muchos estudios en esta área (Apaydm y Ercan, 2010; Rosa *et al.*, 2011; Lahaye *et al.*, 2012; Gallardo-Vázquez, 2019) y, hasta la fecha, la mayor parte de la investigación en RSU se ha desarrollado en las universidades de América Latina (Argentina, Perú, Brasil, Chile, Bolivia, México, Paraná, Guatemala, Venezuela, Colombia), así como alguna en España (Martin y Moneva, 2010; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2011; Mehta, 2011; Gallardo-Vázquez, 2019). Dentro de los países de América Latina, Venezuela, Colombia y México son los más productivos en publicaciones, como señaló Pacenza y Peralta (2013). Por tanto, es necesario conocer qué se está desarrollando en otros países.

En contraste con la comprensión y aplicación de la RSU en los países de América Latina, en Europa Continental, más concretamente en Portugal, sigue siendo relativamente desconocida. Así, con el fin de aportar evidencias de otras áreas geográficas y contextos culturales e institucionales diferentes de los estudiados hasta ahora, esta investigación tiene como objeto de estudio las IES portuguesas.

Como ya señalaron Valarezo González y Túñez López (2014, 90), "(…) existe carencia de documentación científica sobre la RSU, que permita caracterizarla y saber cómo se está llevando en el día a día de la gestión universitaria". También Morris (2013) afirmó ser muy limitada la documentación de programas de RS en organizaciones no lucrativas. Gaete Quezada (2015) y Aldeanueva Fernández y Jiménez Quintero (2013b) acordaron que la investigación sobre RSU es muy reducida en comparación con la elaborada sobre las empresas. Por otro lado, señalan que los estudios se han orientado más sobre el impacto de la formación en la sociedad y menos en conocer en qué consiste concretamente el comportamiento socialmente responsable de las instituciones universitarias. Sánchez *et al.* (2013) refieren que los estudios anteriores son mayoritariamente sobre las percepciones de los estudiantes acerca del concepto o sobre

los abordajes educacionales del mismo. También en esta línea se encuentra el estudio reciente de Gallardo-Vázquez (2019), donde se desarrolló con la ayuda de los estudiantes y orientado hacia ellos, una escala de medición de RSU que permite saber si las competencias proporcionadas por el IES cumplen con los valores y el desarrollo de competencias en materia de RS.

La ausencia de estudios también se verifica en Francia. De hecho, Annoot *et al.* (2012b) ponen en evidencia la escasez de publicaciones científicas francesas en el campo de la RS aplicada a la educación y formación.

Como hemos mencionado, las IES desempeñan un papel clave en la búsqueda del DS. Las actividades llevadas a cabo en el campus por las IES pudieran conducir al uso de grandes cantidades de energía, de recursos y a generar desechos, por lo que deberían construir y utilizar sus infraestructuras con conceptos de sostenibilidad, así como también incluir esos conceptos en los planes de estudio para sensibilizar a los estudiantes sobre estas cuestiones. No obstante, Vázquez Gallardo *et al.* (2014) llaman la atención ante la ausencia de estudios en este ámbito en IES españolas; la misma situación se presenta en las portuguesas y de ahí el interés en su estudio.

Por otro lado, en la literatura revisada, no hemos encontrado referencias concretas que traten específicamente del objetivo principal de este estudio. En general, la investigación realizada en esos trabajos se ha centrado más bien en el análisis global de la divulgación de información social o medioambiental de las Universidades (refiriéndose normalmente a universidades concretas), o en el análisis de la incorporación del DS y de la RSC en los currículos de diferentes planes de estudio.

En suma, los estudios son pocos, están centrados principalmente en las Universidades de América Latina, se orientaron a la formación bajo la perspectiva de los estudiantes, y además normalmente se centraron en las Universidades que divulgan información en *Internet* o en las páginas *web* de la Universidad, no conociéndose nada de aquellas IES que, a pesar de haberse comprometido con la RS, no lo divulgan o utilizan otra forma de hacerlo, como carteles, folletos, revistas, etc. (Vázquez *et al*., 2014). En Portugal, hay poca o ninguna divulgación de lo que se está haciendo en este ámbito en las IES, de ahí el interés en conocer lo ya desarrollado en estos temas.

A nivel europeo o mundial, no hay un conjunto de normas de referencia para el ejercicio de la RSU, existiendo evidencia de una enorme diversidad en los niveles de compromiso y acerca de las prácticas en el campo de la RSU dentro del universo nacional e internacional (Dima *et al.*, 2015). La práctica de la RS depende de cómo se entiende el término, que a su vez depende de los marcos culturales, políticos, económicos, sociales e institucionales donde se inserte la organización (Freeman y Hasnaoui, 2010). Por lo tanto, resulta interesante conocer las prácticas llevadas a cabo por las IES portuguesas, cubriendo así una laguna existente.

En resumen, esta Tesis Doctoral investiga la evidencia empírica del compromiso con la RS y con el DS en las IES en Portugal por dos razones. En primer lugar, la importancia de la contribución de estas instituciones para capacitar a los ciudadanos más conocedores de las necesidades de intervención legal y de encontrar soluciones a los problemas que enfrenta la sociedad hoy en día. En segundo lugar, se desea contribuir para aumentar la escasa investigación (Martin y Moneva, 2010; Wright, 2010; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2011; Mehta, 2011; Nejati y Nejati, 2013) sobre el compromiso con la RS y con el DS de las IES y, en consecuencia, conocer el alineamiento de las prácticas con la estrategia de las Instituciones en estudio, lo que proporcionará nuevos datos empíricos.

Esta investigación ofrece un análisis de contenido de la información recogida en las entrevistas realizadas en seis IES portuguesas, de naturaleza exploratoria y descriptiva, dando paso a la exposición de las razones que están motivando las acciones desarrolladas. Por otro lado, como la mayoría de los estudios previos están enfocados al alumnado, este estudio pretende contribuir a una visión más amplia al considerar las perspectivas de los docentes, investigadores y órganos de gestión de la IES.

Esta investigación contribuye al conocimiento existente de la RSU y proporciona nuevos conocimientos obtenidos a partir de la realidad portuguesa y, al hacerlo, arroja luz también sobre la pertinencia de dos teorías en el contexto de las IES, en concreto, la teoría de los *stakeholders* y la teoría institucional, que son aplicadas con frecuencia para explicar el alcance y la naturaleza de la información divulgada por las empresas en el análisis de la RSC. Por último, estos resultados permitirán incrementar la comprensión de la gestión de la IES y la posterior difusión de la RSU en las Universidades en

general. Los resultados obtenidos pueden ser de gran utilidad para las IES que apuesten por una estrategia de RSU integral.

1.3 Objetivos de la investigación

Hoy en día hay muchos estudios científicos examinan el desarrollo de la RSC en las organizaciones, ya que ésta es vista como un motor de desarrollo, tanto del país como de las empresas. Pero pocos estudios analizan la contribución de las IES para su progreso, no obstante, no hay duda de que son ellas las que deben formar a los futuros profesionales, los futuros ciudadanos y a los futuros políticos.

El modelo democrático actual en Europa, y presente en la mayoría de los países representados en las Naciones Unidas, para que funcione correctamente, presupone la existencia de una cultura de la ciudadanía. Pero la sociedad civil sólo se manifiesta cuando es informada y está preocupada por los problemas colectivos. Si es así, las IES deben actuar de forma socialmente responsable, cambiando en consecuencia y mejorando de forma continua. La cuestión que permanece es cómo las Instituciones de Educación Superior Pública (IESP) están contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de intervenir activamente en la sociedad y cómo ayudan a la resolución de los problemas de la sociedad.

El modelo elegido por las IES para actuar de modo responsable no tiene que ser similar para todas, sino al contrario, como afirman Ganzález Alcántra *et al.* (2010), el modelo debe servir para orientar procesos de autodefinición genuina de la misión de cada Universidad, según su contexto e historia. Luego nos interesa conocer cuál es el modelo de compromiso con la RS existente en las IES portuguesas y cuáles son los factores determinantes para su existencia. Como es imposible en el tiempo disponible para la investigación estudiar todas las IES, escogemos seis para efectuar el estudio, el cual será orientado por los objetivos que se presentan a continuación.

Teniendo en cuenta los argumentos anteriormente expuestos, esta Tesis Doctoral tiene como **objetivo principal** percibir el modelo de Responsabilidad Social presente en la

actualidad en las instituciones elegidas, por lo que pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

> **¿Cómo ven las tres áreas principales de la IES (gestión, docencia e investigación) la RS de sus instituciones y cuál piensan que es su aporte a la misma?**

De acuerdo con el objetivo principal, indicamos como **objetivos específicos** los siguientes:

- Analizar cuál es el término que entienden los agentes académicos que es el más usado/ adecuado para designar la RS de las IES;
- Caracterizar los beneficios de la RS para las IES;
- Averiguar si los distintos agentes (directivos, docentes e investigadores) conocen cuál es su papel en la RS de una IES y relacionar el concepto de RS con las contribuciones de cada función;
- Estudiar los condicionantes percibidos por los agentes universitarios en el inicio, durante el ejercicio y en el desarrollo de la RS en las IES;
- Identificar el enfoque de las prácticas de RS en cada una de las dimensiones (social, económica, ambiental, enseñanza e investigación);
- Percibir la evolución de las prácticas de RS de la IES;
- Identificar cuáles son las partes interesadas y cuáles relaciones con cada una son prioritarias para la gestión de las IES;
- Identificar los instrumentos que soportan la gestión de la RS;
- Identificar la importancia y forma de divulgación de las prácticas de RS en la IES.

Dentro de este contexto, el análisis de un conjunto de Universidades e Institutos Politécnicos portugueses para conocer cuál es su situación en cuanto a RS nos permitirá responder a los objetivos propuestos.

1.4 Organización del estudio

Además del presente capítulo dedicado a la introducción, la parte restante del trabajo está estructurada en cuatro capítulos. El capítulo 2 donde se lleva a cabo la revisión de la literatura referente al encuadramiento del tema, el capítulo 3 dedicado al modelo de investigación, en el cual se explica la metodología adoptada, incluyendo la descripción detallada de las preguntas de investigación, y se presentan los casos, las técnicas de recogida de datos y el *software* utilizado.

En el capítulo 4 se incluyen dos puntos, relativos a la investigación empírica. El punto 4.1 hace un análisis caso a caso y el punto 4.2 donde se hace una comparación de los casos. En el capítulo 5, el último, se presentan las principales contribuciones y limitaciones del estudio, así como algunas recomendaciones para investigaciones futuras.

Capítulo 2 - Marco teórico de la estrategia de análisis

2.1 Responsabilidad Social Corporativa

El creciente interés de la sociedad por el tema de la RS, y su expectativa en relación a la contribución de las instituciones para una sociedad mejor y más justa, ha hecho que el tema haya quedado en boga. Esta popularidad y el progresivo aumento de los estándares de exigencia de los consumidores, tanto en la calidad de los productos como en la RS, hace que exista cada vez más presión para que las organizaciones se comprometan con el ejercicio e implantación de la RS (Jesus y Batista, 2014).

Así, para responder a las expectativas y el interés de la sociedad, las organizaciones deben ser socialmente responsables, lo que significa que tienen que asumir varios tipos de obligaciones, que se clasifican, según Carroll y Shabana (2010), en económicas (obligación de ser rentable o autosuficiente en términos económicos); legales (obligación de cumplir las leyes y las normas); éticas (obligación de hacer lo que es cierto, justo y correcto); y filantrópicas (obligación de contribuir con algunos recursos, financieros o de otro tipo, para mejorar la calidad de vida de la sociedad). Además, sus directivos deben creer en la RS, adoptarla como causa y declarar sus principios formalmente (Abugre, 2014).

No siempre las organizaciones asumen la RS de forma efectiva y la practican o la integran en su estrategia de negocio; algunas la asumen de una forma retórica (Miras Rodríguez *et al.*, 2020), tanto en sus informes como en sus misiones, y lo hacen, de acuerdo con Gond *et al.* (2012) para legitimar sus actividades.

Para comprender mejor estas exigencias que se plantean a las empresas en materia de RSC, cómo surgen y qué organizaciones están involucradas, se hace un acercamiento a estos puntos en los siguientes apartados.

2.1.1 Origen del concepto

El concepto de Responsabilidad Social, según Vallaeys (2014), ha venido forjándose poco a poco durante la segunda mitad del siglo XX. Su origen, de acuerdo con el autor,

se debe a la necesidad de gestionar de modo ético y sostenible los efectos colaterales de las empresas sobre la sociedad, surgiendo por eso conectada con las empresas. La RS surge de la necesidad de responder a los problemas que iban apareciendo y de la necesidad de promover los valores de igualdad, cooperación y solidaridad (Apaydm y Ercan, 2010; Gasca y Olvera, 2011). Por ejemplo, *The Jus Semper Global Alliance* (TJSGA), cuyo propósito es contribuir a la justicia social global, ha abordado la RSC como una forma de permitir la existencia de una mayor justicia en materia salarial a fin de que todos los trabajadores puedan disfrutar de un salario digno.

Existen referencias al concepto de RS durante los años 1930 y 1940, sin embargo, las mayores contribuciones para la evolución de la definición surgen en la década de 1950 con la obra de Howard Bowen titulada *Social Responsibilities of the Businessman*, publicada en 1953 (Acquier *et al.*, 2011; Agudelo *et al.*, 2019). En esta obra él defendía un concepto de responsabilidad social centrado en la necesidad de ir al encuentro de los objetivos y valores de la sociedad, sobre la base de la garantía para que las organizaciones actúen así por la existencia de un contrato social informal, con inherentes derechos y obligaciones, y debido a la previsibilidad del comportamiento ético de las organizaciones por sus valores con los de la sociedad donde se encontraban insertadas (Wartick y Cochran, 1985).

En la década de 1950 hubo otros autores que abordaron el tema. Por ejemplo, Drucker (1954) considera la responsabilidad de promover el bien público como uno de los ocho objetivos empresariales (Moura-Leite y Padgett, 2011), observándose en las décadas siguientes un aumento significativo en la formalización y aclaración del concepto de la RSC (Carroll, 1999; Freeman y Hasnaoui, 2010; Moura-Leite y Padgett, 2011; Vallaeys, 2014; Agudelo *et al.*, 2019).

En los años 60 del siglo XX, Davis (1967) vino a reforzar la idea de las obligaciones sociales de los empresarios, por la necesidad de fortalecer la sociedad para mejorar los negocios, recordando la dependencia mutua entre los dos y apelando a la visión amplia de la responsabilidad social (Moura-Leite y Padgett, 2011). McGuire (1963, 144) clarifica el ámbito de estas responsabilidades al afirmar que “la idea de responsabilidades sociales supone que la empresa no sólo tiene obligaciones económicas y legales, sino también ciertas responsabilidades con la sociedad que se extienden más allá de esas obligaciones”.

En la década de 1970, Friedman (1970) fue el primer autor en contemplar la RSC desde una perspectiva instrumental. Friedman analizó la RSC como una forma de cumplir las obligaciones sociales sin perder de vista la maximización de la rentabilidad para los inversores (Carroll, 1999; Garriga y Melé, 2004; Moura-Leite y Padgett, 2011). Por otro lado, Carroll (1979) demostró a través del uso de una herramienta conceptual la visión de la responsabilidad social como la integración de responsabilidades económicas, legales, éticas y discrecionales y la utilizó para mejorar la comprensión del desempeño social corporativo (Wartick y Cochran, 1985).

Debido a la proliferación de estudios durante la década de 1970, el término RS comenzó a utilizarse de forma generalizada, empezando con el foco de atención en el mundo de los negocios, como afirma la ISO 26000, norma publicada por la *International Organization for Standardization* (ISO), en su Capítulo 3 "*Understanding social responsibility*".

En los años 80 del siglo XX, hay que destacar la contribución de Drucker (1986) que propuso una nueva visión de la RSC, donde es posible la coexistencia de la rentabilidad y la responsabilidad, es decir, donde los problemas sociales y ambientales se ven como oportunidades de crear riqueza para las organizaciones (Leitão y Silva, 2007; Moura-Leite y Padgett, 2011). También Preston y Post (1981) han tenido una contribución importante al realzar el papel de la gestión de las organizaciones en el contexto público, llegando a proponer un cambio de denominación de Responsabilidad Social para Responsabilidad Pública. Se entendía, en ese momento, que las organizaciones no tenían que resolver todos los problemas sociales, sólo debían tener en cuenta la consecuencia de sus acciones e intervenir para clarificar políticas públicas existentes o en la creación de nuevas (Preston y Post, 1981; Wartick y Cochran, 1985; Carroll, 1999; Moura-Leite y Padgett, 2011).

En la década de los 90 del mismo siglo, se inició una perspectiva contemporánea de ver la RS, se pasó a considerar una ventaja competitiva y se introdujo en la estrategia de las organizaciones (Mcwilliams y Siegel, 2001; Banerjee, 2007; Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011). Esta visión de la RSC implica la gestión estratégica de la RS (Parnell, 2008) que tendrá como alcance mejorar la imagen de marca y la percepción de la calidad de la empresa (Li *et al.*, 2013). Desde el punto de vista académico, tuvo un peso importante el desarrollo de la RSC en este período (Moura-Leite y Padgett, 2011),

especialmente aclarando las contribuciones de los principios de RS (legitimidad, responsabilidad pública y discreción de la gestión) para el desempeño social de la empresa.

En esta misma década, las cuestiones de sostenibilidad comenzaron a ser centrales, así que el surgimiento de los primeros negocios sostenibles se hace en este tiempo, y asegurar el futuro del planeta pasó a considerarse como algo imperioso para que la organización sobreviva (Schwartz y Carroll 2008).

En los años 2000, se generaliza el reconocimiento y la implementación de la RS, conduciendo a una mayor contribución social y más integración con la sociedad. El reconocimiento se debe a la importancia de la RSC por parte de las organizaciones internacionales, como las *United Nations* (UN), la Unión Europea (UE) y la ISO. De las acciones desarrolladas por las UN se destacan la creación del Pacto Mundial de las Naciones Unidas (PMUN) que surge para compartir valores y principios de humanización del mercado global y las “Naciones Unidas - Declaración del Milenio”, donde se definieron los ocho Objetivos de Desarrollo para el Milenio. De estos destacamos el III - El Desarrollo y la Erradicación de la Pobreza y el IV - Protección de Nuestro Medio Ambiente, punto 22 "Reafirmamos nuestro apoyo a los principios del DS, enunciados en la Agenda 217, que se acordaron en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo". De la U.E resaltamos el Libro Verde denominado "Promoción del Marco Europeo para la Responsabilidad Social Corporativa" y varias declaraciones (COM nº 264, 347, 658, 2011, entre otras). La ISO también influye en el reconocimiento global de la RSC con la emisión de la Norma ISO 26000, desarrollada con la colaboración de 450 expertos de 99 países y 40 organizaciones internacionales, con el objetivo de complementar las normas de calidad (ISO 9001) y de la gestión del ambiente (ISO 14001) (Agudelo *et al.*, 2019).

Aunque el concepto de RS surgió en la década de 1950, en los Estados Unidos de América (EE.UU.), esta idea más tarde se ha ampliado a Europa. Según Murphy y Schlegelmilch (2013), este desplazamiento se debió probablemente a los fuertes sistemas sociales existentes en Europa y a la responsabilidad económica de las organizaciones, verificada en este continente. La RSC comenzó por centrarse en la institucionalización de la ética en los negocios, debatiéndose en el inicio, por un lado, los asuntos de la protección del medio ambiente y, por otro, la sostenibilidad. La

comprensión holística, en un contexto de coste/beneficio de la inclusión de la RSC en las organizaciones, llegó más tarde, fundiéndose los problemas éticos y ambientales en un único concepto.

De acuerdo con Habisch *et al.* (2005), las razones para el desarrollo, en Europa, enlazan con la presión de los medios de comunicación, críticos de las acciones irresponsables tales como: contaminación, tratamiento injusto de los empleados y proveedores, y la venta de productos de mala calidad, entre otros. Por otro lado, en el contexto de la globalización, se verifica una pérdida de poder del Estado y el creciente poder de las empresas transnacionales, por lo que esos medios de comunicación también critican la brecha entre el poder de las grandes empresas y la responsabilidad que las mismas asumen, llevándolas a tomar medidas para estar conformes con los deseos de la sociedad.

La promoción de la RSC en la UE se ha convertido en un tema cada vez más importante, ya que es fundamental para la defensa de un conjunto de valores comunes y para el aumento del sentido de la solidaridad y la cohesión entre sus miembros (Vasilescu *et al.*, 2010).

A pesar de la creciente relevancia dada a la RS, esta estrategia no se encuentra desarrollada de igual forma en todas las organizaciones. Actualmente, aún podemos encontrar la RSC en varios estadios en las entidades, dependiendo del tipo y el objetivo de las actividades de RS que practican. Visser (2012) establece varias etapas por las cuales pasan las actividades de RSC: (i) la *Edad de las Finanzas*, donde las prácticas de RS se restringen a aquellas que agregan valor para el accionista; (ii) la *Edad de la Filantropía*, en la que las prácticas de RS están integradas con las actividades propias del objeto social de la empresa con el fin de resolver las necesidades sociales; (iii) la *Edad del Marketing*, en la que se realizan sólo las que ayudan a la promoción y a la mejora de la marca y de la reputación; (iv) la *Edad de la Estrategia*, donde las prácticas de RS están integradas con las actividades propias del objeto social de la empresa con el fin de crear una ventaja competitiva; y la más evolucionada (v) la *Edad de la Responsabilidad*, donde las actividades pretenden identificar y solucionar causas profundas, ya sea a través de la innovación de los modelos de negocio, ya sea con la alteración de los procesos de fabricación o de los productos y servicios o sea por acción del *lobbying* en las políticas nacionales e internacionales.

2.1.2 Definición del concepto

El concepto de RSC surgió cuando se tomó conciencia de que la actividad de las empresas y de las organizaciones en general tienen impactos reales más allá de los propios en sus socios y clientes, en particular en la comunidad que las rodea y en la sociedad (Apaydm y Ercan, 2010; Gasca y Olvera, 2011). Actualmente, es comúnmente aceptado que la actividad de la empresa ejerce un impacto tridimensional, ambiental, social y económico, en su entorno.

Según la norma ISO 26000, la primera idea que surgió sobre la RS la ponía como sinónimo de caridad. Después, de acuerdo con Steurer *et al.* (2005), se añadieron las prácticas laborales y las prácticas justas de comercio, enfatizando, así, los temas sociales. Con el tiempo se han incorporado otros temas, el medio ambiente, la protección del consumidor y la lucha contra el fraude y la corrupción, ampliando de esta forma el ámbito del concepto (Vega y Tovila, 2007).

Los aspectos sociales y ambientales comenzaron a crecer en importancia en los años 90 del siglo XX, pasando muchas empresas a implementar sistemas de gestión específicos para este propósito. Sin embargo, y de acuerdo con Figge *et al.* (2002), rara vez estos sistemas se han integrado con el sistema de gestión general de las empresas y, como consecuencia de la gestión de los aspectos sociales y medioambientales, a menudo no está vinculada al éxito económico de la empresa, y la aportación económica de la gestión ambiental y social, por lo tanto, no se cuantifica.

El concepto de RSC no es, en opinión de varios autores (Didier y Huet, 2008; Matten y Moon, 2008; Freeman y Hasnaoui, 2010; Ganzález Alcántra *et al.*, 2010; Martínez Rodríguez y García Martínez, 2012; Wang y Juslin, 2012), un concepto consensual que posea una definición clara ya admitida por la comunidad científica y por la sociedad, existiendo distintas definiciones para el mismo concepto. Por eso es difícil de entender, siendo este problema, inclusive, en opinión de Saatci y Urper (2013), responsable por la dificultad de las empresas en tomar decisiones de inversión con conciencia social y que incorporen la sostenibilidad. También a lo largo del tiempo, la designación de RSC se ha relacionado con otros términos a los que se les da el mismo significado.

De acuerdo con Leitão y Silva (2007), muchos términos se han utilizado como sinónimos de RSC, como el de filantropía, ciudadanía corporativa, sostenibilidad corporativa, DS, desempeño social, *Triple Bottom Line* (TBL), el comportamiento socialmente responsable y ética en los negocios. Los conceptos de sostenibilidad corporativa, ciudadanía corporativa y comportamiento socialmente responsable han sido utilizados más o menos como sinónimos (Banerjee, 2007; Freeman y Hasnaoui, 2010; Marinescu *et al.*, 2010; Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011; Morris, 2013). Ante ellos, cabe destacar que esta diversidad puede llevar a una cierta ambigüedad y falta de claridad terminológica (Coelho *et al.*, 2003; Schwartz y Carroll, 2008).

La ambigüedad del concepto se puede deber, en opinión de Garriga y Melé (2004), a cierta confusión terminológica, una vez que las varias definiciones/términos son dependientes de teorías subyacentes. Las teorías a que Garriga y Melé (2004) se refieren se recogen en cuatro grupos: (i) las *teorías instrumentales*, que consideran la RSC como un simple medio para conseguir el beneficio; (ii) *teorías políticas*, centradas en la influencia política de los negocios en la sociedad; (iii) las *teorías integradoras*, basadas en la idea de que el negocio necesita de la sociedad para existir, sobrevivir y crecer; y finalmente (iv) las *teorías éticas*, en las que la relación entre las empresas y la sociedad está fundada en valores éticos, teniendo las empresas obligación ética de colaborar con la sociedad.

En el primer grupo de teorías, se incluyen las aportaciones de autores como Friedman (1970) y Porter y Kramer (2006), en una óptica de rentabilidad a corto plazo, señalan la obligación de cumplir con sus obligaciones sociales sin perder de vista la maximización de la rentabilidad para los inversores. Los otros autores, como defensores de esa teoría desde el punto de vista estratégico, consideran que asumir la RSC se transformará en ventaja competitiva, lo cual generará beneficios futuros (Mcwilliams y Siegel, 2001; Garriga y Melé, 2004; Banerjee, 2007).

Dentro de las teorías políticas, se encuentran algunas denominaciones para la RS como las de constitucionalismo corporativo, contrato social y ciudadanía corporativa. La primera, basada en la relación del poder con las responsabilidades sociales, explica que cuanto más poder ostentan, más responsabilidades tienen también. La segunda se asienta en la existencia de un contrato social entre la empresa y la sociedad, que abriga la primera para con la segunda. La ciudadanía corporativa se basa en la idea de que la

empresa es parte de la comunidad, debiendo tener en cuenta la sociedad donde opera (Garriga y Melé, 2004).

Las teorías integrativas consideran que la empresa integra las necesidades de la sociedad para actuar de acuerdo con sus valores sociales, lo que limita su responsabilidad a los valores corrientes con el fin de lograr la legitimidad social y la aceptación y el prestigio. Se consigue, por ejemplo, a través de la gestión dirigida a cubrir la brecha entre el desempeño social de la empresa y lo que se espera de ella, de la influencia o contribuciones de las empresas para con las normativas o incluso por el diálogo con los *stakeholders* o con su participación (Garriga y Melé, 2004).

Finalmente, las teorías éticas se fundamentan en los derechos humanos, los principios del Pacto Global, en las normas, tales como la SA[2] 8000, ISO 26000, y la declaración de los derechos humanos o en conceptos como el de DS (Garriga y Melé, 2004).

Schwartz y Carroll (2008) justifican la proliferación de las definiciones de otra perspectiva, relacionándolas con dos escuelas de pensamiento. Así se encuentran los que defienden en la definición de RSC que la única obligación de la empresa es obtener beneficios, respetando el derecho y la ética, mientras que los otros sostienen que las empresas se exponen a una amplia gama de obligaciones para con la sociedad, no limitándose a las obligaciones económicas y legales. Según los autores, en la primera escuela, encontramos, por ejemplo, a Friedman (1970) y, en la segunda, a McGuire (1963) y Carroll (1979).

No obstante, Steurer *et al.* (2005) establecen algunas diferencias entre la RSC, la sostenibilidad corporativa y el DS: (i) para ellos la RS pone el énfasis en la participación y la rendición de cuentas hacia las partes interesadas, mientras que la sostenibilidad corporativa o el DS no lo consideran; (ii) en su opinión otro aspecto que los distingue es que la RS es una forma de gestión, con enfoque en el carácter voluntario, en el hecho de que las partes interesadas juegan un papel destacado, mientras que los otros conceptos no; (iii) el enfoque temporal es otra de las diferencias señaladas, considerando que el DS se centra en las necesidades futuras de la sociedad y la RS más en las actuales y en la gestión de los recursos de la empresa para ser sostenible en el futuro; (iv) finalmente, destacan que los tres conceptos actualmente

[2] Este estándar fue creado en 1997 por *Social Accountability International* (SAI). Para más detalles ver: https://sa-intl.org/programs/sa8000/

incluyen las dimensiones económica, social y ambiental, pero no siempre fue así, la sostenibilidad corporativa y el DS partieron de la dimensión ambiental, en 1980, y solo consideraban la económica y la social en la medida que afectaba a la ambiental.

Hay tanta dificultad en la definición de RSC que algunos autores han tratado de definirla por su significado negativo, es decir, saber lo que era irresponsabilidad social corporativa en lugar de responsabilidad (Murphy y Schlegelmilch, 2013). Y hay quien subraya, como Abugre (2014), que las organizaciones pueden sobrevivir o prosperar sin que sus miembros se comporten como buenos ciudadanos que participan en comportamientos positivos asociados con la responsabilidad social. A pesar de que la definición de RSC no es unánime (Rahim y Alam, 2013; Hamidu *et al.*, 2015), la Tabla 1 presenta varios intentos para definir el concepto de RSC.

Tabla 1 - Definiciones de Responsabilidad Social Corporativa

Autor	Definición
(Bowen, 1953, 6)	"(…) obligaciones de seguir esas políticas, tomar esas decisiones, o seguir las líneas de acción deseables en términos de objetivos y valores de la sociedad".
(Smith, 2001, 142)	"La responsabilidad social corporativa (RSC) se refiere a las obligaciones de la empresa con sus partes interesadas: las personas afectadas por las políticas y prácticas corporativas. Estas obligaciones van más allá de los requisitos legales y los deberes de la firma para con sus accionistas. El cumplimiento de estas obligaciones está destinado a minimizar cualquier daño y maximizar el impacto beneficioso a largo plazo de la empresa en la sociedad".
Steurer *et al.* (2005, 275)	"(…) la contribución voluntaria de las organizaciones para la prosperidad económica, para la calidad del medio ambiente y para el aumento del capital social, con la participación y la implicación de las partes interesadas".
(Porter y Kramer, 2006, 2)	"(…) una fuente de oportunidad, innovación, y ventaja competitiva".
Calle Maldonado *et al.* (2007, 50)	"(…) un nuevo enfoque al insistir en la importancia de la concienciación sobre los valores e intereses sociales y los efectos de sus acciones en el entorno social (…) responsabilidad económica, sociocultural y medioambiental".

Autor	Definición
Leitão y Silva (2007, 2)	"(…) en un fenómeno global que utiliza iniciativas innovadoras para hacer frente a los problemas sociales, ambientales y económicos con el fin de aumentar los beneficios para la sociedad en general y las partes interesadas, en particular".
Ayuso y Santos (2008, 33),	"(…) responsabilidad por los hechos practicados; responsabilidad sujeta a deberes así como a derechos, o sea asumir o deber de responder a las necesidades, sociales, económicas o culturales, de la sociedad y de responsabilidad (...) también puede ser vista como un compromiso con la regeneración de las sociedades injustas y desiguales".
Matten y Moon (2008, 405)	"(…) las políticas y prácticas de las empresas, claramente articuladas y comunicadas, que reflejan la responsabilidad de la empresa por el bien social".
Daft y Lane (2009, 138)	"(...) el deber de la administración para tomar decisiones y realizar acciones que contribuyen a la riqueza y el interés de la sociedad así como de la organización".
Domínguez Pachón (2009, 38)	"(…) un término que hace referencia al conjunto de obligaciones y compromisos, legales y éticos, tanto nacionales como internacionales, que se derivan de los impactos que la actividad de las organizaciones produce en el ámbito social, laboral, medioambiental y de los derechos humanos".
Ganzález Alcántra *et al.* (2010, 12)	"La contribución activa y voluntaria al mejoramiento social, económico y ambiental por parte de las empresas, generalmente con el objetivo de mejorar su situación competitiva y valorativa y su valor añadido".
Apaydm y Ercan (2010, 5591)	"(…) coraje de utilizar los recursos de la organización para beneficio de la sociedad".
Marinescu et al. (2010)	"(…) un conjunto de cuatro componentes: responsabilidades filantrópicas; responsabilidades éticas, responsabilidades legales y responsabilidades económicas".
Porter y Kramer (2011)	"(…) aprovechar los recursos únicos y la experiencia de la empresa para crear valor económico mediante la creación de valor social".

Autor	Definición
Rodrigues y Duarte (2011, 142)	"(…) puede entenderse como un concepto según el cual las empresas, sobre una base legal, estatutaria y principalmente voluntaria, deciden contribuir para una sociedad justa y para una mejor calidad de vida, internalizando las externalidades negativas".
Saldaña *et al.* (2011, 85)	"la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) como la estrategia procedente de la acción privada para facilitar el desarrollo sostenible de la sociedad, que constituye la búsqueda del desarrollo de las generaciones actuales sin arriesgar la capacidad de desarrollo de las generaciones futuras".
Asemah y Okpanachi (2013, 196)	"(…) la integridad con la que una organización gobierna a sí misma, cumple su misión, vive sus valores, se relaciona con sus partes interesadas y cómo mide sus impactos y reporta sus actividades".
(Rahim y Alam, 2013, 609)	"(…) como la medida en que una organización es conscientemente responsable de sus acciones y no acciones y el impacto de esto en sus partes interesadas".

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las definiciones presentadas es notorio los diferentes términos utilizados para definir la RSC. Por un lado, el concepto todavía está en evolución; por otro lado, las diferentes visiones teóricas subyacentes dificultan la aceptación de una única definición.

Las principales características presentadas en las definiciones son el carácter voluntario, la orientación hacia los *stakeholders,* la alineación estratégica del aspecto social, y del medio ambiental con el económico y el comportamiento ético de las acciones. Se empieza por considerar la RS como una acción voluntaria de contribución al bienestar de la sociedad, para luego incluir en el concepto la preocupación de gestionar los impactos de la organización y satisfacer a las partes interesadas, pasando después a verla como estratégica para la obtención de los objetivos de la organización y para el DS.

2.1.3 Organismos implicados en la Responsabilidad Social Corporativa

Como se mencionó, no sólo los autores de trabajos científicos contribuyen a la creación de una definición en torno a la RS. Las organizaciones, especialmente las que tienen carácter internacional, se han ocupado también de este asunto (Miras Rodríguez *et al.*, 2014). Entre ellas se destaca el papel del *World Business Council for Sustainable Development*[3] (WBCSD), de la ISO[4], del TJSGA[5] y de la Comisión Europea[6].

En 1998, el Consejo del WBCSD creó un Grupo de Trabajo encargado de proporcionar una mejor comprensión común de lo que significa la RSC (Holme y Watts, 2000). La definición inicial asumida en esa fecha fue la siguiente: "La Responsabilidad Social Corporativa es el continuo compromiso por las empresas para comportarse de manera ética y contribuir al desarrollo económico, mejorar la calidad de vida de los trabajadores y sus familias, así como de la comunidad local y la sociedad en general" (Holme y Watts, 2000, 8).

En el segundo informe del referido Grupo de Trabajo, en 2000, surge una nueva definición, señalando que "La RSC es 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" (Holme y Watts, 2000, 10). En esta definición se enfatiza la necesidad de trabajar conjuntamente con las partes interesadas para mejorar la calidad de vida y contribuir al desarrollo económico, pero sostenible, algo que en la primera definición no se destacó.

En 2001, en el Libro Verde, la Comisión Europea definió la RSC como "… un concepto por el cual las empresas integran las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y en su interacción con las partes interesadas en una base voluntaria" (Comisión Europea, 2001, 6).

En 2010, la ISO ha publicado un estándar, la ISO 26000, donde la definición de RSC se orienta básicamente en la gestión de los impactos, teniendo como medio la participación de los interesados y como fines el DS y el bienestar social. Esta definición también se

[3] Más información disponible en http://www.wbcsd.org/
[4] Más información disponible en https://www.iso.org/
[5] Más información disponible en http://www.jussemper.org/
[6] Más información disponible en https://ec.europa.eu/commission/index_es

encuentra en otros organismos como el TJSGA[7], que considera la RSC como "(…) la obligación inherente de cada entidad para dar cuenta de la forma en que su actividad impacta las dimensiones económicas, sociales y ambientales en su entorno y para asegurar que este impacto genere beneficios equitativos y sostenibles y no causar daño a todas las partes interesadas".

En 2011, surge el documento Estrategia Renovada de la UE para el periodo 2011-2014 sobre la Responsabilidad Social de las Empresas (Estrategia UE 2011-2014), donde la Comisión Europea actualiza su posición oficial sobre la RSC y presenta una nueva definición, señalando que se trata de "(…) la responsabilidad de las empresas por el impacto en la sociedad" (Comisión Europea, 2011, 7). Según la UE esta definición es más consistente con los nuevos y actualizados principios y directrices internacionales, porque va al encuentro de los principios reconocidos internacionalmente sobre la RSC, así como de otras orientaciones, como son las Directrices de la OCDE para las Empresas Multinacionales, la ISO 26000 y los Principios sobre Empresas y Derechos Humanos de la UN.

Esta definición presentada por la Comisión Europea en 2011 es diferente de la anterior, que constaba en las iniciativas de 2001 y de 2006, en la cual se usaban términos vagos como "concepto" y "preocupaciones", mientras que la actual es concreta y recoge los impactos. Además, las preocupaciones actuales son más extensas y van más allá de los aspectos sociales y ambientales, incluyéndose ahora la ética, los derechos humanos y de los consumidores, la acción deja de ser voluntaria para ser un deber de asumir la responsabilidad ante el impacto y también se reconoce la importancia estratégica. En consecuencia, las organizaciones deben "(…) integrar los derechos sociales, ambientales, éticos y humanos en sus planes de negocio y estrategias" porque el enfoque estratégico "(…) puede reportar beneficios en cuanto a gestión de riesgos, ahorro de costes, acceso al capital, relaciones con los clientes, gestión de los recursos humanos y capacidad de innovación" (Comisión Europea, 2011, 4).

El avance de la RSC se ha beneficiado de las voluntades de algunas organizaciones internacionales, poniendo en marcha importantes iniciativas para promover la RSC (Branco, 2010). En particular, el papel y los esfuerzos de la UE y el marco regulatorio

[7] Más información disponible en http://www.jussemper.org/TLWNSI/corporatesocialr.html, consultado en 28/07/2019.

para la RS para esta área geográfica son bien conocidos, y están traducidos en varias iniciativas que se indican en la Tabla 2.

Tabla 2 - Iniciativas de la Unión Europea

Año	Iniciativas
2000	Consejo Europeo extraordinario de Lisboa (Consejo de Lisboa): hacia la Europa de la innovación y el conocimiento (Estrategia de Lisboa)
2001	Comunicación de la Comisión de la UE – COM (2002) 264 "Desarrollo sostenible en Europa para un mundo mejor: estrategia de la Unión Europea para un desarrollo sostenible"
2001	Comunicación de la Comisión de la UE COM (2001) 366 LIBRO VERDE – "Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas"
2002	Comunicación de la Comisión de la UE – COM (2002) 347 "La responsabilidad social de las empresas: una contribución empresarial al desarrollo sostenible"
2002	Creación del Foro Multilateral Europeo sobre RSE (informe final presentado en 2004)
2004	Directiva sobre responsabilidad medioambiental (DRM)
2005	Comunicación de la Comisión de la UE – COM (2005) 658 "Revisión de la Estrategia para un desarrollo sostenible - Plataforma de acción"
2006	Comunicación de la Comisión de la UE COM (2006) 136 "Poner en práctica la asociación para el crecimiento y el empleo: hacer de Europa un polo de excelencia de la responsabilidad social de las empresas"
2006	Apoyo a la Alianza Europea para la RSC- IP/06/358
2006	Versión revisada de la Estrategia Europea del Desarrollo Sostenible
2007	Resolución del Parlamento Europeo (2006/2133 (INI)) sobre "la responsabilidad social de las empresas: una nueva asociación"
2010	Comunicación de la Comisión de la UE Comisión Europea (2010) 2020 "Europa 2020". Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador"
2011	Comunicación de la Comisión de la UE Comisión Europea (2011) 681 "Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas"
2013	Resolución del Parlamento Europeo (2012/2098) INI Responsabilidad social de las empresas: comportamiento transparente y responsable de las empresas y crecimiento sostenible
2013	Resolución del Parlamento Europeo (2012/2097) INI "Responsabilidad social de las empresas: promoción de los intereses de la sociedad y vía hacia una recuperación sostenible e inclusiva"
2014	Comunicación de la Comisión de la UE Comisión Europea (2014) 263 "Reforzar el papel del sector privado en el crecimiento inclusivo y sostenible en los países en desarrollo"
2014	Comisión de la UE ha lanzado un Compendio: Responsabilidad social de las empresas - Políticas públicas nacionales en la Unión Europea

Año	Iniciativas
2014	Directiva 2014/95/UE "Divulgación de información no financiera e información sobre diversidad por parte de determinadas grandes empresas y determinados grupos"
2015	Informe del Comité Económico y Social Europeo "La responsabilidad social de las empresas como efecto multiplicador en los acuerdos de asociación de la UE (comercio, inversión y cooperación/desarrollo)"

Fuente: Adaptado de Larrán Jorge y Andrades Peña (2011) y actualización propia.

Una iniciativa muy importante surgió en 2006, con la propuesta de la Comisión para la constitución de una Alianza Europea para la RSC, con la que esperaba contribuir para mejorar el comportamiento de las empresas de la UE en materia social y medioambiental. De ello resultó una comunicación que propone medidas para fomentar la extensión de las prácticas de RSC en ocho ámbitos de acción prioritarios: (i) sensibilización e intercambio de las mejores prácticas; (ii) apoyo a iniciativas multilaterales (de interlocutores sociales y de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG); (iii) cooperación con los Estados Miembros; (iv) medidas voluntarias de información de los consumidores y de transparencia; (v) investigación interdisciplinaria sobre RSC; (vi) Educación; (vii) estimular la RSC en las Pequeñas y Medianas Empresas (PYMEs) y (viii) dinamización internacional de la RSC de la Comisión Europea (2006, 2).

En el documento de Estrategia de la UE 2011-2014, la Comisión enfatiza la necesidad de que los Estados Miembros contribuyan a la educación, especialmente a la secundaria y superior, para integrar cuestiones como la ciudadanía responsable, la RSC y el DS en los programas educativos. Asimismo, sugiere la suscripción de los Principios de las Naciones Unidas para una Educación Responsable en Gestión a las escuelas superiores de gestión de la UE. También recomienda la gestión responsable y una investigación universitaria de calidad que contribuirán al desarrollo de las prácticas comerciales y las políticas públicas dentro de la RSC.

Así, según la declaración de la Estrategia UE 2011-2014 (COM 681, 2011, 4) donde el enfoque estratégico de la RS fue reconocido, la Comisión entendió que "(…) para la competitividad de las empresas es cada vez más importante un enfoque estratégico sobre RSE (…)", porque este "(…) puede reportar beneficios en cuanto a gestión de

riesgos, ahorro de costes, acceso al capital, relaciones con los clientes, gestión de los recursos humanos y capacidad de innovación".

Además, se destaca la Directiva 2014/95/UE[8] del Consejo y del Parlamento Europeo, de 11 de noviembre, que obliga los grupos de empresas a incluir "(…) en el informe de gestión consolidado un estado no financiero que contenga información, en la medida en que resulte necesaria para comprender la evolución, los resultados y la situación del grupo, y el impacto de su actividad, relativa, como mínimo, a cuestiones medioambientales y sociales (…)".

A pesar de mucho progreso desde 2000 hasta el presente, derivado de la proactividad de la UE, la Comisión también concluyó que queda mucho por hacer en el campo de la RSC, sobre todo integrar plenamente esta estrategia en las operaciones y en las políticas de las instituciones.

2.2 Responsabilidad Social Universitaria

Las demandas de un comportamiento responsable que contribuya a una sociedad más justa, equilibrada y sostenible, inicialmente sentida solo en las empresas, se extiende ahora a la enseñanza superior. Quizás, porque las IES adoptaron prácticas privadas en su gestión con el propósito de atraer estudiantes, tanto a escala mundial como nacional, para hacer frente a la reducción de la financiación pública de la educación superior en Europa (Dahan y Senol, 2012).

La diferenciación de las IES es muy importante para competir por los estudiantes y por la financiación. La forma de lograrla es a través de la enseñanza y de la investigación, más también, a través de una amplia gama de otras medidas, que son parte de la RS (Sánchez *et al.*, 2013).

Las IES son, así, llamadas a asumir la RSU con una doble funcionalidad, la de ser socialmente responsables en sus acciones e intervenciones en políticas públicas y la de educar en la RS a sus estudiantes. Todavía, se reconoce que hay aún un largo camino

[8] La transposición de esta Directiva al derecho portugués fue consagrada en el Decreto-Ley n. 89/2017, de 28 de julio.

por recorrer, pues el concepto de RSU se encuentra menos desarrollado que en las empresas (Lilley *et al.*, 2014; Vázquez Gallardo *et al.*, 2014; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2015).

2.2.1 Origen del concepto

Hoy en día, el tema de la RS se ha ampliado a innumerables ámbitos de la vida cotidiana y, entre ellos, a instituciones de carácter público y privado, como son las IES (Ganzález Alcántra *et al.*, 2010; Calderon y Paucar, 2015; Chile y Black, 2015; Lagunas *et al.*, 2017; Paunescu *et al.*, 2017a; Aldeanueva Fernández y Arrabal Sánchez, 2018; Bergua y Marti, 2018; Cabedo *et al.*, 2018; Gallardo-Vázquez, 2019). Las Universidades han funcionado siempre como motores de progreso y en un entorno de crisis, como es el que estamos pasando actualmente, se espera que ellas, a través de la formación y de la investigación, encuentren soluciones para los problemas que enfrenta la sociedad actual (Hidalgo *et al.*, 2012; Calderon y Paucar, 2015; Ramos *et al.*, 2015; Lagunas *et al.*, 2017; Paunescu *et al.*, 2017a; Bergua y Marti, 2018).

Cuando el tema de la RS se aplica a las IES, deriva en la literatura hacia el concepto de RS Universitaria (Ganzález Alcántra *et al.*, 2010). No obstante, se encuentran referencias a otros términos para referirse a este tema, como sean "Sostenibilidad", "Desarrollo Sostenible", "Compromiso Social" y "Proyección Social" (Comisión Técnica de la Estratégia Universidad 2015, 2011), similar a lo que sucedió con el término RSC.

Los orígenes del concepto de RSU, en opinión de Gaete Quezada (2014), parecen estar relacionados con los efectos de los cambios sociales en la educación superior acaecidos durante la década de los setenta del siglo XX, donde se resalta el acceso menos elitista a la enseñanza superior, la pérdida de exclusividad en la producción y transmisión del conocimiento, la mercantilización y la instrumentalización de la educación superior, la reducción del número de los estudiantes, la reducción de la libertad investigadora al estar sujeta a condiciones de demanda por los compradores de los productos de la investigación y la revalorización del conocimiento para la sociedad y para la economía, que ha venido a consolidarse con la Declaración de la UNESCO (1998a) producida en

la VII Conferencia Mundial de Educación Superior (Vallaeys y Carrizo, 2006; Guadilla García, 2008; Vallaeys, 2014).

El entorno de la globalización, la privatización y de la competencia ha hecho que las IES descubran la importancia de la imagen y de la reputación de la organización, así como la importancia de la RSU para contribuir a potenciarla, una vez que se puede convertir en una ventaja competitiva, similar a lo que ocurre en las empresas (Porter y Kramer, 2006; Vallaeys, 2014). En este contexto, algunas de las IES, así como otras instituciones públicas, han adoptado un enfoque de negocio y de gestión privada con el fin de sobrevivir (Dahan y Senol, 2012; Campra *et al.*, 2019).

Ese cambio de gestión asienta en la idea de que las IES son empresas y como ellas deben tener una actuación orientada al mercado (Pena *et al.*, 2017; Licandro y Chisco, 2018). No obstante, este entendimiento seguido por algunas de esas instituciones no ha estado exento de críticas y problemas en su aplicación (Ayuso y Santos, 2008; Sobrinho, 2008; Vallaeys, 2014). Véase, por ejemplo, la opinión de Ayuso y Santos (2008), que creen que las IES no pueden considerarse como meras organizaciones empresariales, no siendo apropiado, por lo tanto, aplicar los mismos modelos de gestión.

Para ilustrar las diferencias entre las corporaciones y las IES, Ayuso y Santos (2008) se refieren a dos conceptos: los clientes y los productos, que son los que plantean más problemas. En su opinión, los estudiantes no serán reales clientes, una vez que forman parte del proceso educativo como un elemento activo, y la producción o venta de servicios (capacitar a los trabajadores, investigar, promover el progreso económico, por ejemplo) no es real, sino metafórica.

La RS ha comenzado a ser importante para las IES, y para la sociedad en general, no solo porque enfrentan los mismos problemas de las demás organizaciones (por ejemplo, la gestión eficaz de los recursos) en su aplicación y tienen las mismas ventajas (mejora de imagen y reputación), sino porque además son responsables de formar los futuros ciudadanos, los futuros profesionales y los futuros gobernantes, que contribuirán a promover el cambio social y el desarrollo del entorno (Calle Maldonado *et al.*, 2007; Gaete Quezada, 2011). Por lo tanto, se espera un papel más activo en el cambio del futuro de las IES en comparación con los de otras organizaciones.

Para Calle Maldonado *et al.* (2007, 64), "Ha llegado el momento de que desde el mundo universitario se habiliten nuevos medios e instrumentos para dar respuesta a la urgente necesidad que tiene la sociedad de hoy en día de contar con trabajadores socialmente responsables". A fin de conseguirlo, Herrera *et al.* (2009) entienden que las IES deben desarrollar éticamente un conjunto de acciones y procesos dirigidos a satisfacer, oportuna y eficazmente, las necesidades del entorno, expresando su compromiso con la RS en las diversas dimensiones (enseñanza, investigación y extensión).

En relación con el concepto de RSU, no se cuenta con una definición precisa o unívoca (Gaete Quezada, 2011; Esfijani *et al.*, 2012; Hattum-Janssen *et al.*, 2013; Plungpongpan *et al.*, 2016; Latif, 2018) pero la importancia del tema justifica que se conozca lo que comprende en base a la opinión de varios autores. Para ello, en la Tabla 3 se enuncian las definiciones de distintos autores y organizaciones.

Tabla 3 - Definiciones de Responsabilidad Social Universitaria

Autores	Definiciones
Sobrinho (2008, 97).	"(…) producir conocimientos, formar profesionales y hacer cultura en y para la realidad en la cual una institución educativa se inserta activamente".
Ayuso y Santos (2008, 33)	"(…) un compromiso con la regeneración de las sociedades injustas y desiguales", porque solo así tenía impactos positivos en la sociedad".
Vázquez *et al.* (2014, 197)	"(…) implica ofrecer servicios de educación con el objetivo de difundir conocimiento de una manera ética, haciendo al mismo tiempo una buena gestión, actuando con respeto y con compromiso con la sociedad".
Herrera *et al.* (2009, 11)	"(…) como la relación entre el papel desempeñado por las instituciones de educación superior para formar recursos humanos y generar conocimiento, y lo que la sociedad demanda;(…)" .
Rincón y Ortega (2013, 55)	"(…) como la capacidad que tiene la universidad de difundir y aplicar un conjunto de principios y valores éticos que sustenten la formación estudiantil y el compromiso social del quehacer científico".
Aldeanueva Fernández y Jiménez Quintero (2013a, 3)	"la Responsabilidad Social Universitaria es la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados claves en la Universidad, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria".

Autores	Definiciones
Vallejo y Guerrero (2011, 221)	"(…) consiste en articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos conducente al desarrollo social equitativo y sostenible para la producción de saberes conllevando a la formación de profesionales responsables".
Valarezo González y Túñez López (2014, 95)	"La Responsabilidad Social Universitaria integra y equilibra las dimensiones académicas, investigación, extensión/vinculación y gestión, para que la Universidad cumpla con calidad, pertinencia, ciudadanía y criterios medioambientales su función dentro de la sociedad, más allá de las normas vigentes establecidas. Tiene como ejes de actuación a la ética, la transparencia, el diálogo con sus públicos y la rendición de cuentas; y, como objetivo, el desarrollo humano sostenible".
Vázquez Gallardo *et al.* (2014)	"(…) la necesidad de fortalecer el compromiso cívico y la ciudadanía activa; abarcando al voluntariado, al desarrollo de un sentido de la ciudadanía civil, alentando a los estudiantes, el personal académico sobre la prestación de servicios sociales a la comunidad local o sobre promover el compromiso ecológico, ambiental para el desarrollo sostenible local y global".
Gaete (2012, 111)	"(…) las obligaciones de los gestores universitarios para impulsar políticas institucionales para tomar decisiones o para seguir líneas de acción que son deseables en términos de los objetivos y valores de la sociedad". Elaboró una propuesta para identificar en la literatura diferentes enfoques de RSU, planteando tres grandes perspectivas: gerencial o directiva; transformacional y normativa".
Annoot *et al.* (2012b, 172)	"(…) Ampliar la formación de los estudiantes en los valores de la ciudadanía, valorizando sobre todo los esfuerzos de los estudiantes en su territorio; participar en el aumento de los niveles de habilidad de los jóvenes y en la lucha contra las desigualdades sociales y educacionales; difundir ampliamente los resultados de la investigación universitaria y mantener la capacidad de responder a las necesidades de la economía y de la vida social y cultural".
Ganzález Alcántra *et al.* (2010, 28)	"(…) capacidad de la Universidad de aplicar un conjunto de principios y valores, declarados en su filosofía de gestión, en la praxis de sus funciones básicas: gestión, docencia, investigación y producción y extensión, con miras a responder a las demandas de los grupos de interés de su entorno".
Vallaeys (2007, 5)	"(…) una 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 conscientes y solidarios; Producción y Difusión de conocimientos socialmente pertinentes; Participación social en promoción de un Desarrollo más equitativo y sostenible".
Vallaeys (2014, 107)	"(…) gestión justa y sostenible de los impactos universitarios".

Autores	Definiciones
Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe, vinculado a IESALC / UNESCO citado por Silva y Morosini (2014, 3)	"(...) como el compromiso institucional para lograr la coherencia entre el discurso y pasar a través de los siguientes temas: la democracia y la transparencia; acciones, recursos humanos y medio ambiente de trabajo; medio ambiente y el campus sostenible; educación socialmente responsable; gestión del conocimiento social; integración curricular de la extensión y el desarrollo local y regional".
La Comisión Técnica de la Estratégia Universidad 2015 (2011, 33)	"Responsabilidad social del sistema universitario y de las universidades como una re-conceptualización 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".
Fernández *et al.* (2006, 50)	"(…) la capacidad que tiene la Universidad, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados claves en la Universidad, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria, respondiendo socialmente así, ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta".
Dima *et al.* (2015, 4)	"(…) las responsabilidades que tienen las Universidades sobre las repercusiones que puedan tener sus decisiones y actividades sobre la sociedad y el medio ambiente mediante el uso de estrategias transparentes y éticas" y entendían "que las prácticas deberían ser promovidas y fomentadas por los estudiantes y el personal universitario de una forma que celebre y promueva los valores de justicia, igualdad, democracia participativa, responsabilidad social y sostenibilidad".
Pena *et al.* (2017, 788)	"(…) constituye el compromiso de este nivel de enseñanza con el devenir de la sociedad en los ámbitos locales, nacionales e internacionales".
La Comisión Técnica de la MEC (2011, 18)	" (…) un marco de compromisos, definido por las Universidades, que va más allá del marco jurídico vigente, y que es complementario de la responsabilidad jurídica en sentido estricto".
Guzmán *et al.* (2017, 82)	"(…) el proceso que surte la universidad en sus operaciones, a fin de orientarlas al servicio de la sociedad, con el compromiso de transformarla para mejorar la calidad de vida de quienes la componen".
Lagunas *et al.* (2017, 42)	"(…) el tema de RSU es un servicio que deben "tener o brindar" todas las IES".
Fuentes *et al.* (2018, 135)	"(…) la gestión ética y moral y la movilización de recursos con el propósito de disminuir el impacto negativo y maximizar los impactos positivos de la universidad en la sociedad, guiándola hacia el cumplimiento de la Misión, Visión y Valores institucionales, y hacia la armonización de sus estrategias y acciones con las propuestas mundiales que buscan promover la preservación y sostenibilidad ambiental y social, que promueven los derechos humanos en la vida cotidiana, y la ética y transparencia en el desarrollo de los negocios".

Autores	Definiciones
Gómez *et al.* (2018, 102)	"La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es la gestión ética y transparente de los procesos administrativos, educativos, cognitivos y sociales realizados por una institución de enseñanza superior".
Vallaeys (2018, 55)	"(…) responsabilidad de la universidad por sus impactos en todos sus ámbitos de gestión, formación, cognición y participación social, dirigida hacia el desarrollo sostenible de la sociedad, y convocando transversalmente a toda la comunidad universitaria para implementar políticas y programas que transformen a la institución desde un autodiagnóstico reflexivo permanente de sus logros y fallos, con coherencia, transparencia y ánimo de innovación (…) un modelo universitario basado en valores éticos, cuyo propósito es la transformación social, y que se concreta en una política de gestión transversal".
Vallaeys y Rodriguez (2019, 113)	"La Responsabilidad Social Universitaria es la responsabilidad de la universidad por los impactos sociales y ambientales que genera, a través de una gestión ética y eficiente de sus procesos administrativos y funciones académicas sustantivas, a fin de participar junto con los demás actores de su territorio de influencia en la promoción de un desarrollo humano justo y sostenible".

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se resumen los aspectos más relevantes de algunas de las definiciones para poder identificar las características comunes que existen entre ellas.

Tabla 4 - Aspectos más relevantes de las definiciones de RSU

Autores	Los Aspectos Relevantes de las Definiciones
Vallaeys (2007, 5)	"(…) una política de mejora continua de la Universidad centrada en la administración ética y transparente de los impactos…".
Sobrino (2008, 97)	"(…) producir conocimientos, formar profesionales y hacer cultura en y para la realidad en la cual una institución educativa se inserta activamente".
Ayuso y Santos (2008, 33)	"(…) un compromiso con la regeneración de las sociedades injustas y desiguales".
Herrera *et al.* (2009, 11)	"(…) difundir y aplicar un conjunto de principios y valores éticos que sustenten la formación estudiantil y el compromiso social del quehacer científico".
Ganzález Alcántra *et al.* (2010, 28)	"(…) aplicar un conjunto de principios y valores, declarados en su filosofía de gestión, en la praxis de sus funciones básicas: gestión, docencia, investigación y producción y extensión (…)".

Autores	Los Aspectos Relevantes de las Definiciones
Pelekais y Aguirre (2010)	"(…) gestión estratégica de los impactos universitarios de manera ética y transparente".
Calle Ramírez y Santacruz Moncayo (2011, 21)	"(…) un enfoque ético del vínculo mutuo entre universidad y sociedad. Se trata de un compromiso moral irrenunciable que, a la par que genera nuevos conocimientos relevantes para la solución de los problemas sociales, permite la aplicación directa del saber científico y tecnológico, así como una formación profesional más humanitaria".
Vallejo y Guerrero (2011, 221)	"(…) proyecto de promoción social de principios éticos conducente al desarrollo social equitativo y sostenible".
Gaete (2012, 111)	"(…) obligación de impulsar políticas institucionales para tomar decisiones o para seguir líneas de acción que son deseables en términos de los objetivos y valores de la sociedad".
Annoot *et al.* (2012b, 172)	"(…) formar en valores de la ciudadanía…luchar contra las desigualdades sociales y educacionales--- responder a las necesidades de la economía y de la vida social y cultural".
Vázquez *et al.* (2014, 197)	"(…) difundir conocimiento de una manera ética, haciendo … una buena gestión, actuando con respeto y con compromiso con la sociedad".
Valarezo González y Túñez López (2014, 95)	"(…) cumplir con calidad, pertinencia, ciudadanía y criterios medioambientales su función dentro de la sociedad, más allá de las normas vigentes establecidas".
Valarezo González y Túñez López (2014)	"(…) gestión de los impactos universitarios de manera ética y transparente".
Vázquez Gallardo *et al.* (2014)	"(…) necesidad de fortalecer el compromiso cívico y la ciudadanía activa".
Vallaeys (2014, 107)	"(…) gestión justa y sostenible de los impactos universitarios".

Fuente: Elaboración propia.

En las definiciones de RSU presentadas se destacan algunos aspectos comunes. El primero de ellos, son los valores éticos, donde se incluyen la necesidad de su difusión y la práctica de ellos y el deber de formar en tales valores. Por otro lado, es común la consideración de la sociedad y de los otros grupos de interés, teniendo las IES como obligación crear un modelo que responda a sus preocupaciones y permita el diálogo transparente con todos los grupos de interés. El carácter voluntario de la RSU es otro elemento considerado común porque la RSU "(…) va más allá del mero cumplimiento de cualquier legislación vigente en cualquier ámbito de la gestión universitaria" (Larrán y Andrades, 2015, 101).

También la palabra compromiso se encuentra en algunas definiciones y para Vallaeys (2014) no debería definirse así, porque la RSU es más que un compromiso, es una

obligación de responder a una llamada que viene de otro, luego las IES deben responder a los problemas y tienen que responder a la gente afectada por dichos problemas.

En la mayoría de las definiciones que constan en la Tabla 3, podemos ver que los autores tienen una visión holística y transversal de la RSU, lo que implica que las IES tienen una política de gestión que incluye ética y transparencia en el comportamiento, respeto por los derechos humanos y laborales, un campus sostenible en lo que respecta al ambiente y educación e investigación dirigidas a la formación de ciudadanos responsables e informados capaces de intervenir y resolver los problemas de la sociedad, así como fomentar la intervención pública en las políticas gubernamentales (Vallaeys, 2014).

Aunque se han presentado definiciones específicas para referirse a la RSU, Aldeanueva Fernández y Jiménez Quintero (2013b) dicen que las definiciones para las empresas son perfectamente adecuadas a las Universidades, porque en términos generales la RS "(…) es una forma de gestionar las organizaciones, ya sean empresas, universidades u otras". Sin embargo, es necesario leer con un cierto cuidado la afirmación, porque no toda la forma de gestión se adecua a las IES. Ellas tienen responsabilidades diferentes de las otras organizaciones y no deben orientar la administración según una óptica de mercado. De tal manera que Sobrinho (2008) destaca que la RS de las IES no es igual a la de las empresas, no debe ser marketing a partir del cual se genera una buena imagen o una manera de aumentar los beneficios. El objetivo es que las Universidades sean instituciones de aprendizaje y de producción de conocimiento, en vez de entidades de enseñanza y de investigación al servicio del mercado.

2.2.2 Impactos generados por la RSU

Las IES son organizaciones, y como cualesquiera otras, tienen impacto en la comunidad donde se ubican (Thompson y Green, 2005). De sus acciones, desarrolladas para cumplir su misión y para atender a la petición de las organizaciones internacionales (por ejemplo, UN/UNESCO (1998, 2002 y 2014)) y de sus *stakeholders*, resultan impactos positivos y negativos para la comunidad académica, para la sociedad y para el medio ambiente. Estos impactos pueden ser sentidos en el interior de las organizaciones (en los

profesores, investigadores y otros funcionarios y en los estudiantes) o en el exterior (en el entorno social y natural).

Como se producen esos impactos, hay una responsabilidad de las IES por ellos. Como subrayan Vallaeys y Rodriguez (2019, 113), la RSU es "(…) la responsabilidad por los impactos sociales y ambientales que genera", definición perfectamente en línea con la norma ISO 26000, (p. 3, en el punto 2.18), que define la RS de las organizaciones como la "responsabilidad por los impactos de sus decisiones y actividades en la sociedad y el medio ambiente (…)". Además, estos autores defienden que la gestión de esos impactos debe ser hecha de manera ética y transparente con el fin de eliminar o minimizar la existencia de impactos negativos. Este principio es también defendido por Valarezo González y Túñez López (2014) y Pelekais y Aguirre (2010), añadiendo estos últimos autores la necesidad de que dicha gestión debe ser también estratégica.

Si las IES son responsables por sus impactos es importante conocer cuáles son los posibles, para ser conscientes de ellos y gestionarlos correctamente. A fin de facilitar su identificación, algunos autores (Vallaeys, 2008; Domínguez Pachón, 2009; Pelekais y Aguirre, 2010) los agruparon en cuatro tipos, organizacionales, educativos, cognitivos y epistemológicos y sociales. Como no todos los impactos producidos por las IES tienen equivalencia en las empresas, una forma interesante de ilustrarlos fue la elegida por Vallaeys (2008) (ver Figura 1), que utiliza dos ejes, uno vertical para los impactos organizacionales y sociales, comunes a todas las organizaciones y otro horizontal para los impactos educativos, cognitivos y epistemológicos, específicos de las IES.

Figura 1 - Tipos de impactos de las IES

Fuente: Vallaeys (2008, 210).

Como sugiere Vallaeys (2008), los impactos producidos en las diferentes áreas pueden ser negativos o positivos, por lo que de acuerdo con este autor presentamos algunos ejemplos de impactos negativos en la Tabla 5 y de impactos positivos en la Tabla 6.

Tabla 5 - Los posibles impactos negativos por área

Organizacionales	Sociales	Educativos	Cognitivos
Incongruencias éticas institucionales	Asistencialismo/paternalismo	Hiperespecialización (inteligencia ciega)	Desvinculación academia-sociedad
Maltrato laboral	Mercantilización de la extensión	Falta de formación ética y ciudadana	Irresponsabilidad científica
Falta de democracia y transparencia	Indiferencia a los problemas sociales	Reducción de la formación al afán de empleabilidad	Fragmentación del saber
Malos hábitos ambientales			Carencia de transdisciplinariedad

Fuente: Vallaeys (2008, 211).

Tabla 6 - Los posibles impactos positivos por área

Organizacionales	Sociales	Educativos	Cognitivos
Sistema de gestión ético y transparente	Asistencialismo/ paternalismo	Formación ciudadana y profesional responsable	Promoción de la inter y transdisciplinariedad
Buenas prácticas laborales	Mercantilización de la extensión	Aprendizaje socialmente pertinente y solidario	Pertinencia social de la investigación
Buenas prácticas ambientales	Indiferencia a los problemas sociales	Currículos socialmente consensuados	Responsabilidad social de la Ciencia

Fuente: Vallaeys (2008, 211).

Además Valarezo González y Túñez López (2014) agregaron otros impactos educativos y cognitivos derivados de la formación humana (espíritu y valores) y profesional, e impactos sobre los aspectos que se forman a partir de la generación, recreación y transmisión del conocimiento científico y los generados por la universidad entendida como un nodo de conexión de otros muchos subsistemas sociales (Tabla 7).

Tabla 7 - Impactos de las IES

Origen	Impactos
La formación humana (espíritu, valores) y profesional	Carácter y cultura de la persona Desarrollo intelectual en la toma de decisiones Repercusión en las personas que se encuentran a su alrededor Calidad de la convivencia en sociedad Participación ciudadana Organización de procesos políticos Establecimiento de una cosmovisión en la sociedad
La generación, recreación y transmisión del conocimiento científico	Desarrollo de la ciencia propiamente dicha Desarrollo cultural Transformación educativa que incluye la enseñanza secundaria Aumento del Índice de Desarrollo Humano Mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad Promoción y progreso Desarrollo económico, ecológico, social y espiritualmente sostenible de una ciudad, provincia, región, país y el mundo.
Conexión con otros muchos subsistemas sociales	Transformaciones institucionales y organizacionales de la sociedad civil Dinamización de la vida de una región Generación de empleo Desarrollo y sostenibilidad de su entorno

Fuente: Valarezo González y Túñez López (2014).

El conocimiento de los impactos generados es fundamental para las organizaciones que tienen la intención de hacer la gestión de los mismos y quieren tener un comportamiento responsable (Vallaeys, 2008; Valarezo González y Túñez López, 2014).

2.2.3 Comportamiento responsable de la Universidad

El ejercicio de la RS en una organización la compromete a pensar en las consecuencias de sus acciones en sus *stakeholders*, ya sean internos o externos. Lo ideal sería producir solo impactos positivos de sus acciones, lo cual todavía no es posible, por eso para disminuir los impactos negativos de sus acciones en la sociedad y en el medio natural, tanto los cognitivos, como los educativos, organizacionales y sociales, y aumentar los positivos, se exige una gestión responsable de dichos impactos (Jiménez *et al.*, 2006; Carrasquero *et al.*, 2008; Ganzález Alcántra *et al.*, 2010). Esta gestión requiere que las IES articulen las acciones de las cuatro principales funciones claves (educación, investigación, gestión y extensión), para así llevar a cabo un proyecto institucional de RS y no realicen solo acciones aisladas (Ganzález Alcántra *et al.*, 2010, 8).

La gestión responsable requiere también un diálogo participativo con los *stakeholders* que pueden promover el DS. La forma de lograr la participación de los *stakeholders* en la gestión es desarrollando programas relevantes e importantes para ellos y hacer un plan de comunicación adecuado, así como evaluar el éxito del mismo (Morris, 2013). En este proceso las IES tienen un rol más determinante, una vez que deben asumir un papel de liderazgo, tanto en el estudio de los impactos como en la promoción del aprendizaje y conocimiento que permitan a las generaciones presentes y futuras rediseñar sus actividades (personales y profesionales) con el fin de lograr un futuro más sostenible (Vallaeys, 2008; Williams, 2008; Vega, 2009).

Más allá de la gestión responsable, en las IES y en cualquer organización, se requiere también un comportamiento responsable de todos sus integrantes para asumir la RS y disminuir los impactos negativos de sus acciones. Sin embargo, este comportamiento todavía se requiere más en las IES, porque prestan un servicio público (la educación) y gestionan bienes públicos (Aldeanueva Fernández y Jiménez Quintero, 2013b). Además, ellas determinan la forma de pensar y los procesos mentales que están detrás

del comportamiento de la mayoría de los líderes sociales (gobernantes, empresarios, gestores), porque los estudiantes los asimilan durante su ruta académica (De la Calle y Jiménez, 2011, 238) Carrasquero *et al.* (2008). Entonces, lo que hacen las IES y cómo lo hacen determina cómo han de ser las generaciones futuras.

Las IES tienen un comportamiento socialmente responsable si las prácticas obligatorias u opcionales que se desarrollan en la enseñanza, en la investigación, en la gestión de la institución y en la extensión están orientadas a satisfacer las necesidades sociales de sus *stakeholders* y no solo se orientan a satisfacer los intereses de la organización (Schvarstein, 2003; Calle Maldonado *et al.*, 2007; Herrera *et al.*, 2009; Red Vega, 2009; Ganzález Alcántra *et al.*, 2010). Las IES deben ser instituciones ancladas en su territorio y responder a las necesidades de los habitantes de una región o localidad, promover el cambio social y el desarrollo del entorno, porque esta es una de las misiones de la Universidad socialmente responsable (Carrasquero *et al.*, 2008; Annoot, 2012; Vallaeys, 2014).

Tener una actuación responsable en la educación y orientarla hacia la construcción de un futuro más sostenible es más importante que saber cómo enseñar, es como nos dice Gasca-Pliego y Olvera-García (2011), responder a la cuestión ¿para qué enseñamos lo que enseñamos?, y es, según el mismo autor, hacer un cuestionamiento epistemológico, planteando cuestiones tales como: qué visión del mundo se promueve en las aulas, qué tipo de ciencia se "vende" a los estudiantes. Aún en esta área es esencial la existencia de coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica, porque la transmisión del conocimiento no es solo a través de la exposición del contenido en aulas sino también del comportamiento (Vega y Tovila, 2007).

Además se exige a una IES responsable una actuación "(…) como un grupo humano orientado por valores y cohesionado por una cultura organizativa (...)" (Navarro Saldaña *et al.*, 2011, 85), que es consciente de los problemas que afectan a la humanidad e intenta contribuir para eliminarlos o para disminuirlos (Martínez, 2008).

Para que la Universidad sea responsable, en opinión de Ganzález Alcántra *et al.* (2010, 28), tiene que:

> *"(…) poner en el centro de su vida académica y organizacional, una concepción ética, que debe expresarse al tomar decisiones de gestión, docencia, investigación y*

> *extensión" y debe "desarrollar procesos clave de gestión, docencia, investigación y extensión universitaria, cruzados por instancias de reflexión que le otorguen la profundidad y la contingencia social que requieren las respuestas universitarias".*

De hecho, no se puede olvidar la importancia de la ética en el comportamiento de los recursos humanos para obtener un comportamiento socialmente responsable de las instituciones y especialmente de los gestores, porque si los gestores no son socialmente responsables las organizaciones tampoco lo serán.

La predisposición de los directivos hacia la implementación y práctica de la RS no es la misma en todas las organizaciones y puede explicarse basándose en distintas teorías. Según Godos-Díez *et al.* (2011) hay dos teorías de la actuación de los gestores: la **teoría de la agencia** y la **teoría de la administración** (*stewardship*). El gerente, quien procede siguiendo el modelo de la administración, tiende a dar más importancia a la RS y la Ética, porque actúa más en una óptica de maximización del valor a largo plazo, mientras que si procede de acuerdo con la teoría de la agencia se centra en el corto plazo. Por otro lado, Godos-Díez *et al.* (2011) señalan como potenciadores del comportamiento más receptivo a los temas de RS la correlación positiva e inversa con la edad del gerente y la correlación positiva directa con la percepción del directivo de ser un tema vital para la organización.

La actuación responsable de las IES en cada eje dará lugar a determinadas acciones. Algunas de las posibles medidas para conseguir una gestión socialmente responsable son apuntadas por Valarezo González y Túñez López (2014) y se recogen en la Tabla 8.

Ser socialmente responsable es fundamentalmente contribuir para el DS y como se señala en la Tabla 8, la contribución de las IES puede asumir la forma de distintas medidas (Weenen, 2000). No obstante, debe haber iniciativas de coordinación y las mismas deben formar parte de la estrategia de las IES (Ayuso y Santos, 2008).

La concreción de las medidas puede diferir en cada una de las IES, ello porque pueden recibir más énfasis unas que otras y pueden desarrollar acciones diferentes en cada una de las medidas (Ayuso y Santos, 2008). Teniendo en cuenta las diversas formas de contribuir para el DS, las IES pueden interpretarlas de manera diferente, necesitando también adoptar diferentes estrategias para alcanzarlo.

Tabla 8 - Parámetros de una gestión universitaria socialmente responsable

Medidas
Formación en ética y valores como eje transversal de la vida educativa y organizativa de la Universidad
Vínculo, interacción, comunicación con la sociedad, internacionalización
Gestión del conocimiento
Extensión universitaria, obra social, voluntariado
Calidad en la academia, investigación, innovación, emprendimiento y transferencia de tecnología
Bienestar de los estudiantes, cuerpo docente, cuerpo administrativo y de servicios
Gobierno universitario incluyente y responsable
Reportes/memorias de sostenibilidad
Sistemas de gestión ética y RS (SGE 21, AA1000, SA 8000, etc)
Política y práctica de Recursos Educativos Abiertos (REA)
Licencias flexibles para reproducción del conocimiento
Atención de expectativas, diálogo y retroalimentación con la sociedad en su sentido más amplio
Campus sostenible

Fuente: Valarezo González y Túñez López (2014, 101).

En síntesis, para Calle Maldonado *et al.* (2007, 64), "Ha llegado el momento de que desde el mundo universitario se habiliten nuevos medios e instrumentos para dar respuesta a la urgente necesidad que tiene la sociedad de hoy en día de contar con trabajadores socialmente responsables". A fin de conseguirlo, Herrera *et al.* (2009) entienden que las IES deben desarrollar éticamente un conjunto de acciones y procesos dirigidos a satisfacer, oportuna y eficazmente, las necesidades del entorno, expresando su compromiso con la RS en las diversas dimensiones (enseñanza, investigación y extensión).

Sin embargo, hasta ahora esto no se ha sido verificado, ya que sólo unas pocas Universidades han dado cuenta del reto de la transformación institucional y de hecho el DS es una prioridad, como subraya Albrecht (2005). También Thompson y Green (2005) llegaron a una conclusión similar en su estudio, identificando pocos casos en que los administradores de las IES consideran la sostenibilidad como una prioridad. En el mismo sentido, Annoot *et al.* (2012b) observaron que, en Francia, el modelo de una

Universidad socialmente responsable comenzó a ser puesto en práctica y donde el término RS no era parte del vocabulario actual de la educación superior francesa ni era una prioridad en los discursos de sus directivos. Por todo esto, Mehta (2011, 300) consideró que "(…) las instituciones de educación superior están todavía lejos de ser un referente en las relaciones entre el yo y la sociedad, los individuos y la comunidad, académicos y empresas privadas, ya que en relación con la RS están en una fase muy embrionaria.".

Este curso de acción no es, sin embargo, correcto si se desea obtener una ventaja competitiva, a través de la reputación positiva de las organizaciones. La manera más eficaz de lograr esta ventaja es, según Dahan y Senol (2012), implementar estrategias de RSC en la educación superior.

También Latif (2018) sugiere que si las IES no pueden asumir (i) responsabilidades operativas tales como: garantizar la calidad de la educación, garantizar buenas condiciones de trabajo, promover el debate y la discusión, establecer procedimientos para prevenir el fraude, etc., (ii) responsabilidades de investigación y desarrollo, es decir, para producir investigación aplicada, multidisciplinaria y transdisciplinaria con impacto social y económico, (iii) las responsabilidades hacia los interesados para responder a sus demandas, especialmente de los principales (estudiantes y colaboradores), las responsabilidades legales, que cumplen con las leyes y regulaciones aplicables tendrán muchas dificultades para sobrevivir. Y para ser totalmente responsables, deben asumir responsabilidades éticas, que incluyen la transmisión de valores y estándares de alta conducta ética, y asumir responsabilidades de participación filantrópica y comunitaria para mejorar sus condiciones de vida y garantizar un futuro sostenible. A pesar de todo, Vega y Tovila (2007) observan, como tendencia general, que todos los años hay más Universidades que participan en los esfuerzos de sostenibilidad.

Como se desprende de la exposición anterior, ser socialmente responsable es más que promover la asistencia social, como llama la atención Vallaeys (2008b, 202) "(...) ser meritorio no es ser socialmente responsable". Según el autor, los conceptos de Sensibilidad Social, Solidaridad Social y Compromiso Social pueden significar un comportamiento adecuado o simplemente un comportamiento demagogo y paternalista. Para Vallaeys (2008b, 218) hay un camino a seguir para ser una Universidad

responsable, que calificó de 3 “C” (comprender, convencer y comprometer). En la primera fase “comprender”, es necesario un autodiagnóstico participativo; en la segunda "convencer", es fundamental involucrar a toda la organización en un proceso de planificación estratégica para que haya coherencia entre las actividades y la misión y visión de la institución; y, en la última "comprometer", es crucial hacer rendición de cuentas e involucrar a las partes interesadas (stakeholders) en la mejora continua.

2.2.4 El papel de las Organizaciones

Las iniciativas de varias organizaciones de nivel mundial y regional fueron fundamentales en el desarrollo de la RS de las IES. En la Tabla 9 se identifican de forma cronológica esas iniciativas.

De acuerdo con Wright (2002), la primera declaración que hace referencia a la sostenibilidad en la educación superior fue la Declaración de Estocolmo de 1972. De hecho, uno de sus 24 principios para lograr la sostenibilidad ambiental señala la necesidad de la enseñanza de jóvenes y adultos en cuestiones medioambientales para “(…) ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana (...)” (UNESCO, 1972, Principio 19).

Tabla 9 - Cronología de algunas declaraciones relacionadas con la RS y sostenibilidad en la educación superior

Año	Iniciativas
1972	Declaración de Estocolmo sobre el ambiente humano
1977	Declaración de Tbilisi
1988	Carta Magna de las Universidades Europeas (Magna Charta Universitatum)
1990	Presidentes universitarios para un futuro sostenible: La Declaración de Talloires
1991	Declaración de Halifax

Año	Iniciativas
1992	Informe de 1992 de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio ambiente y el desarrollo: Capítulo 36, Promoción de la educación, la sensibilización del público y la capacitación
1993	IX mesa redonda de la Asociación Internacional de Universidades: la Declaración de Kioto
1993	Quinquenal conferencia de la Asociación de las Universidades de la Commonwealth: Declaración de Swansea
1994	CRE-COPERNICUS Charter - La carta de la Universidad para el Desarrollo Sostenible
1997	Conferencia Internacional sobre el Medio Ambiente y la Sociedad - Educación y Conciencia Pública para la Sostenibilidad: Declaración de Thessaloniki
1998	Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior 1998 - La Educación Superior en el Siglo XXI- Visión y acción
1999	Pacto Mundial Naciones Unidas - Red Global de Universidades por la Innovación -GUNI
1999	Conferencia sobre gestión ambiental para universidades sostenibles (EMSU) celebrada por primera vez en Suecia
2001	ABIS - *La Academia de Negocios en la Sociedad* (EABIS)
2001	Declaración de Lüneburg sobre la educación superior para el desarrollo sostenible, Alemania
2002	Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible para el período de 2005-2014- Resolución 57/254
2004	Declaración de Barcelona
2005	Inicio de la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS)
2005	Declaración de Graz sobre universidades comprometidas con el Desarrollo Sostenible, Austria
2006	Poner en Práctica la Asociación para el Crecimiento y El Empleo: Hacer de Europa un Polo de Excelencia de la responsabilidad social de las empresas
2007	PRME – Principios para la Educación de Gestión Responsable
2009	Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo - ED.2009/CONF.402/2 (Conferencia UNESCO, 2009)
2010	Europa 2020 - Una estrategia europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador
2011	Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas (COM (2011) 681 final)
2014	Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible

Fuente: Lozano *et al.* (2013).

La Declaración de Tbilisi, en 1977, refiere la importancia de la educación ambiental en la preservación y mejora del medio ambiente mundial, así como en el desarrollo sano y equilibrado de las comunidades del mundo y establece el rol, los objetivos y sus características. Se sugiere que "(…) la educación ambiental debe proporcionar los conocimientos necesarios para la interpretación de los fenómenos complejos que configuran el entorno, fomentar aquellos valores éticos, económicos y estéticos que, constituyendo la base de la autodisciplina, favorecerán el desarrollo de conductas compatibles con la preservación y mejora del medio ambiente. También debe proporcionar una amplia gama de habilidades prácticas requeridas en el diseño y la aplicación de soluciones efectivas a los problemas ambientales" (UNESCO, 1977, Recomendación 1, punto 6).

La Declaración de Tbilisi reconoce aún el deber de que las escuelas superiores y universidades eduquen y desarrollen más investigación ambiental, en particular para que el conocimiento instrumental dado a los estudiantes, de cualquier área que sean, resulte en beneficio del medio ambiente. La Declaración de Tbilisi recomienda específicamente a las IES que "(…) examinen el potencial actual de las universidades para desarrollar la investigación, sobre todo fundamental, en lo que atañe a la educación ambiental; que estimulen la necesidad de que los estudiantes apliquen un tratamiento interdisciplinario al problema fundamental de la correlación existente entre el medio ambiente y el hombre (…); que elaboren diversos medios auxiliares y manuales sobre los fundamentos teóricos de la protección ambiental (…), que tengan a bien establecer una estrecha cooperación entre las diferentes instituciones universitarias (departamentos, facultades, etc.) con la finalidad específica de preparar a expertos en educación ambiental" (UNESCO, 1977, Recomendación 13).

En 1988, la *Magna Charta Universitatum*[9] establece principios fundamentales que deben sustentar, en el presente y en el futuro, la vocación de la Universidad y donde se destaca, en el considerando 3, que "la Universidad debe asegurar a las futuras generaciones la educación y la formación necesarias que contribuyan al respeto de los equilibrios del entorno natural y de la vida". Para supervisar la implementación de esos principios, se creó el Observatorio de la *Magna Charta Universitatum* inaugurado en

[9] Más información disponible en http://www.magna-charta.org/

2001, que ha hecho desde entonces varias publicaciones en el sentido de clarificar los principios y de adaptarlos a la realidad actual.

En 1990 surgió la Declaración de Talloires (DT), que es considerada la primera declaración oficial, hecha por presidentes y rectores de las universidades, donde establecen un compromiso con la sostenibilidad ambiental en la educación superior (Shriberg y Tallent, 2003). Resultó de la conferencia internacional realizada en Talloires, en Francia, y consiste en un documento que contiene un plan de acción de diez puntos, que traducen la forma en que los signatarios entienden la RS de las IES (Vega, 2009)[10]. Estos diez compromisos tienen el propósito de incorporar los temas de la sostenibilidad y del ambiente en la enseñanza, en la investigación y en las operaciones de gestión y de rendición de cuentas de las IES. La DT ha aumentado su visibilidad e importancia desde el inicio (1990) hasta ahora (2020), como queda evidente en el incremento del número de IES que ha firmado el documento. En 1990, eran 31 IES de 15 países y, en 2020, son 515 IES de 60 países las signatarias de la DT[11].

La Declaración de Halifax fue un resultado de la Conferencia sobre Acción Universitaria para el DS en Halifax, Canadá, en el año 1991. El objetivo principal de la conferencia fue considerar el papel que las universidades podrían desempeñar para mejorar la capacidad de los países en abordar cuestiones ambientales y de desarrollo, y para discutir las implicaciones de la DT en las universidades canadienses (Wright, 2002, 2003)

En 1988, surgió el programa COPERNICUS de una preocupación de las universidades reunidas en las conferencias europeas de rectores que condujeron a un programa de cooperación académica este-oeste en ciencias ambientales (Wächter, 2000; Nyborg, 2014). Más tarde, en 1993, fue firmada la Carta de COPERNICUS o la Carta de la Universidad para el Desarrollo Sostenible, donde las IES signatarias se comprometieron a incorporar el DS en la educación y a movilizar a la sociedad para terminar con la degradación ecológica y la creación de las condiciones necesarias para lograr un mundo más justo y sostenible (Delgado y Cardoso, 2010).

En el año 1998 tuvo lugar la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, la cual fue orientada hacia la educación superior para el siglo XXI, y de la

[10] Más información disponible en http://ulsf.org/talloires-declaration/
[11] Más información disponible en http://ulsf.org/96-2/

que resultaron dos documentos: a) Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, y b) El marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior (UNESCO, 1998a, 1998b). En la declaración se plantea la necesidad de alcanzar una mayor RSU en la producción y difusión del conocimiento, en virtud de las necesidades y crecientes demandas enmarcadas en la economía del conocimiento y la sociedad de la información. Para ello, desarrollan su misión y visión evidenciando un decidido compromiso con las necesidades y problemáticas de la sociedad, especialmente del territorio al cual se encuentran más próximas.

Un año más tarde (1999) se creó *el Global Compact* de las UN[12], que es un instrumento de libre adhesión por parte de las organizaciones que se comprometen con la implementación de los diez principios, en su estrategia y sus operaciones, comprendiendo actuaciones en los Derechos Humanos, las Relaciones Laborales, el Medio Ambiente y la Corrupción. Al adherirse, se adquiere el compromiso de ir dando cuenta a la sociedad, con publicidad y transparencia, de los progresos que realiza en ese proceso de implantación, mediante la elaboración de los informes de progreso.

En el mismo año (1999), aparece la *Red Global de Universidades por la Innovación* (GUNI)[13] cuyo objetivo es alentar las instituciones de educación superior del mundo a reorientar sus funciones para ampliar el valor social y reforzar su posición crítica en la sociedad. En respuesta a esta llamada de servicio público y RS, las IES deberán repensar su misión, visión y políticas de educación e investigación.

La conexión de las IES con la sociedad y las diversas organizaciones comienza a ser solicitada cada vez más, así que ha emergido en 2001 *The Academy of Business in Society* (EABIS)[14] cuyo propósito es facilitar y fortalecer la colaboración entre el mundo académico y empresarial.

En diciembre de 2002, la Asamblea General de las UN en su Resolución nº 57/254[15] proclamó el período de 2005 a 2014 como el *Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (DEDS). Se designó a la UNESCO como el organismo rector del

[12] Más información disponible en https://www.pactomundial.org/global-compact/
[13] Más información disponible en http://www.guninetwork.org/
[14] Más información disponible en https://www.abis-global.org/
[15] Más información disponible en https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel

Decenio y se le encargó la preparación de un proyecto de plan de aplicación internacional. Los objetivos del Decenio eran promover y mejorar la educación de calidad; reorientar los programas educativos; mejorar la comprensión y la concienciación de los ciudadanos; impartir formación práctica, todo con el fin de asegurar una educación para el DS. En este documento se invita a los gobiernos a que consideren la posibilidad de incluir medidas para aplicar el Decenio en sus respectivos sistemas y estrategias educacionales. El Decenio aspira a integrar los valores, las actividades y los principios vinculados intrínsecamente al DS en todas las formas de aprendizaje, y a impulsar los cambios en las actitudes, los comportamientos y los valores necesarios para forjar un futuro social, ambiental y económicamente más sostenible.

La Comisión Europea, en 2006, lanza la Comunicación denominada *"Poner en Práctica la Asociación para el Crecimiento y el Empleo: Hacer de Europa un Polo de Excelencia de la RSE"*, que incorpora un apartado específico dedicado a la educación y formación, así como a la investigación y desarrollo (Comisión Europea, 2006). Este documento señala la relevancia de la educación para conseguir la normalización de la Responsabilidad Social de las Empresas[16] (RSE). Además, recomienda que se incorpore la RSE como asignatura transversal, sobre todo en los planes de estudio de los futuros ejecutivos y diplomados más relacionados con el mundo de la empresa. En esta comunicación se alude, igualmente, a la importancia de fomentar la investigación interdisciplinaria sobre RSE.

Los *Principios para una Educación Responsable en Gestión* (PRME)[17] surgen en 2007, como una iniciativa de las UN, y tienen como misión inspirar y liderar una gestión responsable en el ámbito de la educación. Para los fines que nos ocupan, se establecieron seis Principios para una Educación Responsable en Gestión cuyo objetivo es, a través de la mejora continua, la formación de líderes con talento y éticamente preparados para superar los retos empresariales y satisfacer las necesidades de la sociedad. Los Seis Principios a que las escuelas deben comprometerse son (*Global Compact*, 2007, 7):

[16] La Responsabilidad Social de las Empresas (RSE) también se denomina comúnmente Responsabilidad Social Corporativa (RSC), aunque la Comisión Europea ha dado preferencia al primer término sobre el segundo.

[17] Más información disponible en http://www.pactomundial.org/principios-para-una-educacion-responsable-en-gestion-prme/

"Principio 1. Propósito: Desarrollaremos las capacidades de los estudiantes para que sean futuros generadores de valor sostenible para los negocios y la sociedad en su conjunto, y para trabajar por una economía global, incluyente y sostenible.

Principio 2. Valores: Incorporaremos a nuestras actividades académicas y programas de estudio los valores de la RS global, tal y como han sido descritos en iniciativas internacionales, tales como el Pacto Mundial de Naciones Unidas.

Principio 3. Método: Crearemos marcos educativos, materiales, procesos y entornos pedagógicos que hagan posible las experiencias efectivas de aprendizaje para un liderazgo responsable.

Principio 4. Investigación: Nos comprometeremos con una investigación conceptual y empírica que permita mejorar nuestra comprensión acerca del papel, la dinámica y el impacto de las corporaciones en la creación de valor sostenible, social, ambiental y económico.

Principio 5. Sociedad: Interactuaremos con los gestores de las corporaciones para ampliar nuestro conocimiento de sus desafíos a la hora de cumplir con sus responsabilidades sociales y ambientales y para explorar conjuntamente los modos efectivos de enfrentar tales desafíos.

Principio 6. Diálogo: Facilitaremos y apoyaremos el diálogo y el debate entre educadores, empresas, el gobierno, consumidores, medios de comunicación, organizaciones de la sociedad civil y los demás grupos interesados, en temas críticos relacionados con la responsabilidad social global y la sostenibilidad.".

En 2009 se ha realizado una Conferencia de la UNESCO cuyos resultados se registraron en un documento llamado *"La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo"*, donde fue reforzada la idea de que la educación superior es un bien público, no necesariamente proporcionado por el Estado, sino que es responsabilidad de todas las partes interesadas. Dentro del apartado relativo a la responsabilidad de la educación superior se hace referencia a la necesidad de que las IES contribuyan a la resolución de los problemas que afectan a la humanidad y "(…) en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad), deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al DS, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos" (UNESCO, 2009, 2). También llama la atención sobre el

deber de formar ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, así como el deber de mayor transparencia y cantidad de información.

En 2010, la Comisión Europea publica el documento *"Estrategia Europa 2020 - Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador"*, que corresponde a la estrategia de esta organización para el crecimiento y el empleo para diez años, la cual incluye tres objetivos (Comisión Europea, 2010):

- Crecimiento inteligente – que promueva el desarrollo de una economía basada en la innovación y la creación e intercambio de conocimiento, donde el espíritu emprendedor, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la calidad de la educación y la investigación juegan un papel fundamental.
- Crecimiento sostenible – que proporcione el uso eficiente y sostenible de los recursos, mejore el uso de redes inteligentes en la UE y permite el uso de nuevos procesos tecnológicos como, por ejemplo, el uso de tecnologías verdes, al mismo tiempo que refuerza las ventajas competitivas de las empresas de la UE.
- Crecimiento integrador – que contribuya a la cohesión de la sociedad y la reducción de las desigualdades sociales y laborales, así como al aumento de las oportunidades de empleo.

Esta estrategia, Europa 2020, fomenta la cooperación entre los empleadores y las IES, exigiendo un papel más activo para los empleadores, particularmente en el desarrollo de asociaciones que den como resultado una formación no académica, es decir, que también permita el aprendizaje en un entorno local, trabajar y mejorar los planes de educación y formación (Rakovska *et al.*, 2013).

En 2011, la Comisión Europea emite la Comunicación *"Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la RS de las empresas"* (COM (2011) 681) y en el punto 4.6 de este documento, se reconoce el papel fundamental de las IES para el desarrollo de la RS en la UE, siendo orientador en ese aspecto para los países miembros. La Comisión alienta a:

> *"(…) los Estados miembros a animar a los centros educativos a integrar la responsabilidad social de las empresas, el DS y la ciudadanía responsable en los programas educativos pertinentes, en particular en la educación secundaria y la enseñanza universitaria. Se anima a los centros europeos de enseñanza empresarial a suscribir los Principios de las Naciones Unidas para una Educación Responsable en Gestión" (Comisión Europea, 2011, 14).*

También recomienda la práctica de la gestión responsable y la calidad de la investigación universitaria, para poder contribuir al desarrollo de prácticas y políticas públicas de RSC.

La Conferencia Mundial de la UNESCO realizada en 2014, bajo el título *"Aprender hoy para un futuro sostenible"*, señaló y celebró el final del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS, 2005-2014). Uno de los ejes temáticos de esta Conferencia fue reorientar la educación, a fin de construir un mejor futuro para todos. La Conferencia ha dado lugar a la Declaración de Aichi-Nagoya que señala:

> *"(…) pide a los gobiernos que revisen las metas y los valores en los que reposa la educación y evalúen en qué medida los modelos educativos vigentes contribuyen al logro de los objetivos de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS); de ese modo, hace hincapié en la importante función que desempeña la EDS a la hora de construir una educación de calidad para todos y garantizar que la educación sea pertinente para los tiempos que vivimos" (UNESCO, 2014, 3-4).*

Todas las iniciativas anteriores coinciden en subrayar el papel de las IES en la promoción de la RSC. En algunos casos se proponen iniciativas concretas sobre cómo la enseñanza superior, o las instituciones, podrían colaborar en su progreso, así cómo podrían contribuir al DS.

2.2.5 Antecedentes en las IES

En este apartado pretendemos analizar los estudios previos realizados en el ámbito de las dimensiones de investigación en estudio, separando la presentación en cinco sub puntos, que se presentan a continuación.

2.2.5.1 Designación y alcance de la responsabilidad social de las IES

La designación de RSU es la expresión utilizada tanto por los autores y organismos de lengua anglosajona, como por los de lengua portuguesa y española, para referirse a la RS de las IES. Sin embargo, en Portugal y probablemente porque la educación superior es un sistema binario compuesto de educación superior universitaria y educación superior politécnica, la designación de RSU no fue aceptada por el grupo colaborativo de las IES que contribuyó al Libro Verde (ORSIES, 2018), prefiriéndose nombrar como RS de las IES, quizás porque, si se aceptara la designación internacional, podría entenderse que las instituciones del politécnico no tendrían esa responsabilidad.

Pero esta designación de RSU no puede confundirse con lo que comúnmente se llama la "Tercera Misión" o "Extensión Universitaria", porque estas expresiones solo están relacionadas con buenas acciones sociales y ambientales y no contienen el espíritu reformador de las relaciones IES-sociedad (Valarezo González y Túñez López, 2014; Vallaeys, 2018).

La RSU es una práctica voluntaria en la mayoría de los países como, por ejemplo, en Portugal. A pesar de esto, según Jankal y Jankalová (2017), es considerada por el sector de educación superior como un deber y también puede considerarse como un criterio de garantía de calidad, lo que sucede en algunos países, como es el caso de Tailandia (Plungpongpan *et al.,* 2016). De hecho, la RS es un deber ético e intrínseco para los humanos, por lo que es más que un compromiso derivado de un libre arbitrio o una promesa (Vallaeys, 2018). Ser responsable supone que puede ser interpolado y obligado a responder por algo, en lugar de ser alguien o una organización que se somete libremente a un compromiso que puede dar lugar a acciones, pero de las cuales nadie puede ser responsable (Vallaeys, 2018).

Latif (2018), basado en las percepciones de estudiantes y académicos, concluyó que las IES tienen siete tipos de responsabilidades, (i) operativas, (ii) de investigación, (iii) respuesta a las necesidades de los interesados, (iv) legales, (v) éticas, (vi) participación filantrópica y (vii) de cooperación con la comunidad. Las primeras cuatro, en su opinión, son indispensables para la existencia de las IES; las indispensables y más las éticas colocan a las IES en un nivel intermedio; y, si se respetan todos los tipos de

obligaciones, la IES está en el nivel completo de RS. En este estudio se concluyó que las responsabilidades más importantes en RSU son: operativa, de investigación, de partes interesadas y de las comunidades.

El reconocimiento de la importancia de asumir la responsabilidad, incluso para garantizar la supervivencia de las IES, no puede quedar solo basada en las declaraciones, debiéndose tomar medidas (Jankal y Jankalová, 2017). Así, la operacionalización de las responsabilidades de las IES debe incluir el desarrollo de iniciativas e incluir principios relacionados con la RSU dentro de las tres funciones fundamentales de las IES, que son la enseñanza, la investigación y la gestión (Vázquez *et al.*, 2015; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2017). Esta es la forma correcta de poner la RSU en acción y no es crear una función o departamento más para trabajar en paralelo con las otras funciones, porque la integración y la transversalidad deben ser una constante en la implementación de la RSU (Vallaeys, 2018).

Para responder a la sociedad y a los principios y objetivos definidos por las organizaciones internacionales, las formas de integrar la RSU en la enseñanza son diversas como, por ejemplo, la introducción de temas relacionados (sociales, ambientales y éticos) en los planes de estudio académicos para ser enseñados y discutidos; otra forma es introducir innovaciones como la creación de aulas virtuales y el uso de videoconferencias, o el uso de la participación activa de los estudiantes a través de proyectos que contribuyen a la sostenibilidad y el beneficio de las comunidades (Apaydm y Ercan, 2010; Annoot *et al.*, 2012a; Bohorques *et al.*, 2013; Nejati y Nejati, 2013; Sánchez-Fernández *et al.*, 2015; Garcia *et al.*, 2017; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2017; Jankal y Jankalová, 2017).

En relación con la introducción de la RSU en la investigación, podemos apuntar a la creación de líneas de investigación transversales que permitan a las redes colaborativas de investigadores producir y transferir conocimiento y tecnología a las comunidades (Sánchez-Fernández *et al.*, 2015; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2017).

En cuanto a la gestión, será la definición de una política de RSU enmarcada en los objetivos estratégicos de las IES, junto con su forma de acción consistente con los valores de RS y principios éticos, el cuidado de la transparencia y la rendición de cuentas y la consideración y cooperación con los diversos *stakeholders* que demuestran RS y serán un ejemplo ético de responsabilidad para todo su envolvente (Ruiz-Mora y

Ibáñez, 2009; Bohorques *et al.*, 2013; Nejati y Nejati, 2013; Aristimuño y Monroy, 2014; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2017; Jankal y Jankalová, 2017).

En el contexto de una sociedad del conocimiento y de exigencia de calidad educativa, debe tenerse en cuenta que para un buen desempeño de la función de gestión con respecto a la RSU, los gerentes de las IES deben tener el conocimiento y la capacidad para definir procesos de gestión que conduzcan al desarrollo económico y social de las regiones, similar a lo que sucede con otros países latinoamericanos como, por ejemplo, en las IES del Ecuador (Cuadro *et al.*, 2018).

Como se indicó anteriormente, es importante que todas las funciones de las IES, dentro de sus competencias, contribuyan a la RSU. Sin embargo, en un estudio de caso realizado por Vázquez *et al.* (2015), en la Universidad de León, España, se descubrió que la gestión es la función que más afecta a las percepciones de los estudiantes sobre la efectividad de la RSU y, por lo tanto, tiene el mayor impacto en la percepción de la calidad del servicio y la satisfacción de los estudiantes.

Aunque se ha ejecutado el diagnóstico de las acciones a realizar para lograr la RSU, en varios estudios se sigue verificando que la práctica es diferente. En Francia, por ejemplo, el término de la RS aún no forma parte del vocabulario actual de la educación superior francesa (Annoot *et al.*, 2012a). Por otro lado, en el estudio de Sánchez-Fernández *et al.* (2015), los estudiantes y profesores de la Universidad de Guanajuato, en México, reconocen la deficiente interconexión de la universidad con la sociedad, así como la necesidad de cambiar los planes de estudio para contener la RS o la formación extracurricular en RS a través de la participación en proyectos sociales y ambientales. Otro problema identificado por Calderón y Paucar (2015) es la falta de una política de RSU que guíe la formación, ya que la mayoría de las acciones son aisladas y de iniciativa de los docentes, como en el caso de la Universidad Politécnica Salesiana, del Ecuador. Los resultados del estudio de Alcota *et al.* (2013) mostraron que los estudiantes y los docentes sienten que no se fomenta la honestidad, la tolerancia y la RS en sus planes de estudio. También Matten y Moon (2004), en las IES europeas, concluyeron que la RSU se basaba parcialmente en la agenda ambiental y la dimensión ética de las IES, sin la dimensión social y sin la conexión comunitaria.

Sin embargo, no todo es negativo o está sin hacer. Por ejemplo, Hattum-Janssen *et al.* (2013) realizaron un estudio buscando saber cómo los alumnos estaban preparados para

asumir un papel responsable en los ámbitos social, económico y ambiental en sus futuras carreras profesionales. El estudio comprendía Portugal, España y México y tenía como objeto cuatro casos (dos Universidades mexicanas, una portuguesa y otra española), habiéndose concluido que, aunque no había una definición única de RSC entre todos los estudiantes, la mayoría de los estudiantes se mostraban familiarizados con el concepto. Por otro lado, los alumnos consideraron importante la RS, tanto dentro como fuera de la Universidad, y abogaban que debería haber más atención a la misma, porque constataron que difícilmente está presente tanto en los programas como en las actividades extracurriculares. Además, los estudiantes ibéricos se mostraban más preocupados con las cuestiones ecológicas y económicas y los mexicanos más enfocados en la dimensión social de la responsabilidad. En el mismo sentido, Ruiz-Mora y Ibáñez (2009) encontraron una actitud responsable de las Universidades españolas patente en los objetivos, iniciativas y actividades emprendidas por ellas, a pesar de que el concepto de RSU fuera nuevo y poco establecido y difundido en las Universidades. Alcota *et al.* (2013) descubrieron que los planes de estudio y las prácticas de enseñanza son apropiados para el aprendizaje de la responsabilidad y del respeto.

De lo expuesto se puede observar que el concepto de RSU aún permanece en formación y difusión por las universidades. La misma conclusión fue encontrada por Wright (2010) que analizó cómo un grupo de rectores y vicepresidentes de las universidades canadienses (17 que firmaron la DT) conceptualizan el DS y las universidades sostenibles, así como el papel que las universidades tienen para alcanzar un futuro sostenible y las principales cuestiones que se plantean a las universidades en la próxima década y barreras para implementar iniciativas sostenibles en el campus. Del estudio de Wright (2010) se concluyó que las concepciones del grupo en relación al DS tienden a centrarse más en los aspectos ambientales de la sostenibilidad y no en los aspectos social y económico. Mientras que la enseñanza y la investigación se mencionaron como posibles contribuciones que la universidad podría hacer en la creación de sociedades sostenibles, ninguno de los participantes pidió la reestructuración de las disciplinas o de pedagogía que los muchos investigadores insisten en ser esencial para avanzar. Las entrevistas hechas en este estudio revelaron que la mayoría de los presidentes y vicepresidentes desconocían el campo emergente de la RSU. Sin embargo, la opinión del grupo de los administradores de las IES entrevistados, reveló que ellos vienen a sus

universidades a desempeñar un papel en la creación de un futuro sostenible, pero el autor del estudio considera que son ejercicios de mera retórica en lugar de compromisos reales de cambio.

En síntesis, la RSU de las IES se materializa en el desempeño de las funciones de enseñanza, investigación y gestión, que deben estar orientadas a crear conocimiento, difundirlo y transferirlo para el bien común y la sostenibilidad del planeta, guiando su actuación por criterios de buen gobierno, como afirma Miotto *et al.* (2018).

2.2.5.2 Factores determinantes de la Responsabilidad Social de las IES

Aunque no hay mucha investigación para identificar los factores que impulsan a las IES y sus actores a ser socialmente responsables (Karwowska y Leja, 2018), las motivaciones para empezar y desarrollar la RSU pueden ser varias, algunas de las cuales están identificadas en los estudios realizados (Roszkowska-Menkes y Aluchna, 2017).

En la perspectiva de los estudiantes, Martí Noguera *et al.* (2014), basados en la opinión de 860 estudiantes de universidades públicas y privadas de cuatro países (España, Chile, Colombia y Perú), concluyeron que son valores de otra trascendencia, por ejemplo, la amistad y el amor, seguidos de los de conservación (respeto por las tradiciones, aceptación de la vida, humildad, preservación de la orden, etc.) los que los llevan a actuar de manera responsable. Los valores de apertura al cambio, los objetivos personales, el poder social, el reconocimiento, etc., no son tan influyentes, según los autores, porque los estudiantes entienden que no se quiere subvertir el orden social instalado, se quiere defender el bien común y comprender el otro. Además de los valores en que se cree sean una motivación de adhesión a la RSU, el estudio de Nuchprasop y Intarakamhang (2018), conducido con 972 estudiantes del *Rajabhat Universities of Rattanakosin Group*, en Tailandia, sugiere otros dos, la percepción de un campus socialmente responsable, porque hace que los estudiantes se comporten de manera responsable, y el apoyo de la gestión de la IES.

Desde la perspectiva de los estudiantes, Gallardo-Vázquez (2019) investigó cómo las competencias transversales responsables de mejorar el aprendizaje de la RS y el

comportamiento ético se pueden adquirir en las IES y concluyó que se obtienen de tres maneras: (i) participación en programas y actividades socialmente responsables; (ii) participación en trabajos que apelan a la creatividad, el espíritu empresarial y a la sensibilidad ambiental y social y se llevan a cabo en un contexto multicultural; y por último, (iii) asistencia a cursos de educación continua en RS dentro o fuera del plan de estudios.

Desde el punto de vista de los empleados, el estudio realizado por Shaari *et al.* (2016), en la universidad pública de *Teknologi Malaysia*, a 152 personas de los recursos humanos de la universidad, para conocer los impulsores del desarrollo de la RSU y su conciencia sobre el tema, les permitió concluir que la capacitación y el apoyo de la gestión son los factores que contribuyen a su conciencia de RS. Por otra parte, su participación en la RS es más sensible al hecho de que estas acciones afectan su desempeño y si la gestión compensa de otra forma su participación. Entonces, para fomentar la RSU, Shaari *et al.* (2016) proponen, a nivel de los recursos humanos, aumentar la formación de RS y otorgar recompensas por la participación en acciones relacionadas con RS para, de este modo, lograr su participación.

En cuanto a la propia organización misma, el desarrollo de RSU depende de factores internos y externos tales como: preocupación con la imagen y reputación, apoyo y rol de los diferentes grupos de la comunidad académica, de su capacidad de aprendizaje como organización, de la asociación con instituciones de RS, experiencias previas nacionales e internacionales y de los avances legislativos (MEC, 2011; Borja y Rodríguez, 2016; Fuentes *et al.*, 2018; Nuchprasop y Intarakamhang, 2018).

La comisión técnica para la Estrategia Universidad 2015 (MEC, 2011), en España, explicita los factores internos y externos que, en su opinión, han favorecido el compromiso con la RSU y la sostenibilidad de las universidades españolas, encontrando, en los internos, la contribución de la comunidad académica (facultad, estudiantes y administradores) y la mayor preocupación con la imagen y la identidad; en los externos, la legislación, el desarrollo de implementación internacional verificado en el área y las relaciones con otras organizaciones interesadas en la RS.

Borja y Rodríguez (2016) también analizan los factores que contribuyen a la práctica de la RSU. Encontraron fundamentalmente dos factores que promueven el desarrollo de la RSU en Ecuador: la legislación y la misión de la IES. En cuanto a la legislación, son

importantes tanto la específica de la educación, que requiere a las IES ecuatorianas la consideración de la RS en la definición de sus propuestas académicas, como la Constitución del País, que otorga el derecho a desarrollar actividades económicas de acuerdo con los principios de solidaridad y RS y ambiental. La misión es el otro factor que las lleva a buscar educar a los mejores ciudadanos y profesionales, tanto recurriendo a la formación como a la investigación.

El desarrollo de la RSU depende de varios factores, como son los mencionados anteriormente, pero hay uno considerado más determinante para su evolución y mejora continua: el aprendizaje organizacional. Las IES tienen que aprender de su comportamiento y mejorarlo continuamente, de acuerdo con Fuentes *et al.* (2018). Hay varias características del funcionamiento de la institución que lo permiten: (i) liderazgo participativo, (ii) la facilidad del trabajo en equipo, tanto interna como externamente, (iii) la capacidad de comunicarse y compartir conocimiento, (iv) la cultura organizacional hacia la promoción y participación activa y participación de la comunidad, (v) la estructura organizativa descentralizada, y (vi) la posibilidad de implementar una política de recompensas.

La forma adecuada de vincularse con el aprendizaje de la organización es: (i) primero comprometerse a querer hacerlo, (ii) luego hacer un autodiagnóstico participativo, (ii) pasar a la acción, que implica organizar procesos y tareas y actuar, (iv) rendición de cuentas, y (v) analizar el desempeño y reflexionar sobre él y sobre todo el proceso (Fuentes *et al.*, 2018). Sin la evaluación del desempeño no es posible mejorar y, a veces, la falta de un registro sistemático de las operaciones, de las dificultades y de las ventajas encontradas, no permite reflejar, evaluar y mejorar lo que se hace. Recopilar toda la información cualitativa y cuantitativa es fundamental para un proceso de mejora continua (Velez, 2016).

2.2.5.3 Prácticas de Responsabilidad Social en las IES

La RSU no se implementa de manera uniforme ni se encuentra en el mismo estado de desarrollo en todas las IES (Paunescu *et al.*, 2017b; Bergua y Marti, 2018). La implementación es generalmente voluntaria, pero hay países, por ejemplo, Tailandia,

donde la ley lo exige. En este país, según Plungpongpan *et al.* (2016), las IES necesitan implementar la RSU en actividades relacionadas con los estudiantes, con los profesores y otras actividades relacionadas con los otros recursos humanos de la universidad. La forma en que lo hacen depende de cada una, pudiendo ser en capacitación en RS, participación en proyectos comunitarios, colaboración con otras IES o con empresas y ONG o mediante la creación de redes de RSU (Plungpongpan *et al.*, 2016).

Sin embargo, no solo la presión legislativa puede actuar como un motor para el desarrollo de acciones de RSU por parte de las IES, sino también la detección de la falta de conocimiento de los estudiantes sobre las actividades de RSC llevadas a cabo por las empresas. Esto es lo que pasó con cinco universidades peruanas, que motivadas por ellos incluirán esta temática en los planes de estudio (Merino y Pastorino, 2013). Como resultado, en estas instituciones, los asuntos son impartidos de manera interdisciplinaria, a nivel teórico, y transdisciplinaria, a nivel práctico, para asegurar la adquisición y nuevos conocimientos de la RS orientados al DS (Merino y Pastorino, 2013).

Esta ineficiencia en la capacitación de los estudiantes también se sintió en México, donde se están tomando medidas para incluir estos temas en los planes de estudio (Calva y Vasquez, 2014). Introducir en el currículo los principios y contenidos relacionados con la RS y el DS, es la forma más recurrente de las IES de responder al cambio de mentalidad y de comportamientos de acuerdo con Alcota *et al.* (2013).

Igualmente, Garde-Sánchez *et al.* (2013) ya habían hecho notar la tendencia de las universidades a incluir en los currículos, al menos en los cursos de gestión, la enseñanza de los principios de la RS. La inclusión se hace, en su opinión, por considerar que los futuros líderes formados en este contexto tendrán más posibilidades de operar cambios en esta área, incluso porque hay evidencia empírica de esto. De acuerdo con Alcota *et al.* (2013), existe correlación entre la formación obtenida por los gerentes durante los cursos asistidos y el compromiso de la gestión con la RSC.

En España, Larrán Jorge y Andrades Peña (2014) comprobaron, al estudiar la influencia del proceso de Bolonia en la inclusión de la RSC y de los temas éticos, que la mayoría de las asignaturas curriculares de estos temas se ofrecen de forma autónoma y se introdujo como resultado del proceso de Bolonia. Esta conclusión fue el resultado del análisis de los planes de estudio de los cursos de grado en gestión de todas las

universidades españolas, en el curso académico 2010-2011. Otras conclusiones relevantes del estudio fueron: (i) la RSC aparece en el 24% de los grados como asignatura autónoma, siendo el porcentaje más elevado en cursos de contabilidad, finanzas y marketing, (ii) los créditos de las asignaturas son 0,5% de los totales en el caso de la RSC y en el de la Ética, siendo que estas representan el 32% del total de asignaturas de RSC, en el total equivalen al 0,7% de los créditos y la mayoría de las asignaturas son opcionales o libres, (iii) las universidades privadas tienen más asignaturas de estos temas. Larrán Jorge y Andrades Peña (2014) concluyeron que la introducción de nuevas asignaturas de RSC o de ética dependen de la presión legal e institucional ejercida por los *stakeholders*.

En China, de acuerdo con Wang y Juslin (2012), sólo una de cada treinta Universidades ofrecen cursos relacionados con la ética en los negocios, correspondiendo al débil desarrollo de la RSC en ese territorio.

En Australia, en la Universidad de Monash, Stubbs y Schapper (2011) reportaron que, aunque exista una estrategia relevante de RS, algunos asuntos relacionados con la sostenibilidad se han introducido en el plan de estudios de negocios, en su mayoría por el interés académico, y en disciplinas tan dispares como la gestión, derecho de los negocios y de los impuestos y comercialización. También en esa Universidad, la RSC se ofrece en los cursos de Máster en Negocios Internacionales y en el de Gestión y Sostenibilidad y en el Máster de Negocios y Administración, aunque se admite a las matrículas de los estudiantes de cualquier facultad. El estudio de estos temas, tanto en los grados como en los másteres es optativo, se ofrece en formato de seminario con 39 horas de clase durante 13 semanas al semestre. La forma de evaluación de la asignatura es hacer un análisis crítico de la literatura de la RSC y llevar a cabo una investigación independiente en equipos de la aplicación de la RSC a empresas u organizaciones de su elección. Después se organiza una conferencia de un día para que los estudiantes presenten los resultados de sus investigaciones.

En México, Carrillo-Pacheco *et al.* (2012), en un estudio realizado en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Querétaro a 1005 alumnos y 88 docentes, con la intención de verificar el interés de docentes y estudiantes por tener una universidad socialmente responsable y determinar el conocimiento del trabajo realizado por la facultad en este sentido, descubrieron que tanto estudiantes

como docentes reconocieron la importancia de desarrollar una cultura de RS y de la existencia de un comportamiento consistente con esa cultura por parte de la universidad, y todos respaldaron el trabajo insuficiente realizado por la facultad en este asunto. Ante la conciencia de lo mucho que falta por hacer, proponen estrategias para promover la RSU en las IES: los docentes recomiendan abordar la RSU en todas las unidades curriculares, desarrollar proyectos con las comunidades y transparencia y rendición de cuentas, mientras que los estudiantes sugieren actualizar las habilidades de los docentes en estas áreas, aumentar la educación en valores (por ejemplo, verdad, honestidad, honor) y desarrollar actividades deportivas.

La función de enseñanza no termina con la inserción de estas materias en el currículo, por eso, Alcota *et al.* (2013) resaltan tres más: (i) el papel importante del comportamiento responsable de los docentes para aumentar la conducta ética de los estudiantes, ya que los estudiantes aprenden también a través de los ejemplos actuales en su entorno, (ii) la necesidad de incluir metodologías de enseñanza apropiadas para inculcar a los alumnos la importancia del comportamiento ético en situaciones reales y, además, (iii) señalan la conveniencia de los métodos de evaluación que premian los comportamientos éticos para llevar a los alumnos a ser más solidarios y menos competidores.

La necesidad de desarrollar prácticas de RSU está comenzando a ser reconocida internamente, lo que lleva a la comunidad académica a creer que sus acciones tienen implicaciones no sólo para las IES sino también fuera de ellas y, por eso, es vital desarrollarlas con ética y sostenibilidad e insertarlas en el entorno (Vallaeys y Rodriguez, 2019). Aunque el compromiso de la comunidad académica depende de esta creencia, por sí solo ella no es suficiente, es necesaria la declaración de las IES de valores éticos y de RS para desarrollar la RSU.

La definición de valores de RS y éticos es una práctica deseable para crear el entorno adecuado para la defensa de la participación democrática, la dignidad humana, la justicia social y el respeto por el medio ambiente y los derechos humanos (Velez, 2016). Sin embargo, las IES no pueden detenerse ante la mera declaración de estos valores (Alcota *et al.*, 2013). Es para este propósito que aparecen diversas acciones e iniciativas, siendo los proyectos en las comunidades los más comunes encontrados en los estudios revisados.

Chile y Black (2015) describieron en su estudio de caso de la Universidad AUT de Nueva Zelanda, una serie de proyectos comunitarios realizados a lo largo de tres años que involucran a 1.200 personas, en su mayoría estudiantes, incluyéndose estudiantes de enseñanza secundaria y sus familias, a los cuales se hicieron cuestionarios y entrevistas (individuales y en grupos focales). De estos proyectos, según los autores, resultaron en una mejora en el buen nombre y la marca de la universidad, así como ayudaron a inculcar principios democráticos en los estudiantes involucrados en los proyectos y a mejorar la educación de los estudiantes más desfavorecidos; mejoró, además, la relación con sus compañeros, la capacidad de trabajar con otros y han proporcionado una mayor participación de los líderes estudiantiles en la gestión escolar y el desarrollo del sentido de pertenencia.

Menegat *et al.* (2018), a través de un análisis de contenido de las respuestas a un cuestionario realizado a los gerentes de cinco universidades privadas brasileñas, vinculadas a la confesión religiosa de S. Lázaro, concluyeron que existe compromiso y RS hacia el entorno social y la formación integral en estas universidades, logrado en el aula y en proyectos interdisciplinarios que involucran a la comunidad.

Leal y Moreno (2015) presentaron la experiencia de proyección social de la Fundación Universitaria Cafam de Colombia, desarrollada durante cinco años para impulsar la autonomía intelectual y ética, las habilidades de liderazgo y las actitudes socialmente responsables. Esta experiencia tuvo lugar en diversos cursos en el ámbito de dos asignaturas: “Participación” y “Gestión Social”. En opinión de los autores, contribuyó a complementar los contenidos científico-técnicos con la práctica en realidades concretas, y a formar un profesional comprometido con las necesidades de la sociedad.

Alferez y Comas (2015) analizaron, utilizando un estudio de caso que comprendía el Grado en Educación Primaria e Infantil, de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Cataluña, en España, si la participación social considerada para el plan de estudios mejora las habilidades de los estudiantes. De las entrevistas con los 82 estudiantes, los 13 maestros (responsables de la capacitación en el aula y los responsables de la orientación sobre el terreno) y ocho ONG, concluyeron que la participación social tiene un gran impacto educativo en la educación de los ciudadanos, lo que incluso se refleja en la clasificación de los estudiantes, ya que se comparó con las calificaciones del año anterior. Los autores concluyeron que este tipo de proyectos

mejoran: (i) las competencias personales y profesionales, (ii) la contribución de la universidad a la sociedad, (iii) fomenta la multidisciplinariedad, (iv) ayuda a la conciencia colectiva (de estudiantes, docentes, investigadores y entidades) en RSU y en el caso analizado les permitió diseñar nuevas formas de aprendizaje.

Aún en el sentido de analizar las consecuencias sobre la formación integral de los estudiantes generadas por la creación de nuevos espacios de aprendizaje no formal, Marti *et al.* (2017) llevaron a cabo el proyecto de investigación llamado "Misiones Interculturales", enfocado en la investigación de acción participativa en un estudio de caso. Los equipos integraban estudiantes, personal universitario, voluntarios de diferentes orígenes y asociaciones de ciudadanos locales y se realizó en los municipios Castellonenses, España. La recopilación de datos fue cualitativa, realizada a través de entrevistas, grupos de discusión y observación participante. Esta experiencia permitió a los miembros, alrededor de 50, encontrar otra forma de ver el mundo y una mejora en la superación de la resistencia, así como una mejor identificación del potencial transformador de las acciones colectivas en los territorios y también permitió percibir el impacto que tienen las IES en el desarrollo y en la RS si ellas lideraran este tipo de proyectos.

Otra forma de aprendizaje es el servicio, entendido por Gaete Quezada (2011) como propicio para adquirir habilidades que la educación en el aula no permite, es decir, por el servicio se consiguen la formación para la ciudadanía y la sensibilidad a los problemas sociales y también la contribución a su resolución. Esta capacidad del servicio ha sido demostrada en varios estudios (Mato, 2015; Coelho *et al.*, 2017; Garcia-Ramos y Martinez-Campillo, 2017; Guevara, 2017) descritos en los parágrafos siguientes.

Mato (2015) analizó 150 informes finales de proyectos de extensión y voluntariado apoyados por el Programa de Voluntariado de la Universidad Nacional Argentina, convocatoria de 2008, ejecutados por universidades argentinas, y 208 cuestionarios, con seis preguntas abiertas, aplicados a los responsables de los proyectos apoyados de 2008 a 2010 por el mismo programa, para conocer los resultados y las dificultades encontradas en el desarrollo de estos proyectos. Los autores señalaron las siguientes contribuciones: (i) capacitación de mejor calidad; (ii) identificación de nuevos temas que pueden incluirse en los programas de estudio; (iii) resolución interdisciplinaria de

problemas; (iv) mejores habilidades de trabajo en equipo; (v) aumento y mejoría de la investigación aplicada; (vi) valorización del conocimiento extracurricular; y (vii) desmitificación de la práctica de las profesiones. Las mayores dificultades fueron los problemas de comunicación intercultural, derivados de las diferencias culturales, por ejemplo, entre la cultura académica y la organizacional/ comunitaria y entre las diferentes culturas académicas. Cabe señalar que no todos los líderes de proyectos los ven dentro del concepto de RSU, algunos los ven aislados y los designan como Voluntariado, Investigación de Acción, Servicio de Aprendizaje, Solidaridad y Extensión Universitaria, siendo esta última la designación más utilizada. Los autores del estudio concluyeron que existe una amplia variedad de formas de vinculación social universitaria y también existe apoyo estatal para estos programas en Argentina. Sin embargo, estas actividades no son tan alentadas y valoradas en el desempeño de los docentes como las actividades de investigación.

Guevara (2017) con el objetivo de reflexionar sobre las contribuciones de la formación social, del servicio comunitario y del aprendizaje a través del servicio para la construcción de espacios transformadores, en el contexto de la legislación nacional sobre el tema, en la Universidad de Oriente, Venezuela, adoptó una metodología cualitativa, con enfoque hermenéutico-fenomenológico, a partir de cinco experiencias de aprendizaje de servicio, y recopiló información de entrevistas de grupo, de observación participante y documental (bloc de notas). Estas experiencias han permitido a los autores concluir que son una forma eficaz de transmitir valores y comprender comportamientos éticos, así como comprender los problemas de la sociedad y de usar la necesaria cooperación interdisciplinaria e interinstitucional para resolverlos.

También en la búsqueda de la introducción de nuevas metodologías de enseñanza donde hay una participación más activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, fue implementada en la Universidad de León, España, una experiencia de "Aprendizaje-Servicio" que abarcó cinco títulos de pregrado (Garcia-Ramos y Martinez-Campillo, 2017). El servicio elegido para este experimento fue proporcionar apoyo gratuito al emprendimiento de las mujeres en el medio rural y fue desarrollado por grupos de cinco estudiantes de varias áreas del saber (Administración, Marketing, Operaciones, Contabilidad y Finanzas), siendo asignado un grupo a cada una de las mujeres emprendedoras. El experimento tuvo lugar con 25 estudiantes, supervisados por los profesores de estas asignaturas, y cinco mujeres. La forma de evaluar la experiencia fue

con cuestionarios a estudiantes, docentes y mujeres. Los estudiantes concluyeron que la experiencia es estimulante, motivadora, enriquecedora y mejora el compromiso ético y social. Los empresarios consideraron los consejos útiles y fundamentales para aclarar sus dudas. Los docentes reconocieron la mejora de su trabajo y una mayor motivación. Para la universidad, los autores entienden que han mejorado su imagen en la sociedad y han aumentado la red de contactos externos, así como también han mejorado la productividad de la enseñanza. Para ver si hay un mayor rendimiento académico de los estudiantes involucrados en este experimento que aquellos que no asistieron, formaron dos grupos, con características académicas y demográficas iniciales similares. Luego, aplicaron la prueba t de *Student* y concluyeron que este aumento en el rendimiento está comprobado, lo que demuestra que "Aprendizaje-Servicio" es un método ventajoso para lograr el desarrollo curricular, personal y social del estudiante al mismo tiempo que promueve la práctica de la RSU.

Esta metodología de enseñanza, además de aplicarse a estudios de caso de un solo país, también se aplicó en un proyecto a nivel europeo (Coelho *et al.*, 2017). El objetivo de ese proyecto era capacitar a los estudiantes con conocimientos críticos de RS y mejorar su capacidad para enfrentar desafíos, y consistió en un trabajo de auditoría en RSU en las diversas IES europeas participantes en el proyecto. Esta experiencia fue, en opinión de Coelho *et al.* (2017), una oportunidad para abordar problemas complejos de forma multidisciplinaria, ya que involucró a estudiantes de varios campos del saber más allá del área social, como, por ejemplo, la ingeniería y la salud, y permitió combinar habilidades personales y profesionales para una mayor intervención cívica o política.

Morales *et al.* (2015) utilizó las TIC como estrategia pedagógica para la adquisición de habilidades docentes transversales y la inclusión digital sostenible. El experimento involucró a tres grupos de voluntarios, uno de estudiantes universitarios de ingeniería, el otro de estudiantes de la escuela de verano de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Senior, que forma parte del programa de extensión universitaria "Universidad Viva" de la Universidad de la Frontera, Chile, dirigido a grupos vulnerables de la sociedad, y otro de docentes. Los equipos docentes eran mixtos, con tres docentes y seis estudiantes de pregrado, y el funcionamiento de estos equipos supuso la división del trabajo en una proporción de 2,2 estudiantes por asistente / monitor (por docente). Los profesores abren y cierran los cursos y los monitores son responsables de una asignatura, teniendo los demás como asistentes. Se pretendían

desarrollar tres competencias: TIC, RS y aprender a aprender. El análisis fue realizado desde una doble perspectiva: el aprendizaje de los alumnos y el de los métodos de enseñanza, siendo aprobado en ambos, en la opinión de los autores. La RSU se evidenció en la colaboración voluntaria de profesores y monitores y en el reconocimiento de los estudiantes seniors por el aprendizaje recibido. Según los autores, más allá de esta forma de enseñanza, recompensar en créditos a los estudiantes les permitió un inmenso crecimiento personal con la experiencia.

Cabedo *et al.* (2018) analizaron estudiantes a través de cuestionario para conocer su comprensión de los asuntos de RSU. Esta investigación involucró a 100 estudiantes del segundo año de la licenciatura en Ingeniería de Diseño Industrial y Desarrollo de Productos, y sirvió para evaluar cuál de los expedientes, el proyecto o el servicio, fue más efectivo en la adquisición de conocimientos y habilidades de RSU. De este estudio concluyeron que lo más eficaz es el proyecto.

Ruiz-Bejarano y Alastor (2018) realizaron en su estudio una experiencia vivida por 60 alumnos del Grado en Educación Infantil, en la asignatura de “Colaboración de familias en los procesos educativos”, en la Universidad de Cádiz, durante la organización de las "Jornadas sobre infancia, ciudadanía y escuela", que tenía no solo como objetivo sensibilizar a los estudiantes sobre los derechos, las responsabilidades y las necesidades de los niños, sino también ser una forma de responder a los problemas que afectan a esta población, por ejemplo, en el caso de la violencia, educando a los niños para la paz. Este proyecto demostró, en opinión de los autores, ser una nueva estrategia didáctica para transferir a las comunidades el conocimiento generado en el aula de manera ética y demostrando la RS de la universidad.

Aún dentro de las experiencias didácticas, el estudio de Carranza (2018) realizado con el objetivo de responder la llamada de la UN para que las IES contribuyan al DS, relata la experiencia pedagógica de diseñar y construir un *serious game* (un juego de mesa) para una mejor comprensión de los conceptos de RS y para motivar la creatividad y la innovación sostenible en los cursos de pregrado de la Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. Este experimento se llevó a cabo dentro del curso de Gestión de RS, cuyo objetivo es "investigar cuestiones de responsabilidad social con el propósito de validar, complementar, reorientar y / o implementar propuestas que promuevan el desarrollo empresarial sostenible a nivel individual" (Carranza, 2018, 167). La metodología

utilizada para crear el juego incluyó cuatro etapas: (1) hicieron un inventario de los problemas de la sociedad peruana contemporánea para definir los indicadores de cumplimiento de los objetivos de desarrollo en Perú; (2) enumeraron los conceptos principales de RS y DS utilizados para validar las respuestas; (3) definieron preguntas, acciones, tiempos, niveles de dificultad, etc. Y, por último, (4) admitieron el uso de escenarios (por ejemplo, en una empresa minera) donde los estudiantes podrían desarrollar la RS. Esta experiencia permitió verificar la existencia de un mayor interés de los estudiantes frente a esta nueva estrategia lúdica de enseñanza y el potencial de estas herramientas para lograr el objetivo cognitivo deseado y motivar la creatividad.

En Portugal, Seabra *et al*. (2008) llevaron a cabo un proyecto en una IES, en el ámbito de dos asignaturas comunes a varios planes de estudio de la Escuela de Negocios de esa Institución, con el objetivo de desarrollar las habilidades de trabajo en equipo de los estudiantes y establecer una relación más estrecha entre la IES y las empresas de la región. Esta nueva metodología de enseñanza, basada en la resolución de problemas en un contexto real, permitió, más allá de adquirir la competencia deseada, desarrollar el espíritu crítico y el autoaprendizaje de los estudiantes involucrados, así como ayudar a resolver problemas concretos de las empresas.

Las nuevas experiencias pedagógicas como las descritas anteriormente son cruciales para el desarrollo de habilidades de RS, por ejemplo, para mejorar la capacidad de resolución de problemas, que aún se encuentra en un nivel por debajo del deseado, tan requerido por las empresas y necesario para la sociedad (Rodríguez Rivero *et al.*, 2015). Por otro lado, contribuyen a la mejora de la investigación y el vínculo entre ésta y la docencia.

Para fomentar la educación inclusiva e integral y establecer vínculos académicos con diversas instituciones, Arguedas-Ramirez (2017) desarrolló, para la Universidad del Estado de Costa Rica, un modelo de gestión del conocimiento, para funcionar en un sistema de educación a distancia. Este modelo ha mejorado el vínculo entre investigación y educación mediante el uso de resultados de investigación en orientación educativa, tanto en aplicación como en reflexión.

Osorio y Zambrano (2015), de un universo de 313 miembros de la facultad de la Universidad de Carabobo, Venezuela, seleccionaron, en base a criterios de accesibilidad, tres investigadores de entre los que contaban con mejores calificaciones,

para realizar entrevistas en profundidad sobre la comprensión de los investigadores en torno a la transferencia social de conocimiento. Los autores realizaron un análisis del discurso, donde resultaron 186 ejes, 496 subcategorías y 126 categorías. El análisis hecho por los autores concluyó que el proceso de transferencia de conocimiento social es visto por los investigadores como sinónimo de difusión de información, es decir, entienden que es responsabilidad del investigador solo informar los resultados de su investigación e incorporarlos en la formación académica. En opinión de los autores, esta visión es reductiva, ya que la investigación así entendida puede desviarse de las necesidades de la sociedad y de sus problemas, la visión correcta debería ser un proceso que actuaría como un canal para resolver problemas sociales y contribuir a la sostenibilidad de la sociedad y del planeta.

La transferencia de conocimiento generado en las IES hacia otras instituciones y a la sociedad en general es fundamental para la existencia de la RS en las IES, según Gaete Quezada (2011). El mismo autor llama la atención sobre el deber de los investigadores de abordar los problemas de las poblaciones e interactuar con los diversos actores en diversos campos del conocimiento, así como el deber de promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa. Gasca y Olvera (2011), a partir de su reflexión sobre la necesidad de desarrollar nuevas estrategias pedagógicas, basándose en problemas y proyectos sociales (por ejemplo con la investigación de acción en el entorno), concluyeron haber urgencia de nuevas formas de investigar, en particular de manera multidisciplinaria y con un enfoque en resolver o mejorar los aspectos sociales y ambientales y promover el desarrollo interno de la RS, mejorando el proceso democrático y participativo de toma de decisiones.

Una forma de mejorar la investigación es crear soportes de almacenamiento y difusión informáticos abiertos y accesibles para la mayoría de la población. Los recursos educativos y el conocimiento de acceso abierto ayudan a llegar a más personas, crear nuevos conocimientos y hacerlos públicos (Tovar *et al.*, 2013). El *OpenCourseWare Consortium* está dirigido precisamente a estimular y apoyar el libre acceso a la educación en todo el mundo. En su investigación, Tovar *et al.* (2013) evaluaron las redes sociales como una técnica para medir el impacto del libre acceso a los recursos académicos en España y América Latina. Ellos concluyeron que hay más recursos de acceso sin restricciones en el área del Derecho y Ciencias Sociales en España, y en el área de la Educación en América del Sur y Economía en América del Norte.

Ford y McLaughlin (1984) realizaron un estudio para comparar las percepciones sobre responsabilidad social de los directivos superiores de las empresas y de los decanos de las escuelas de negocios, en el cual, querían saber si los líderes de las empresas y los educadores del área de la gestión estaban de acuerdo con las prácticas que evidenciaban un comportamiento responsable. La metodología aplicada fue un cuestionario a 700 ejecutivos y 420 decanos, y las respuestas fueron del 17% y 48%, respectivamente. Del estudio resultaron algunos aspectos comúnmente asociados con la práctica de la RS, donde había acuerdo entre los directivos de las empresas y los decanos de las universidades, a saber, (i) producción de bienes y servicios de forma eficiente; (ii) comportamiento de la organización como parte integrante de la sociedad, (iii) envolvimiento en la mejora de la calidad de vida de la comunidad, y (iv) envolvimiento en la resolución de problemas sociales y ambientales. Las actividades asociadas con la práctica de la RS identificadas por los entrevistados en este estudio fueron: educación superior, códigos de ética, empleo/práctica profesional de minorías, caridad, control de la contaminación, construcción de un ambiente hermoso, leyes de protección del medio ambiente, arte y cultura, negocios con minorías, comités de acción política, leyes de protección de los consumidores, préstamos de ejecutivos a los gobiernos, empleo/práctica profesional de discapacitados, programas de calidad de vida en el trabajo y renovación y revitalización comunitaria. Ellos concluyeron que tanto los directivos como los educadores reconocen prioridades similares a las actividades representativas de prácticas de responsabilidad social, y en cuanto a la intensidad de soporte de estas actividades señalaron que los gestores son más optimistas que los académicos. Sin embargo, existe consenso sobre las actividades que deben tener más soporte, especialmente en el futuro, dentro de cinco años.

Dueñas (2015) realizó una revisión de la literatura en Scopus, Ebsco Host ProQuest y Redalyc, que comprende el período de 2009 a 2014, centrándose solo en estudios sobre América Latina y, por otro lado, analizando lo que se estaba haciendo en RSU en las 20 mejores universidades latinoamericanas y en las universidades colombianas clasificadas de alta calidad en el *Sapiens Research*, específicamente con respecto a la función de extensión. Concluyeron que, en América Latina, las universidades están generando publicaciones y conocimiento de alto impacto en RSU y en Colombia las universidades están cada vez más interesadas en el desarrollo de la RSU, visible en iniciativas y

proyectos creados para y con la sociedad y en la formación de graduados con valores y principios éticos capaces de enfrentar desafíos y problemas futuros.

Ganzález Alcántra *et al.* (2010), en su estudio orientado al universo de universidades españolas, públicas y privadas, concluyeron que sólo el 27,6% dicen llevar a cabo la RS, aunque otras realizan prácticas propias de RS, tales como programas de solidaridad, ayuda a discapacitados, cuidado con el medio ambiente, entre otras. Concluyeron que las que más tienden a implantar la RS son las públicas, sin embargo, no encuentran una tendencia geográfica de adopción de la RS, pero encuentran una conexión con las acciones que el Gobierno y su Comunidad Autónoma establece para la RSU en virtud del establecimiento de un Contrato-programa de financiación. Observaron que, a pesar de aplicar la RS en su gestión, no llegan al 30% de las universidades españolas las que fomentan valores de ciudadanía, responsabilidad y compromiso social en su enseñanza.

También Hidalgo *et al.* (2012) observaron 31 universidades españolas y encontraron un compromiso con la responsabilidad social y la comunicación de dicha estrategia, muy alto en términos de declaración institucional, incluida en algunas universidades en sus estatutos, pero, dicho compromiso, en su opinión, no se siente en la planificación estratégica de las acciones. El aspecto de la RSU más desarrollado es el de la implicación y sensibilización ambiental. Según los autores anteriores, todas las universidades incluidas en el estudio tienen un responsable político de estos temas, generalmente un Vicerrector. En prácticamente todas las universidades se reconocen créditos académicos por integración en comisiones de participación y en programas de voluntariado y se realiza un documento de rendición de cuentas ambiental y/o social y en algunas una rendición de cuentas completa incluyendo los aspectos ambientales, sociales y económicos y se destaca la existencia de Cátedras en Responsabilidad Social. Cabe destacar que son pocas las universidades que han revisado los nuevos títulos desde la perspectiva ambiental y de sostenibilidad y, las que lo han hecho, fueron impulsadas por las unidades o Vicerrectorados responsables de esas áreas. Por otro lado, hay más interés en la investigación en el área ambiental y menos en sostenibilidad. Con respecto a gestión y en la parte ambiental, son los residuos los que ocupan tiempo y esfuerzo, seguidos del urbanismo y de la biodiversidad, de la energía y también de la movilidad, siendo los menos enfatizados, la evaluación del impacto ambiental de las actividades de las universidades, compra verde y agua.

Paunescu *et al.* (2017a, 2017b) evaluaron la participación en la sociedad de 27 de las mejores IES del mundo calificadas en el *ranking QS Stars University Ratings* 2016 de RS. En estos estudios, los autores persiguieron dos objetivos: primero, conocer y comprender el tipo de iniciativas de RS emprendidas por las IES al nivel mundial; y en segundo lugar, comprender si el *ranking* general de universidades estaba vinculado al *ranking* de RS. Para ello, asumieron las siguientes hipótesis: (i) la clasificación general de las IES está relacionada con la clasificación de RS y ésta con la cantidad de actividades de RS realizadas por ellas, y (ii) hay factores correlacionados con las diferentes prácticas de RS y, por lo tanto, pueden condicionar la clasificación de RS de las universidades.

En el *ranking* elegido por Paunescu *et al.* (2017a, 2017b), la RSU se mide a través de cuatro dimensiones: (a) inversión y desarrollo de la comunidad, entendido como beneficios (ganancias financieras e intangibles) obtenidos por las comunidades atendidas por la universidad; (b) trabajo de caridad y ayuda en caso de desastre, entendido como un interés en apoyar campañas benéficas y de causa social, interés en el voluntariado, campañas de ayuda en caso de desastre, etc.; (c) desarrollo del capital humano regional, medido por la tasa de empleabilidad de los graduados en la región o la proporción de estudiantes admitidos en la región; y, (d) impacto ambiental, medido por la naturaleza e intensidad de los programas que abordan las necesidades de conservación de energía y conservación de agua, minimización de residuos, transporte verde, reciclaje, etc.

En relación con el análisis de los *rankings*, los autores concluyeron que existe una alta correlación entre la clasificación obtenida en el *ranking* de RS y la posición en los *rankings* de empleabilidad e inclusión, pero una correlación débil entre el *ranking* de RS y el *ranking* general, supone, en su opinión, una mayor influencia de otros criterios. En cuanto a las prácticas y aunque todas las universidades analizadas están altamente comprometidas con las acciones de RS, varían entre universidades debido a su enfoque en las diversas dimensiones (Tabla 10).

Como se puede ver en la Tabla 10, el desarrollo comunitario es la prioridad de la misión de RS de las universidades analizadas, y la forma de hacerlo es proporcionar servicios, involucrarse en proyectos y realizar acciones de solidaridad, educación e intervención en estas comunidades (Paunescu *et al.*, 2017a, 2017b).

Tabla 10 - Prácticas por dimensión

Dimensiones de las Prácticas	Tipo de Prácticas
Involucramiento con las comunidades	• Prestación de servicio • Investigación de asuntos relevante para la sociedad • Apoyo al patrimonio cultural • Apoyo a la industria local • Programas educativos para comunidades
Servicio social	• Voluntariado • Donaciones en especie • Actividades de apoyo ante desastres
Desarrollo regional del capital humano	• Creación de oficinas de apoyo al empleo • Asociaciones/alianzas para prácticas en oficina • Organización de ferias de trabajo / prácticas • Conferencias con empresarios y oradores de la comunidad • Entrenamiento de por vida
Prácticas ambientales	• Prácticas de conservación de energía. Eficiencia energética • Búsqueda de fuentes alternativas de energía • Colocación de bombillas de bajo consumo • Recolección de agua de lluvia • Colocación de especies menos exigentes en jardines • Colocación de dosificadores de agua en los baños • Reciclaje de papel, cartón, plástico y metales • Tratamiento de residuos general y específico (baterías, residuos electrónicos) • Promoción del transporte sostenible (programas que apoyan el uso de medios de transporte amigables con el medio ambiente: bicicletas, autos eléctricos, autos compartidos) • Promoción de paseos • Plantación de árboles

Fuente: Adaptado de Paunescu *et al.* (2017a, 2017b).

Por su parte, Peric (2016) señala que la RS de las universidades croatas se centra más en las funciones de educación e investigación y menos en los vínculos con la comunidad, lo que, en su opinión, puede conducir al conocimiento creado y difundido que no satisface las necesidades actuales y futuras de la sociedad. Sin embargo, hay algunos esfuerzos como la Universidad A. JJ. Strossmayer en Osijek, Facultad de Economía,

Croacia, que ha lanzado un programa de voluntariado, llamado "Contribución a la comunidad", que forma parte del curso obligatorio "Habilidades empresariales I", del curso de pregrado en Emprendimiento. En este contexto, alrededor de 60 estudiantes, por año, aprenden en el aula las habilidades (comunicación, autoaprendizaje, manejo del estrés, resolución de problemas, etc.) necesarias para ser empresarios responsables, después pasan al menos 20 horas en la comunidad, para entender los problemas que ésta enfrenta y contribuir a su resolución. Los autores concluyeron que este incentivo para desarrollar programas de educación ligados al voluntariado alienta la proactividad y el pensamiento crítico de los estudiantes, y fortalece la relación de la universidad con la sociedad.

Borja y Rodríguez (2016) recurrieron al análisis de documentos, entrevistas con nueve directores y aún un cuestionario a 72 profesores para conocer las prácticas de RS de la Universidad Metropolitana del Ecuador. Las prácticas registradas son: (i) la oferta formativa de acuerdo con las necesidades y la demanda de la sociedad; (ii) capacitación educativa gratuita y cursos de actualización científica; (iii) proyectos de investigación en equipo (estudiantes y docentes) vinculados a la sociedad y al tejido empresarial; (iv) difusión de los resultados de la investigación en artículos, eventos científicos e introducción de temas en el currículo académico; (v) creación de líneas de investigación relacionadas con el medio ambiente; (vi) política de acceso a la educación inclusiva que permita el acceso de estudiantes de clases desfavorecidas y personas con discapacidad, en particular con becas de la universidad; (vii) programa de protección y conservación ambiental; (viii) política de bienestar universitario que promueve el respeto por el multiculturalismo y el origen étnico; y (ix) plan de seguimiento de graduados.

También Gómez *et al.* (2018) evaluaron las percepciones de las prácticas de RS realizadas por las IES, y lo hicieron a través de cuestionarios aplicados a 365 estudiantes, 99 administradores y 78 profesores, sobre el campus, la participación social, la enseñanza y la investigación de una universidad privada en Puerto Rico. Llegaron a la conclusión de que todos saben lo que significa ser una universidad socialmente responsable, tanto en teoría como en la práctica, dado que pertenecen a una universidad con estas características. Sin embargo, las áreas donde hubo menos acuerdo fue la participación social y la investigación socialmente responsable, y la de mayor acuerdo el campus sostenible.

López-Noriega *et al.* (2015) realizaron un estudio para conocer las buenas prácticas de la RSU en la Universidad Autónoma del Carmen, México, en particular, en la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas. Para ello, las prácticas fueron inventariadas y clasificadas de acuerdo con los impactos generados en el medio ambiente, concluyendo que la RSU se enfocaba en la participación en el desarrollo regional y sostenible, con más acciones llevadas a cabo en el eje de ayuda humanitaria y en programas ecológicos, lo que se explica, según los autores, por su ubicación dentro del Área Nacional Protegida de Flora y Fauna de la Laguna de Términos. Los autores destacan las pocas iniciativas de buenas prácticas en el eje de "Democracia y ciudadanía del capital social", tanto en la universidad como en la Facultad analizada, lo que en su opinión es grave porque refleja una falta de gestión socialmente responsable dentro de la institución.

Farinha *et al.* (2019) llevaron a cabo una investigación que incluyó un análisis de documentos producidos entre 2005 y 2014, de 14 universidades públicas portuguesas, donde encontraron buenos ejemplos e iniciativas sobre sostenibilidad, aunque no forman parte de una estrategia de organización o una estrategia gubernamental. Dos tercios de las acciones encontradas se refieren al campus sostenible, alianzas de DS con otros *stakeholders* y la firma de declaraciones. Se cree que la Estrategia Nacional de Contratación Pública Verde aprobada por la Resolución del Consejo de Ministros n.° 38/2016, de 29 de julio, en Portugal, fue un buen estímulo para la extensión del número de acciones llevadas a cabo en esta área en las IES portuguesas desde esa fecha.

Rodriguez y Hernandez (2016) entrevistaron, en línea y personalmente, a 500 estudiantes, 238 hombres y 262 mujeres, de cinco universidades latinoamericanas (Católica de Colombia, Ecuador, Paraguay Tecnológica, Yucatán de México y Francisco Gavidia de El Salvador) para conocer sus percepciones sobre el comportamiento de sus instituciones con respecto a cuestiones relacionadas con: (i) derechos humanos, (ii) equidad y discriminación; (iii) desarrollo personal y profesional; (iv) campus sostenible; (v) buen gobierno; y (vi) comunicación responsable y marketing. Del análisis de las respuestas, en una escala de *Likert* con seis opciones de respuesta, “1: totalmente en desacuerdo” a “6: totalmente de acuerdo”, concluyeron que el 45,2% está completamente de acuerdo en que no perciben la discriminación por género, raza, estatus socioeconómico, u orientación política o sexual. Con base en respuestas superiores a cuatro puntos, los autores concluyeron aún que los estudiantes tienen la percepción de que sus universidades están preparadas para recibir estudiantes

con necesidades especiales y que, con respecto al medio ambiente, tanto la universidad toma medidas para protegerlo como que los estudiantes son educados, a lo largo de los estudios, para tener hábitos ecológicos, así como que los colaboradores de las universidades en cuestión tienen capacitación e instrucciones para cuidar el medio ambiente. Además, de acuerdo con los resultados del cuestionario, los procesos electorales son considerados transparentes y democráticos, las acciones son consistentes con los principios y valores y son éticos en las comunicaciones. Sin embargo, los autores señalan que aún queda mucho por hacer sobre la participación activa de los estudiantes, tanto en la academia como en la sociedad.

Rodríguez y Hernández (2017), para conocer las percepciones del personal no docente sobre la RSU en cinco universidades latinoamericanas (Católica de Colombia, Loja de Ecuador, Tecnológica de Paraguay, Yucatán de México y Francisco Gavidia de El Salvador), aplicaron un cuestionario en línea y en persona a 350 administradores, 143 hombres y 207 mujeres. Este cuestionario fue desarrollado inicialmente por Vallaeys *et al.* (2009) y adaptado por los autores al presente estudio. Utiliza la escala *Likert* con seis opciones de respuesta, que van desde “1: totalmente no emitido” hasta “6: totalmente acordado”. Las preguntas se agruparon en cinco temas: (i) “Derechos humanos, equidad de género y no discriminación”; (ii) “Desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales”; (iii) “Medio ambiente (campus sostenible)”; (iv) “Transparencia y democracia (buen gobierno)” y (v) “Comunicación y marketing responsable”. Del análisis de los resultados se concluyó que las relaciones interpersonales era el tema donde existía más acuerdo de tener un buen desarrollo, mientras que las cuestiones de dinámica organizacional y marketing fueron las menos valoradas. Con respecto a las cuestiones de remuneración, los beneficios y los temas de desarrollo profesional se calificaron como "de acuerdo", por lo que, en opinión de los autores, hay mucho que hacer para el pleno crecimiento de los empleados y es importante hacerlo, especialmente, porque desempeñan un papel fundamental en el cumplimiento de la misión de las IES.

2.2.5.4 Gobierno de las IES

El gobierno de las IES en Portugal está compuesto por tres órganos: Consejo General, Rector o Presidente, dependiendo de si es una universidad o politécnico, y Consejo de Administración, según el Art. 77 de la Ley n.º 62/2007 (Asamblea de la República, 2007).

El Consejo General está compuesto por 15 a 35 miembros, representantes de profesores e investigadores (más del 50%), estudiantes (al menos 15%) y personalidades externas de mérito reconocido (al menos 30%) que no pertenecen a la institución. Es de la competencia de este órgano, por ejemplo, aprobar todas las propuestas del Rector o Presidente, así como su elección.

El Rector o Presidente es el órgano superior de gobierno y de representación externa de la institución, según el Art. 85 de la misma Ley. El Rector podrá ser asistido por los Vicerrectores y el presidente por los Vicepresidentes, nombrados dentro o fuera de la institución (Art. 88). Depende del Rector o Presidente tanto la gestión estratégica cuanto la cotidiana, es decir, están asignadas a él las tareas de redactar propuestas para el plan estratégico a medio plazo, para el plan de acción en un mandato de cuatro años y para el plan e informe anual de actividades (nº 1, a) i, y iii, del Art. 92 de la Ley n.º 62/2007). Cabe señalar que los Rectores o Presidentes pueden delegar sus poderes en el Vice, en otros órganos de gestión de la institución (universidad o politécnico) o en los órganos de las unidades organizativas (facultades, escuelas o institutos politécnicos) para que la gestión sea más eficiente (Art. 92 de la Ley n.º 62/2007).

La gestión de las unidades orgánicas está asegurada por los Directores o Presidentes electos, y puede ser asistida por Subdirectores o Vicepresidentes (Art. 93º de la Ley n.º 62/2007). El Consejo de Administración es un órgano colegiado, compuesto por el Rector o el Presidente, un Vicerrector o Vicepresidente designado por él y el Administrador. En algunos casos, y hasta constituir hasta un máximo de cinco miembros, dependiendo de los estatutos de cada IES, estará compuesto por más elementos (Art. 94 de la Ley n.º 62/2007). Este órgano es responsable de la gestión administrativa, patrimonial y financiera de la institución, así como de la gestión de los recursos humanos (Art. 95 de la Ley n.º 62/2007). Al igual que el Rector o el

Presidente, este órgano también puede delegar poderes en los órganos propios de la institución o en los órganos propios de sus unidades.

El uso de la facultad de delegar poderes ha sido una realidad en Portugal, evidente en los diversos despachos de los rectores o presidentes publicados en los Diarios de la República. La delegación puede ser directa a los órganos o con el permiso de la subdelegación de estos órganos a otros. En términos operativos y con el fin de agilizar la gestión, el Consejo de Administración puede delegar sus responsabilidades a cualquiera de los miembros del Consejo o las unidades orgánicas, y éstos a los departamentos u oficinas establecidos para llevar a cabo funciones específicas, como oficinas de relaciones públicas y marketing, oficinas de inserción y control de los graduados, de RS, etc.

Esta realidad no parece ser exclusiva de Portugal, ya que en España, Salar y Mora (2012) concluyeron que el 50% de las universidades de Cataluña asignan la RSU a Vicerrectorados o a Direcciones Generales. Al existir, como se demostró anteriormente, esta delegación de competencias para la coordinación de actividades de RS, importa ahora saber si ésta debe ser hecha a un nivel superior o si el nivel jerárquico al que se ve afectada no influye en la importancia dada a la RS por la IES. Con este fin fue realizado el estudio de Sánchez-Hernández y Gallardo-Vázquez (2014) a las IES públicas españolas que habían publicado informes de sostenibilidad en el momento del estudio, y verificaron que solo seis de ellas han posicionado la RS en el primer nivel funcional, Vicerrectorados o a Direcciones Generales, lo que demuestra que el nivel jerárquico donde se posiciona la RS no está correlacionado con la divulgación de informes de RS. Todavía, según los autores, el hallazgo de que solo un 37,5% de las estudiadas han posicionado la RS en el nivel jerárquico superior revela que la mayoría de las IES estudiadas no eligieron la mejor manera de coordinar y vincular la RS con la estrategia de la IES.

El resultado del estudio mencionado anteriormente es preocupante porque solo una gestión estratégica de todas sus actividades, incluidas las de RS, permitirá la coordinación y esfuerzos de todas las funciones en una única dirección hacia la construcción de un mundo más justo y sostenible. La gestión de las IES se ha guiado por la comprensión de que la educación superior es un bien público y, según Licandro y Chisco (2018) no debería ser así, porque además de ser un bien público y accesible para

todos, también es un bien común y, por lo tanto, de propiedad comunitaria, utilizable en las relaciones entre personas y grupos, transgeneracional, y su uso debe tener en cuenta el bien común y el interés general, así como que el mal uso puede afectar a otros. Si esta es la comprensión de la gestión de las IES, entonces se necesita de la RSU para gestionar adecuadamente este bien común (Licandro y Chisco, 2018).

La estrategia de la institución depende, como se vio anteriormente, de la propuesta del Rector o Presidente, que, después de la aprobación por el Consejo General, es administrada por el Consejo de Administración. Sin embargo, y como resultado de la necesidad de una gestión más eficiente y ágil, son las unidades orgánicas las responsables de operarlo. Para una mejor instrumentalización por parte de las unidades orgánicas, es necesario que el plan estratégico se elabore de manera participativa y se difunda ampliamente, así como para cumplir la misión de una buena gestión del bien común debe tener en cuenta la RSU.

Silva y Morosini (2014), en su estudio que comprendió 22 universidades, 14 privadas y ocho públicas, siendo 20 latinoamericanas y dos europeas (una portuguesa y una española), verificaron que sólo 10 universidades incorporaron directa / explícitamente la RS en la misión y, por otro lado, 12 universidades asumieron no tener una estrategia de RS, sino sólo iniciativas sueltas. Entre éstas se destacan: formalización de la RS a través de planes específicos (plan de DS, código de ética y plan estratégico de Igualdad de Oportunidades), prácticas de extensión (proyecto de vocación social, política de extensión y ley de Educación que obliga a la formación social y comunitaria) y plan estratégico donde existe un reconocimiento académico de la RS en la formación, la vinculación con el medio y la rendición de cuentas.

Otro aspecto importante es la difusión pública, es decir, cómo las IES transmiten el mensaje al exterior. De hecho, de las universidades analizadas por Salar y Mora (2012), aunque la mayoría (60%) tenían la RSU en las líneas estratégicas, no se verifica continuidad en el discurso *web,* el cual se mostraba pobre y escaso. Y, si bien es reconocida la importancia de la coherencia entre el discurso y la estrategia, también es igualmente relevante la coherencia entre el discurso y el comportamiento. Por esto, la gestión de las IES debe tratar de institucionalizar el discurso sobre RSU, ubicarlo en las rutinas y estructuras de la organización y difundir este comportamiento dentro de la

institución para que sea más fácil lograr el ejemplo por parte de la comunidad escolar y de los otros *stakeholders* (Alcota *et al.*, 2013).

Aunque la mayoría de las universidades analizadas por Silva y Morosini (2014) afirman tener una estrategia de RS, ésta no está formalizada en todos los documentos de la organización (por ejemplo, en su misión), sino solo en algunos planes específicos (plan de desarrollo sostenible, código de ética y plan estratégico de Igualdad de Oportunidades). Además, en su comportamiento, apenas incorporan iniciativas aisladas de RS, como son algunas prácticas de extensión (por ejemplo, los proyectos de vocación social), en lugar de ser parte de una política de RS integrada en la estrategia de la organización. Por otra parte, en las universidades donde la RSU está incluida en las líneas estratégicas, como sucedió en la mayoría de las analizadas por Salar y Mora (2012), la estrategia no se refleja después en su discurso. Esta inconsistencia impide que las universidades cumplan con sus responsabilidades sociales y evidencien un buen desempeño en esta área (Le, 2010).

Leitão y Silva (2007) se preocuparon en indicar cómo promover estratégicamente la RSU. La forma correcta, en su opinión, es comenzar con un diagnóstico estratégico de las necesidades y condiciones del entorno y la organización, luego definir una política de RS e incluirla en la misión, visión y estrategia de la universidad. A partir de ahí se definen los objetivos sociales, económicos y ambientales que serán operacionalizados en cada una de las funciones: docencia, investigación y gestión, para al final hacer la evaluación utilizando indicadores de desempeño y rendir cuentas de lo logrado.

Como se ha visto, es parte de la consideración estratégica de la RSU desarrollar un plan para poner en práctica esta responsabilidad en cada una de las funciones de la universidad. Miotto *et al.* (2018) verificaron que, en 2018, el 100% de las diez universidades públicas españolas analizadas en su estudio no tenía como prioridad introducir la RS en los planes de estudios de pregrado o maestría, este análisis se llevó a cabo consultando los planes estratégicos publicados en los sitios *web* y las universidades estudiadas cumplían los siguientes requisitos: actualidad de los planes, presencia de la universidad en tres rankings (*QS Universities Ranking, Shanghai Universities Ranking, Times Ranking*) y oferta de títulos universitarios en todas las áreas.

Los Rectores o Presidentes de las instituciones o los Directores y Presidentes de las unidades orgánicas de las IES son responsables de los procesos y las relaciones con *stakeholders*, internos y externos, y en última instancia, por la gestión administrativa, patrimonial y financiera de las IES, así como la gestión de sus recursos humanos. Por lo tanto, las relaciones con los trabajadores, estudiantes, el Estado y otros organismos y organizaciones, así como con la comunidad, son formalmente de su responsabilidad.

Es deseable que la relación entre las IES y los *stakeholders* esté marcada por la transparencia de la información y el diálogo y se aliente su participación activa. Sin embargo, esto no sucede siempre, por ejemplo, en la Universidad Autónoma del Carmen, López-Noriega *et al.* (2016) concluyeron, desde la perspectiva de los estudiantes, considerados *stakeholders* con un papel clave en las IES, que la democracia y la transparencia del gobierno universitario estaban por debajo de lo aceptable y además, que había una falta de vinculación a organizaciones de desarrollo social y falta de fomento a la participación de docentes en proyectos sociales.

Si bien la participación de los docentes no siempre es estimulada por la administración, (López-Noriega *et al.*, 2016), los gestores han sido reconocidos como los principales impulsores de la RSU, porque han contribuido a aumentar el conocimiento de los estudiantes y del personal no docente sobre el tema involucrándoles en proyectos y formación (Salar y Mora, 2012).

Además de las relaciones con otros *stakeholders*, como estudiantes o profesores, la administración se relaciona con los proveedores, especialmente cuando tiene la intención de realizar adquisiciones. Las compras en el sector público administrativo, ya sea para consumo diario o bienes duraderos, están en Portugal sujetas a las normas de contratación pública y los procedimientos precontractuales previstos en el Código de Contratación Pública. Las compras son de la competencia y de la responsabilidad de la función de gestión, que debe cumplir con esas reglas y procedimientos previstos para las relaciones con los proveedores de bienes y servicios. No obstante, los requisitos para la selección de proveedores son establecidos por las instituciones, incluso por las IES.

A partir de las relaciones de las IES motivadas por adquisiciones a proveedores, pueden surgir influencias de comportamiento, en especial, en el ámbito de su RS. Por ello, Macías *et al.* (2016) analizaron en qué medida la RSU de la Universidad de Tolima, Columbia, influyó en la RS de sus proveedores y descubrió que los requisitos impuestos

por los contratos y por su cumplimiento fueron las principales influencias en su comportamiento, pues los proveedores no reconocieron ninguna influencia derivada del comportamiento de RSU de la universidad.

Como resulta de lo expuesto, no es suficiente que las funciones de enseñanza e investigación asuman la RS, siendo necesario que el gobierno de las IES practique una gestión del comportamiento y tenga coherencia de valores y prácticas para resolver los problemas de la sociedad y formar ciudadanos activos con poder crítico (Gaete Quezada, 2011). Se han realizado varios estudios para conocer y evaluar los esfuerzos para incluir la RSU en la gestión de las IES. Sin embargo, como señalan Martin y Moneva (2010, 6), "(…) la mayor parte de las universidades no han incorporado suficientemente la RS a su gestión ni al desarrollo de sus cursos, planes de estudios e investigación"; se hace necesario, por tanto, un compromiso real de la propia institución académica.

2.2.5.5 Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS

Una forma de hacer visible la RSU al exterior es a través de los informes (Silva y Góis, 2017; Alonso-Almeida *et al.*, 2015). No hay un informe específico de RSU o RSC para divulgar información al respecto. El tipo de informes comúnmente utilizados para difundir la RSC en las empresas son los informes de sostenibilidad, que son voluntarios y pueden prepararse de acuerdo con directrices, por ejemplo, utilizando las emitidas por *Global Reporting Initiative* (GRI). Esta organización no tiene directrices específicas para el sector de educación superior y es por eso que, quizás, pocas IES publican dichos informes (Ceulemans *et al.*, 2015; Alonso-Almeida *et al.*, 2015).

Ha habido algunos autores (Fonseca *et al.*, 2011; Lopatta y Jaeschke, 2014; Bice y Coates, 2016; Larrán Jorge *et al.*, 2016; Bergua y Marti, 2018) preocupados por adaptar o aclarar los desafíos de aplicar directrices genéricas a las IES e incluso países como Italia, que crearon las suyas (Siboni *et al.*, 2015), dado que el marco GRI no captura los impactos y beneficios de las implicaciones sociales de las misiones de enseñanza e investigación (Bice y Coates, 2016). Independientemente de la solución que se encuentre para informar el desempeño económico, social y ambiental, la presentación

de informes se considera importante tanto para usar como un medio de comunicación con los *stakeholders* como para analizar y mejorar el desempeño de la RS (Ceulemans *et al.*, 2015; Siboni *et al.*, 2015).

Los principales objetivos de las IES para publicar este tipo de informe, encontrados en el estudio elaborado por Ceulemans *et al.* (2015) a 64 IES que publicaron por lo menos un informe según las directrices GRI, para el período 2004-2013, fueron, entre otros, y en orden de importancia: (i) hacer que el desempeño de la sostenibilidad sea transparente, (ii) facilitar el acceso a la información, (iii) aumentar la participación de los *stakeholders,* y (iv) aumentar la reputación de la institución. Este estudio también analizó los objetivos alcanzados en comparación con los planeados y, en general, todos estuvieron un poco por debajo de lo previsto.

Aunque estos informes se producen para diversos fines, no siempre éstos son alcanzados. La mejora de la comunicación, por ejemplo, solo se logrará si el mensaje es claro, objetivo y de interés para el destinatario (Plungpongpan *et al.*, 2016). Por otro lado, aumentar la participación de los *stakeholders* dependerá de si la información proporcionada satisface sus necesidades (Daub, 2007; Fonseca *et al.*, 2011; Siboni *et al.*, 2015). Y la reputación solo se logrará si existe una política de RS consistente y duradera en la Institución (Miras Rodríguez *et al.*, 2020).

La forma elegida para difundir la información también puede condicionar una mejor comunicación. *Internet* es un medio privilegiado para hacerlo, ya que permite la difusión rápida y gratuita de información y facilita la recopilación de sugerencias y comentarios de los destinatarios (Sánchez *et al.*, 2013). Estas ventajas no siempre han sido aprovechadas para hacer que la información sea más transparente y accesible, como fue el caso de las universidades públicas y privadas españolas que no la utilizan para satisfacer las necesidades de *stakeholders* ni para informarlos, revelando poca información y la que ha sido revelada es con preocupaciones de imagen y legitimidad, como lo demuestra el estudio de Sánchez *et al.* (2013). También en el análisis de la red social *Twitter*, hecha por Aldeanueva Fernández y Arrabal Sánchez (2018), se concluyó haber una pequeña presencia de la RSC en la comunicación de las universidades en esta red. Lo mismo concluyó Arceo (2018) en el estudio comparativo entre universidades de la Comunidad Autónoma de Madrid, España, y la Universidad Estatal de Puebla, México. En este estudio se encontró que el 100% de las universidades españolas y el

92,5% de las mexicanas no brindan información explicativa en la página de inicio de sus *website*s sobre las actividades de RSU y su desempeño, aunque esto se reconoce como necesario para mejorar la comunicación y las relaciones con los *stakeholders*. La conclusión final del estudio fue que no explotaron suficientemente el potencial de este medio de comunicación.

En el caso relatado por Daub (2007), donde se presentan los resultados del proyecto "*Corporate Sustainability Reporting in Switzerland*" que consistía en analizar y evaluar los informes de sostenibilidad de las 100 compañías suizas, o con sede en este país, más grandes, el autor descubrió que la información contenida en estos informes era incompleta y las entrevistas con 25 gerentes de estas compañías hicieron posible saber por qué esta brecha. Según los gerentes, las compañías proporcionan información conveniente y no toda está disponible. Por otro lado, estos profesionales han expresado su descontento por tener que producir tantos informes y cada vez más frecuentes y detallados, lo que puede llevarlos a elaborarlos con lo mínimo indispensable, en la opinión del autor del estudio. Estos hallazgos también fueron encontrados por Dagiliené y Mykolaitiené (2015) en universidades lituanas, donde solo se divulgó la información esencial.

Siboni *et al.* (2015) encontraron, además de pocos informes de sostenibilidad de las universidades italianas, también poca información que, según los autores, puede atribuirse a la novedad de las directrices italianas para este sector. También observaron que existen diferentes objetivos para la divulgación, dependiendo de si son universidades grandes o pequeñas: las grandes quieren mostrar con estos informes la eficiencia de los gastos y las pequeñas tiene como propósito la recaudación de fondos. En la opinión de los autores referidos, la motivación común que llevó a ambos tipos de universidades a revelar este tipo de información fueron los cambios institucionales.

Fonseca *et al.* (2011) encontraron una realidad similar a la de Italia, es decir, pocas universidades publican informes de sostenibilidad y no hay uniformidad en los mismos. De las 25 universidades canadienses más grandes, en número de estudiantes matriculados, solo siete publicaron informes y el alcance de esta publicación se ciñó esencialmente a la eco-eficiencia. Lo mismo han verificado Sassen y Azizi (2018), en cuanto a la reducida divulgación y su enfoque, por parte de las universidades canadienses; y también verificaron que, en los informes, la dimensión ambiental se

superpone a la dimensión social, tal vez, en opinión de los autores, influenciada por la participación de las universidades analizadas en el programa "*The Sustainability Tracking, Assessment & Rating System (STARS)*".

De igual modo, Romolini *et al.* (2015), analizando la calidad de los 30 informes de 2012 en la base de datos GRI, encontraron un pequeño número de publicaciones en comparación con el número de IES mundiales y la baja calidad de la divulgación, porque la mayoría de los informes publicados están por debajo del 50% en los indicadores posibles, observando que la calidad dependía del país. Otra característica similar a los otros estudios fue la concentración de indicadores ambientales y económicos.

Los resultados del estudio de Lopatta y Jaeschke (2014), enfocado en las universidades austriacas y alemanas, también muestran que los informes de sostenibilidad estaban en su inicio, por lo que la calidad y la cantidad eran deficientes. La dimensión menos ahondada por ellas fue la dimensión social, mientras las dimensiones económica, ambiental y educativa registraban un equilibrio en el nivel de divulgación.

En Portugal, según Farinha *et al.* (2019), solo dos (Universidad de Minho y la Universidad de Porto) de la pequeña cantidad de firmantes del Copernicus Charter (según Matos *et al.* (2015), siete firmantes en total) divulgan información sobre sostenibilidad. La Universidad de Minho es la única que publica según las directrices GRI y lo ha estado haciendo desde 2010 sin interrupción, mientras que la Universidad de Porto publica un informe parcial de acuerdo con la GRI, pero solo es relativo a la Facultad de Ingeniería y no lo deposita en la base de datos de la GRI, contrario a lo que hace la Universidad de Minho. Sin embargo, Farinha *et al.* (2019) entienden, aun así, que existe un mayor compromiso en todas las universidades que firmaron la carta que en las que no lo hicieron.

La creación de un espacio común de educación superior en Europa, resultante del proceso de Bolonia desencadenado por la Declaración del mismo nombre, a la que se adhirió Portugal, requiere la creación de criterios y metodologías comparables para medir el rendimiento de las IES dentro de este espacio. Los informes de sostenibilidad podrían ayudar a la comparabilidad de las IES si existiera una directriz común de los contenidos e indicadores que se deben divulgar en estos informes (Siboni *et al.*, 2015; Larrán Jorge *et al.*, 2016).

Si bien la comparación entre IES es deseable, el modelo de RSU será único en cada institución porque depende de su realidad. La conceptualización, práctica y visibilidad asignadas a la RSU, tal como sucede en la RSC en las empresas, dependerán del entendimiento de cada organización y, en términos conceptuales, pueden ser explicadas a través de teorías ya estudiadas. Por ende, en el apartado siguiente se abordarán dos de estas teorías, elegidas por su relevancia y vinculación con el objetivo de esta Tesis, y que pueden ayudar a comprender las diferentes posiciones de las IES en materia de RSU.

2.3 Teorías explicativas en la aplicación de la RSU

Al igual que con otros temas, la definición de teoría no es unánime, dependiendo así de las opiniones y criterios de los diferentes autores (Gay y Weaver, 2011). Major y Vieira (2009) señalan que las teorías son interpretaciones simplificadas del mundo organizacional. Gay y Weaver (2011) dicen que hay autores que definen el concepto de teoría de forma reductora, haciéndola equivalente a una simple declaración de una relación entre variables, a una respuesta a la pregunta “por qué” y a un cuerpo de leyes o relaciones, que son la explicación de un tema en particular.

Gay y Weaver (2011) encontraron en su revisión de literatura cinco clases de teorías: (i) el método de Dubin hipotético-deductivo, (ii) la inductiva *grounded*, (iii) la teoría meta-analítica, (iv) la teoría construccionista social y (v) la teoría del caso de estudio. También descubrieron cuatro funciones de las teorías: (i) descriptiva (explicar el por qué), (ii) delimitadora (explicar dónde se aplica), (iii) generativa (aumentar el conocimiento existente) y (iv) integradora (tiene como objetivo dar una imagen unificada y coherente del conocimiento). Todo esto resulta en varias maneras de ver la teoría, que se pueden resumir en tres: la interpretativa, la normativa y la positiva. La interpretativa, por lo general, se utiliza en los estudios de caso en la investigación cualitativa, ya que se usa para responder a la pregunta "por qué" cuando se investiga el fenómeno de la práctica actual (Sharma, 2013).

Hay varias teorías para explicar el “por qué” la RS es (o no) adoptada por las organizaciones, pero la teoría de los *stakeholders* y la teoría institucional, que se

desarrollarán a continuación, se consideran las ajustadas a este estudio, porque buscan explicaciones en los factores internos y externos a la organización. No obstante, la mayoría de los estudios se basan en una sola teoría para explicar los resultados. Martínez *et al.* (2016) abogan por el uso de más de una y también utilizan en su investigación la teoría de los *stakeholders* y la institucional. Estas dos teorías pueden complementarse entre sí porque la de los *stakeholders* busca explicar las estrategias específicas de RS concebidas por los gerentes y la institucional intenta revelar cuáles son las presiones sobre ellos para cambiar o adoptar la RS (Gallego-Álvarez *et al.*, 2014; Miras Rodríguez *et al.*, 2019). Para una mejor visualización de cómo se interconectan las dos teorías para explicar la RSU, se presenta el esquema de la Figura 2.

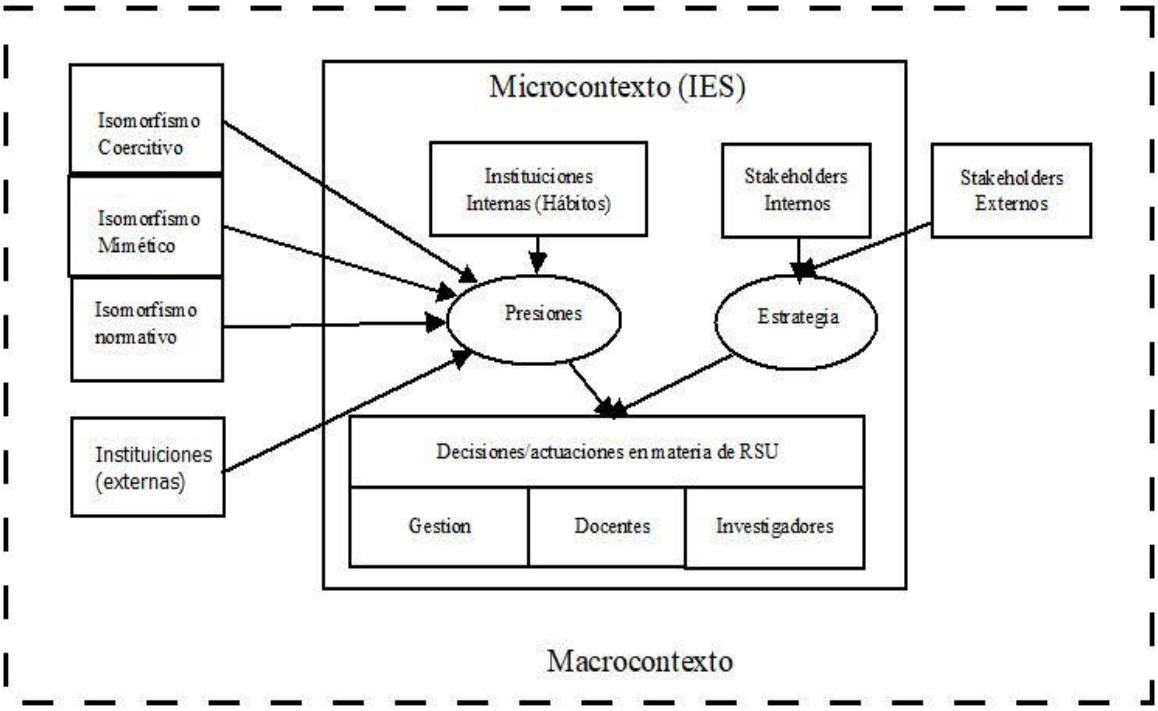


Figura 2 - Teorías de vinculación
Fuente: Elaborado en base a DiMaggio y Powell (1983), Clarkson (1995) y Martínez *et al.* (2016).

2.3.1 La teoría de los *stakeholders*

La teoría de las partes interesadas (*stakeholders*) se refiere a la relación entre la organización y sus partes interesadas, independientemente del tipo de organización, habiendo surgido como una explicación para la aparición y el desarrollo de la RS de

estas organizaciones (Mcwilliams y Siegel, 2001; Wheeler *et al.*, 2003; Jamali, 2008; Turker, 2009; Fernando y Lawrence, 2014; Alferez y Comas, 2015; Chiu y Wang, 2015). Su origen se atribuye generalmente a R. Edward Freeman (Laplume *et al.*, 2008; Alarcón-del-Amo *et al.*, 2016), quien la explica en su libro de 1984 "*Strategic Management: a Stakeholder Approach*" (Jamali, 2008; Stadler *et al.*, 2017). Sin embargo, Ansoff (1965) ya habría utilizado antes de eso la designación de "*Stakeholder Theory*" en su libro "*Corporate strategy: An analytic approach to business policy for growth and expansion*" (referido por Brower y Mahajan (2013) y Roberts (1992)).

Según Stadler *et al.* (2017), el concepto fue introducido por primera vez en 1938 por Barnard en su libro "*The Functions of the Executive Cambridge*" y redescubierto en 1963, en una nota interna del *Stanford Research Institute* con el significado de "grupos sin cuyo soporte la organización no existiría" (Orts y Strudler, 2009; Stadler *et al.*, 2017) .

Aunque Freeman (1984) puede que no haya sido el primero en utilizar el concepto, fue el responsable de su desarrollo, ya que él vino a demostrar que la empresa tiene obligaciones más amplias que no sólo maximizar el beneficio de sus propietarios (Jamali, 2008; Stadler *et al.*, 2017). Por lo tanto, según este autor, los propietarios de las organizaciones no son los únicos a tener en cuenta en las decisiones, sino también hay que tener en consideración los grupos o los individuos que afectan y son afectados por sus operaciones, denominados partes interesadas (*stakeholders*) (Freeman, 1984).

La forma cómo se tendrán en cuenta en las decisiones y el momento depende de cada organización. Dado que el proceso de toma de decisiones consta de tres pasos, (1) enumerar las opciones de elección, (2) recopilar información sobre cada opción y (3) elegir una opción, las partes interesadas pueden o no ser consideradas en todos ellos. Para incluirlos, la organización tiene que conocerlos, así como los impactos positivos y negativos de cada opción en cada uno de ellos (Goodpaster, 1991).

Esta teoría ha ayudado a repensar la empresa y sus relaciones con las nuevas partes interesadas, abogando por un cambio de enfoque de la creación de valor para los propietarios hacia la creación de valor para los *stakeholders* (Jamali, 2008; Post *et al.*, 2002b). Y surgió con el objetivo de crear un marco conceptual que alineara y equilibrara los intereses de los gerentes y los de otros *stakeholders* para lograr la rentabilidad deseada a largo plazo (Freeman y McVea, 2001; Ruf *et al.*, 2001; Johnson

et al., 2002.; Jamali, 2008; Orts y Strudler, 2009; Banegil-Palacios y Sanchez-Hernandez, 2018).

Según esta teoría y con el fin de obtener su apoyo para alcanzar las metas de la organización, la estrategia y los objetivos deben definirse teniendo en cuenta las preocupaciones de los distintos *stakeholders* (Freeman y McVea, 2001; Johnson *et al.*, 2002.; Gaete Quezada, 2012; Fernando y Lawrence, 2014). La importancia de ganar la legitimidad de las operaciones y decisiones de la organización frente a ciertos grupos, especialmente de aquellos involucrados en contratos formales con la organización, como clientes, trabajadores, acreedores y accionistas, se considera crítica para el éxito de la organización (Brower y Mahajan, 2013; Thijssens *et al.*, 2015).

Para que las organizaciones actúen de acuerdo con la teoría y cumplan con las obligaciones derivadas de los derechos legales o de los compromisos éticos y morales con sus *stakeholders*, como ya se mencionó, deben identificarlos y enumerarlos (Ganzález Alcántra *et al.*, 2010). Sin embargo, esta tarea se ha visto obstaculizada por la falta de consenso sobre el concepto de *stakeholders* (Orts y Strudler, 2009).

La definición de *stakeholders* cambia según la perspectiva que se tiene del concepto, que puede ser limitada o amplia. En la primera, se considera a los *stakeholders* solo aquellos que tienen contratos directos con organizaciones, como trabajadores, proveedores, acreedores, etc. (Orts y Strudler, 2009). En una visión amplia del concepto, son *stakeholders* todos los que se ajustan a la definición de Freeman (1984, 54), es decir, los "grupos o individuos que pueden afectar o verse afectados por el cumplimiento de la misión de la organización". Esto significa que no es necesario tener un contrato formal con la organización para ser considerado *stakeholder*.

Es la visión amplia del concepto la que subyace a la teoría de los *stakeholders* (Brower y Mahajan, 2013; Thijssens *et al.*, 2015), dado que se supone que la gestión de las organizaciones debe tener en cuenta en sus decisiones de asignación de recursos, ya sean operacionales o estratégicos, los intereses y reivindicaciones de todos aquellos incluidos en la definición de Freeman (1984), y no solo buscar la rentabilidad del capital de la organización ni tampoco considerar solamente el interés de los *shareholders* (Jamali, 2008; Chiu y Wang, 2015; Park y Ghauri, 2015).

Carroll (1993) propone un concepto de *stakeholders* similar al de Freeman (1984), definiéndolos como un individuo o grupo con una participación o interés en la organización. Más tarde, Stadler *et al.* (2017) los definen como grupos o individuos interesados en las consecuencias de las decisiones organizacionales y capaces de influir en ellas. Por su parte, Chiu y Wang (2015) los consideran como aquellos que participan en la organización o que tienen algo que perder de sus acciones o actuaciones.

Las definiciones presentadas cambiaron el pensamiento dominante en el momento en que surgió esta teoría, porque, contrario a la visión anterior donde solo los accionistas deberían ser escuchados, ahora también los grupos que aparentemente tienen objetivos contradictorios a los de la organización deben ser considerados e involucrados en la estrategia de la organización para no comprometer su éxito a largo plazo (Freeman y McVea, 2001; Ruf *et al.*, 2001). Sin embargo, en presencia de intentos de conciliar objetivos tan dispares, la cooperación deseada entre *stakeholders* y la organización existirá solo si, a pesar de sus diferencias, comparten valores idénticos y establecen relaciones de confianza y profundo respeto por el ser humano y el medio ambiente (Freeman y McVea, 2001; Orts y Strudler, 2009; Geryk, 2016).

Las transformaciones de los negocios y de la sociedad han hecho que las organizaciones sean menos estancas del exterior y la, cada vez mayor, permeabilidad a la que están sujetas requiera un mayor cuidado en la gestión de necesidades y reivindicaciones de los *stakeholders*, tanto de los más activos como de los más silenciosos, como son las comunidades y el medio ambiente (Jamali, 2008). Sin embargo, no todas pueden y deben ser consideradas, debiendo el análisis hacerse a la luz de los principios morales para no tener en cuenta los intereses y reivindicaciones clasificados como poco éticos (Freeman y McVea, 2001; Orts y Strudler, 2009).

La preocupación de gestionar las necesidades es posterior a conocer a los *stakeholders*, así que primero hay que hacer esta labor, que no siempre es fácil por la no existencia de criterios claros y objetivos en los diversos autores estudiados y por falta de consenso sobre el concepto y la tipología (Orts y Strudler, 2009; Gaete Quezada, 2012; Kettunen, 2015). Además de esta dificultad, debe tenerse en cuenta que no todas las partes interesadas tienen la misma importancia para la organización y, por lo tanto, es necesario priorizarlas (Kettunen, 2015).

Con respecto a la clasificación, varios autores han sugerido definiciones y grupos de clasificación, como se puede observar en la Tabla 11.

Del análisis de la Tabla 11 se observa que la clasificación más común de los *stakeholders* es como primarios y secundarios. Según los defensores de esta separación (Pearce, 1982; Carroll, 1993; Atkinson *et al.*, 1997; Hung, 2011; Park y Ghauri, 2015), los *stakeholders* primarios son aquellos que tienen contratos formales con la organización y los secundarios son los que no los tienen. En el primer grupo, generalmente se considera a los consumidores, empleados, proveedores, clientes y accionistas, y en el segundo a otros que no tienen una conexión formal con la organización pero que ayudan a apoyar la misión de ésta, como los competidores, la comunidad local y los medios de comunicación (Pearce, 1982; Carroll, 1993; Atkinson *et al.*, 1997; Hung, 2011; Park y Ghauri, 2015).

Tabla 11 - Clasificación de los *Stakeholders*

Autores	Clasificación
Pearce (1982)	Primarios/Secundarios
Freeman (1984) (Freeman y McVea, 2001)	Cooperativos/competidores
Carroll (1993)	Primarios/Secundarios
Charkham (1994)	Contractuales/Públicos
Clarkson (1995)	Voluntarios / Involuntarios Primarios/Secundarios
Atkinson *et al.* (1997)	Primarios/Secundarios
Wheeler y Sillanpää (1997)	Sociales/No sociales
Post *et al.* (2002a)	Contributivos/Destructivos
Verdeyen *et al.* (2004)	Externos/Internos
Hung (2011)	Primarios/Secundarios
Park y Ghauri (2015)	Primarios/Secundarios
Latif (2018)	Externos/Internos

Fuente: Elaboración propia.

La base subyacente a la clasificación entre externos o internos utilizada por los autores Latif (2018) y Wheeler y Sillanpää (1997) es el puesto que ocupan en relación con la organización, es decir, los internos son los que están dentro de la organización y los

externos son los que no pertenecen a ésta, pero que afectan o se ven afectados por su desempeño (Wheeler y Sillanpää, 1997; Latif, 2018).

La distinción propuesta por Charkham (1994), que defiende la separación por la presencia o ausencia de contratos directos o relaciones contractuales directas, aunque diferente de las anteriores, conduce a una agrupación similar a la recomendada por los autores que defienden los primarios y secundarios, es decir, los que son unidos por contratos directos son nombrados como contractuales (es equivalente a los primarios) y los que no los tienen se denominan públicos (es equivalente a los secundarios).

Por su lado, la clasificación propuesta por Clarkson (1995), en voluntarios e involuntarios, ya cumple con diferentes criterios del anterior, basando la separación en aquellos que se someten voluntariamente a riesgos, como, por ejemplo, los inversores de capital o los trabajadores, y los otros que están sujetos a riesgos involuntariamente, esto es, el riesgo viene como resultado de las operaciones realizadas por las organizaciones. Por último, Post *et al.* (2002a) que distinguen los *stakeholders* de acuerdo con su capacidad de contribuir directa o indirectamente para crear valor o destruirlo, agrupándolos los primeros en contribuyentes y los segundos en destructivos.

En cualquier organización, e independientemente de la clasificación o grupo en el que encajan los *stakeholders*, para responder a las demandas de la sociedad, la clave, según esta teoría, es conocerlos y analizar sus necesidades para poder satisfacerlas (Banegil-Palacios y Sanchez-Hernandez, 2018). Sin embargo, aunque el principio subyacente debería ser considerar a todas las partes interesadas, en la práctica esto será imposible, ya sea por falta de recursos o por la difícil conciliación de intereses, o porque la organización debe actuar en función de su misión, visión y valores que deben reflejar su identidad (Galbreath, 2006; Vos y Achterkamp, 2006; Brickson, 2007; Jamali, 2008). Por lo tanto, es necesario priorizar y la priorización generalmente se basará en la visión normativa o instrumental de la teoría y en la evaluación de los atributos relacionales desarrollados por Mitchell *et al.* (1997).

Si es de acuerdo con los atributos, según Mitchell *et al.* (1997) y Larrán Jorge y Andrades Peña (2017), la influencia de las partes interesadas puede definirse por tres características: legitimidad, poder y urgencia. Siendo así, los gerentes de las organizaciones deben centrar su atención en quién tiene la mayor legitimidad de la relación con la organización, en quién tiene un mayor poder para influir en la

organización y en aquellos que requieren la atención más urgente de la organización (Mitchell *et al.*, 1997; Gaete Quezada, 2012; Chiu y Wang, 2015; Thijssens *et al.*, 2015; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2017). Para que esto suceda, Mitchell *et al.* (1997) proponen la identificación y separación de personas o grupos que pueden imponer su voluntad en las decisiones, ya sea a través de leyes o influencia financiera o material, de aquellos que tienen un contrato o forman una opinión dominante de valores, creencias o normas, que les otorga un derecho moral o legal, y de aquellos que sus reivindicaciones exigen la atención inmediata de la organización porque, si no se responden pronto, implica que los objetivos de la organización pueden verse comprometidos.

Cuando se hace la separación sugerida por Mitchell *et al.* (1997), se puede verificar que hay *stakeholders* que tienen requisitos que los hacen pertenecer al mismo tiempo a varios grupos, por ende, la presencia o el reconocimiento de los tres atributos mencionados anteriormente en ciertos *stakeholders* hace que la organización tendrá que verlos como una prioridad, así como, la presencia de al menos dos de los atributos la llevará a esperar por su parte una actitud activa en la relación con la organización (Chiu y Wang, 2015; Thijssens *et al.*, 2015).

Una vez que se han identificado y elegido las prioridades, es hora de prestar atención a las relaciones organizacionales, en particular, a la asignación de recursos para responder a las reivindicaciones (Mitchell *et al.*, 1997; Thijssens *et al.*, 2015) y gestionar operaciones e influencias generadas entre la organización y los *stakeholders* prioritarios (Sautter y Leisen, 1999; Stadler *et al.*, 2017).

Según la teoría de los *stakeholders*, la forma en que las organizaciones deben ser gestionadas y cómo deben actuar frente a los *stakeholders* se analiza a la luz de las teorías de RS (Geryk, 2016). En las teorías éticas de RS, se cree que, a través de la RS, se logrará una sociedad más justa y correcta, donde predominarán los comportamientos éticos moralmente incensurables (Geryk, 2016). Esta perspectiva ética recomienda que todas las partes interesadas, independientemente de su poder (ya sea que controlen o no el suministro de los recursos de la organización), sean tratadas de manera justa y equitativa, dejando así la gestión de dar prioridad a maximizar el valor de los accionistas y moverse para enfocarse en satisfacer las necesidades de los *stakeholders*, en el papel moral de las organizaciones y los efectos sociales que tienen en la vida de

las personas y en la rendición de cuentas a todos los *stakeholders* (Stoney y Winstanley, 2001; Deegan y Blomquist, 2006; Brickson, 2007; Fernando y Lawrence, 2014).

Es en las teorías éticas donde cabe la teoría normativa de los *stakeholders* que presupone que los gerentes deben administrar a las partes interesadas en función de lo que debe hacerse y es moralmente correcto, es decir, actúan convencidos de que es la forma correcta de hacerlo y además su obligación moral en hacerlo (Garriga y Melé, 2004; Banerjee *et al.*, 2007; Brickson, 2007; Jamali, 2008; Thijssens *et al.*, 2015; Aliu *et al.*, 2017). Así, la teoría normativa está vinculada a la forma en que la organización debe ser gobernada y la forma cómo los *stakeholders* deben actuar (Freeman, 1984).

También existen teorías instrumentales de RS que están centradas en objetivos económicos, donde se consideran las actividades de RS y se gestionan las relaciones con los *stakeholders* como un medio para lograr los objetivos. Desde esta perspectiva, la gestión de la organización se preocupa por responder a las necesidades de quienes controlan los recursos críticos que necesita la organización, involucrándolos activamente, en lugar de preocuparse por todos (Deegan y Blomquist, 2006; Gray *et al.*, 2009; Fernando y Lawrence, 2014). En estas teorías se incluye la teoría de los *stakeholders* descriptiva o instrumental (Donaldson y Preston, 1995; Aliu *et al*., 2017), que se basa en la gestión estratégica de la RS, siendo las motivaciones para la gestión de los *stakeholders* de orden económico, es decir, para obtener ventajas competitivas para la creación de riqueza en el futuro (Donaldson y Preston, 1995; Jamali, 2008; Harrison *et al.*, 2010) y si es así, la gestión de los *stakeholders* se basa en el coste / beneficio porque los recursos de la organización son limitados (Thijssens *et al.*, 2015).

Las teorías integradoras recuerdan que las IES están obligadas por su misión de comprometerse a construir una sociedad mejor, más justa y más igualitaria, por lo que deben considerar a todos sus *stakeholders* como interlocutores en esta construcción (Larrán Jorge y Andrades Peña, 2015). La resolución de problemas sociales, ambientales y económicos es un tema al que no deben ser ajenas, debiendo cooperar con *stakeholders* en este asunto (Larrán Jorge y Andrades Peña, 2015). Estas intervenciones y forma de actuar en RSU pueden mejorar su imagen y captar nuevos recursos financieros.

Como se ha dicho, la misión actual de la universidad extiende sus obligaciones sociales hacia las comunidades, y se impone a las IES que están en diálogo permanente con sus

stakeholders, tanto los externos no tradicionales, como las comunidades y el medio ambiente, y esto implica un esfuerzo de adaptación de estas instituciones para hacerlo, cumpliendo con los requisitos de calidad, eficiencia y efectividad (Jongbloed *et al.*, 2008).

Dado el contexto, responder a las demandas de los *stakeholders* se ha convertido, más allá de fundamental para el cumplimiento de su misión, en estratégico para su futuro y esencial para el crecimiento sostenible. Y de manera similar a otras organizaciones, el éxito de la RSU requiere la participación de los *stakeholders* clave en el proceso y tener en cuenta sus necesidades (Benneworth y Jongbloed, 2010; Banegil-Palacios y Sanchez-Hernandez, 2018).

Los *stakeholders* de las IES son aquellos que potencialmente pueden beneficiarse de sus impactos o provocar algún impacto en ellas (Jongbloed *et al.*, 2007; Benneworth y Jongbloed, 2010). Siguiendo la clasificación de Verdeyen *et al.* (2004) se pueden identificar entre los *stakeholders* internos, los estudiantes, *staff* académico, rectores / presidentes de las IES, entre otros (Latif, 2018) y, entre los externos, las instituciones competidoras (otras IES), comunidades locales, científicas, nacionales e internacionales, empresas, financiadores (el Estado, padres de estudiantes, fundaciones, etc.), ONGs, medios de comunicación, entre otros (Jongbloed *et al*., 2007; Benneworth y Jongbloed, 2010).

Con respecto a s*takeholders* internos, el *staff* académico (docentes e investigadores) de estas instituciones se considera decisivo para la RS de las IES porque son responsables de la capacitación y el desarrollo de las habilidades y el conocimiento de los estudiantes y la sociedad en general (Aguilera *et al.*, 2006; Latif, 2018) En las IES, el Estado aunque clasificado como externo se considera un *stakeholder* primario (Latif, 2018), dada la influencia directa ejercida en la financiación y en el contexto político y legal de las operaciones realizadas por estas organizaciones. La capacidad de promulgar normas y regulaciones, que requieren un comportamiento responsable, o de reconocer el importante papel que desempeñan las IES en el ámbito de la RS, hace que el Estado surja como limitador o potenciador de la práctica y el desempeño de la RS de estas instituciones (Hung, 2011; Park y Ghauri, 2015).

Además del Estado, que está financiando cada vez menos las IES, otros inversores, especialmente los padres de estudiantes, también *stakeholders* externos pero primarios,

son cada vez más determinantes para que las IES capten los recursos suficientes para cumplir su misión central de generar conocimiento, pasarlo a las personas y transferirlo a la sociedad, en forma de nueva tecnología o de nuevos procesos o productos (Benneworth y Jongbloed, 2010). Según estudios empíricos realizados en las empresas (Adam y Shavit, 2008; Park y Ghauri, 2015), los inversores parecen ser propensos a poner su capital en organizaciones de mayor desempeño en RS y, por consiguiente, lo mismo puede ocurrir con los inversores de las IES.

De los *stakeholders* secundarios y externos de las IES, los competidores también son muy importantes porque las organizaciones tienden a seguir las mejores prácticas de RS de sus competidores, tanto para legitimar sus acciones como para tratar de obtener una ventaja competitiva (Park y Ghauri, 2015). Otro *stakeholder* relevante dentro de este grupo, son los medios de comunicación por condicionar los comportamientos de las organizaciones, al revelar al público en general lo que está mal o menos bien y exigir el derecho a la información sobre las prácticas de las organizaciones (Azmat y Samaratunge, 2009).

Entre los *stakeholders* secundarios, se encuentran las comunidades locales (Werther y Chandler, 2006). Estas se rigen por estándares y valores éticos que las organizaciones deben respetar para lograr su inserción perfecta. Por otro lado, la participación social en las comunidades permite a las organizaciones beneficiarse al crear o mejorar su imagen (Lindgreen *et al.*, 2009). También las ONGs (*stakeholders* secundarios y externos) deben tenerse en cuenta porque vienen siendo partes interesadas muy activas en las últimas décadas, llevando a las organizaciones a cambiar su comportamiento de RS (Doh y Guay, 2006; Van Huijstee y Glasbergen, 2010).

A pesar de que existe en las IES un pensamiento generalizado de que los principales *stakeholders* son los estudiantes, debe haber una orientación más amplia (Alarcón-del-Amo *et al.*, 2016), debido a la creciente influencia de los *stakeholders* externos, que cada vez es más reconocida (Aliu *et al.*, 2017).

Del mismo modo que se hace en las otras organizaciones, también en las IES, después de identificar los *stakeholders* es necesario llevar a cabo su jerarquización. Esta es una tarea crucial para las IES públicas, porque en un contexto de incertidumbre y de una reducción de la financiación pública, es muy importante alinear los intereses de los

stakeholders con los suyos y responder a sus intereses, especialmente porque la entrada de recursos financieros generalmente depende de ello (Benneworth y Jongbloed, 2010).

Si se hace la priorización siguiendo las características definidas por Mitchell *et al.* (1997) y de acuerdo a Benneworth y Jongbloed (2010), se identifican como *stakeholders* con más poder de influencia y que requieren una mayor eficiencia de recursos, por ejemplo, los estudiantes, sus padres y legisladores. En términos de legitimidad, se identifican las empresas locales y grandes asociaciones, una vez que la sociedad del conocimiento ha hecho generar alianzas entre las IES y las empresas, porque la investigación realizada por las IES, sea individualmente o integrada en redes o consorcios, está permitiendo a las empresas un mayor acceso al conocimiento y la tecnología respecto de lo que se haría internamente dentro de la empresa (Benneworth y Jongbloed, 2010; Aliu *et al.*, 2017). En cuanto a los *stakeholders* que requieren urgencia, se identifican, por ejemplo, la población que exige la investigación en salud, especialmente para combatir enfermedades y prolongar su longevidad con una vida de calidad, o las ONG's, comunidades y Gobiernos que exigen la investigación en ciertos campos de la ingeniería y de las energías renovables (Benneworth y Jongbloed (2010). Debido a los cambios en el poder y los grandes desafíos que enfrenta la humanidad, esta priorización debe hacerse de forma dinámica, esto es, debe ser repensada y cuestionada a cada cierto tiempo (Benneworth y Jongbloed, 2010).

Cabe señalar que dentro de la misma actividad o sector, los *stakeholders* tienden a ser los mismos así como sus reivindicaciones (Ruf *et al.*, 2001), por lo tanto, la identificación de ambos puede ser crucial para obtener una ventaja competitiva, lo que sucederá si las IES son más rápidas en satisfacer esas necesidades o lo hacen de forma más accesible y con menores costes.

La teoría de los *stakeholders* presenta una forma de ver las estrategias y responsabilidades de las organizaciones y sugiere que el comportamiento de la organización depende de los valores y la naturaleza de sus *stakeholders* (Brower y Mahajan, 2013). Por otro lado, se cree que se puede ver el desempeño de las organizaciones por la forma en cómo gestionan las relaciones con los *stakeholders* (Larrán Jorge y Andrades Peña, 2015), por ello, la atención prestada a los diferentes *stakeholders* será útil para medirlo y para ayudar a explicar esas relaciones (Jongbloed *et al.*, 2008).

Como teoría clarificadora de las prácticas de RS puede considerarse adecuada para explicar el comportamiento de la gestión, la enseñanza y la investigación ante las necesidades y expectativas de los distintos *stakeholders* (Gaete Quezada, 2012; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2015) y ayudar a comprender cómo las IES intervienen en la construcción y difusión del conocimiento, en la formación de ciudadanos informados y participativos y en el mantenimiento de una sociedad justa y sostenible (Brennan, 2008), porque permite medir los impactos económicos, sociales y ambientales de las acciones (Jamali, 2008) y evaluar la RS de las IES (Park y Ghauri, 2015).

2.3.2 La teoría institucional

La teoría institucional, en especial la nueva sociología institucional, se ha utilizado ampliamente en el estudio de la RSE y la sostenibilidad (Campbell, 2007; Schaefer, 2007; Matten y Moon, 2008; Aravind y Christmann, 2011; Miska y Mendenhall, 2018), principalmente para explicar la existencia y la comparación de las prácticas de RSE, ya que ésta considera que el comportamiento de la organización no sólo es dependiente de cuestiones económicas, sino también sociológicas y culturales. Sin embargo, se considera igualmente importante comprender las prácticas de RSU y los factores que influyen en ella (Martínez *et al.*, 2016).

La teoría institucional surge a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en respuesta a la teoría económica neoclásica, que era el paradigma dominante en el momento en la Ciencia Económica (Major y Ribeiro, 2009). Ha sido desarrollada por varias escuelas de pensamiento, que comprenden dos enfoques: económico, donde la regulación y la normalización de la actividad son los factores clave de presión, y sociológico, donde el papel de la legitimidad institucional y la comparación institucional son fundamentales (Hotho y Pedersen, 2012). La aplicación de esta teoría se basa en la creencia de que las normas, procedimientos, reglas y construcciones son importantes y determinan el comportamiento de los actores sociales y, en consecuencia, de las estructuras organizativas, no resultando del poder de los *stakeholders* como defiende la teoría de los *stakeholders* (Burns y Scapens, 2000; Frynas y Yamahaki, 2016; Miras Rodrígues y Escobar Pérez, 2016).

La primera escuela que surgió fue la Antigua Economía Institucional (*Old Institutional Economics* (OIE)), que supone que el comportamiento de los actores depende de las presiones internas ejercidas en el contexto organizacional, sin admitir la racionalidad individual, porque las normas y valores presentes en el contexto social condicionan el comportamiento y, por eso, son los hábitos que explican las decisiones, a menudo irracionales (Rutherford, 1996). Desde el punto de vista de esta escuela, las instituciones se consideran hábitos (formas de hacer) y / o pensamientos (formas de pensar) (Major y Vieira, 2009). Según Hodgson (1998, 178), "Un hábito es una forma de comportamiento autosuficiente y no reflexivo que surge en situaciones repetitivas". De acuerdo con esta línea de pensamiento, los cambios institucionales ocurren de forma evolutiva, porque con el tiempo algunas reglas y rutinas organizacionales se convierten en la forma adquirida de pensar y hacer las cosas (Burns y Scapens, 2000; Major y Ribeiro, 2009). Esta teoría entiende que las decisiones son el resultado de convenciones sociales reforzadas por hábitos, y busca entender cómo los hábitos colectivos son integrados o fortalecidos por las instituciones (Hodgson, 1998). Por lo tanto, una de las líneas de investigación, desde esta perspectiva, es analizar cómo reaccionan las organizaciones (aceptan o rechazan) a la introducción de nuevas técnicas o filosofías en la organización frente al pensamiento y las prácticas establecidas, sabiendo que siempre es más fácil desde el principio la aceptación cuando el cambio no implica una mudanza sustancial en las rutinas o reglas ya establecidas (Major y Ribeiro, 2009).

Surgieron otras escuelas de pensamiento después de la OIE, que fueron la Nueva Economía Institucional (NEI) y la Nueva Sociología Institucional (NSI). Ambas asumen que las presiones externas son responsables del cambio institucional. Sin embargo, mientras que la NEI se refiere a presiones económicas, la NSI señala las presiones institucionales externas como causas de los cambios. Por otro lado, tanto la OIE como la NSI basan el comportamiento de los actores en la conformidad y en el cumplimiento (Goodstein *et al.*, 1994).

Los supuestos de la NEI son que los agentes y las organizaciones se caracterizan por la racionalidad económica y la optimización, produciendo movimientos constantes y automáticos en busca del equilibrio, descuidando las motivaciones de los individuos y las organizaciones como agentes y sistemas sociales (Major y Ribeiro, 2009). Las instituciones para esta escuela son restricciones que dan forma al comportamiento humano y pueden ser Estados, empresas, mercados o derechos de propiedad (Hodgson,

1998). Los desarrollos institucionales surgen de las continuas tensiones entre las ganancias en la especialización en actividades económicas y los costes del proceso de especialización en actividades económicas (costes de información, costes de agencia, costes de incertidumbre, costes de calidad, costes de propiedad de derechos, etc.), es decir, los cambios se deben únicamente a cuestiones económicas. En esta teoría se considera al individuo influenciado e influyendo en las instituciones (Hodgson, 1998). Este enfoque supone que los cambios se adoptan si mejoran la competitividad y el rendimiento de la organización, es decir, si aportan eficiencia a la organización o aumentan los ingresos.

La NSI se basa en el principio de que el comportamiento de las organizaciones depende del contexto social en el que operan ya que las organizaciones son sistemas abiertos (Pedersen *et al.*, 2013; Zuo *et al.*, 2017). Según esta escuela, las estructuras organizacionales son el resultado de varias instituciones y no de las elecciones totalmente libres de la organización o de la búsqueda de la eficiencia de los recursos (Major y Ribeiro, 2009; Zuo *et al.*, 2017). Las instituciones en esta escuela de pensamiento son sistemas de normas, regulaciones, creencias, rutinas, estructuras o construcciones sociales o culturales que definen lo que es aceptable o inaceptable, lo que es legítimo o ilegítimo y, por lo tanto, constituyen pautas para el comportamiento social (Scott, 1987; Roszkowska-Menkes y Aluchna, 2017; Shnayder y Rijnsoever, 2018). Estas instituciones pueden estar o no contenidas en documentos escritos y, por lo general, están respaldadas por recompensas si cumplen, o por sanciones cuando infringen (Roszkowska-Menkes y Aluchna, 2017).

Desde la perspectiva de los teóricos de la NSI, las instituciones influyen tanto en el comportamiento de las organizaciones porque éstas tienen necesidad de ganar legitimidad a partir de sus acciones (Meyer y Rowan, 1977; DiMaggio y Powell, 1983, 2005; Pedersen *et al.*, 2013; Miotto *et al.*, 2018). Y la legitimidad se deriva de lo que está permitido o prohibido, habiendo tres formas para que las instituciones la definan: por presión coercitiva, presión mimética o normativa (DiMaggio y Powell, 1983, 2005; Pedersen *et al.*, 2013; Miotto *et al.*, 2018). Para el éxito de las organizaciones es importante que la sociedad perciba sus acciones / prácticas como legítimas, es decir, reconozca que las prácticas desarrolladas cumplen con lo que la sociedad considera apropiado o correcto hacer (Meyer y Rowan, 1977; Deephouse, 1996; Mizruchi y Fein, 1999; Roszkowska-Menkes y Aluchna, 2017). De esta manera, según la NSI, la

supervivencia de la organización depende de la legitimidad de sus operaciones, es decir, el acceso a los recursos existentes en la sociedad depende de la similitud de su estructura en comparación con la estructura de las instituciones de su entorno (Baum y Oliver, 1992; Suchman, 1995; Deephouse, 1996; Mizruchi y Fein, 1999; Shnayder y Rijnsoever, 2018).

La presión coercitiva generalmente se lleva a cabo por aquellos que tienen recursos críticos o legales; la mimética resulta de la incertidumbre del medio ambiente, haciéndose por imitación de las prácticas de las organizaciones exitosas o más legítimas; y la normativa proviene de la profesionalización del conocimiento o de la educación (DiMaggio y Powell, 1983, 2005; Matten y Moon, 2008). Todos estos tipos de presión sobre las organizaciones pueden afectar su comportamiento y conducir al isomorfismo, que es el proceso por el cual las organizaciones se ven obligadas a adoptar estructuras y sistemas similares (DiMaggio y Powell, 1983; Doh y Guay, 2006; Campbell, 2007). En estas condiciones, las organizaciones del mismo sector tenderán a reflejar en sus estructuras las normas, reglas, procedimientos y mitos que prevalecen en la sociedad (DiMaggio y Powell, 1991).

El isomorfismo coercitivo se puede ejercer de dos maneras, utilizando la autoridad o la persuasión (Scott, 1987; DiMaggio y Powell, 2005). Este tipo de isomorfismo puede derivar de presiones formales, a través de la aprobación de leyes y sanciones, o informales derivadas de relaciones de dependencia o expectativas culturales (DiMaggio y Powell, 2005; Roszkowska-Menkes y Aluchna, 2017). Según Scott (1987), las organizaciones formales pueden producir cambios más superficiales en las estructuras y prácticas organizacionales que a menudo no están integradas en el negocio y la estrategia de la organización.

El isomorfismo mimético, según Haveman (1993), se debe a tres percepciones: incertidumbre, existencia de mejores prácticas y moda, con la incertidumbre motivada por problemas de causas desconocidas y soluciones no anticipadas (DiMaggio y Powell, 2005). De acuerdo con este tipo de isomorfismo, las organizaciones se ajustan intencionalmente, o no, al entorno social porque entienden que imitar a otros reducirá costes, aumentará los resultados y logrará legitimidad, especialmente al crear la apariencia de ajustarse a las normas de racionalidad y desarrollo institucionalizadas (Roszkowska-Menkes y Aluchna, 2017). Matten y Moon (2008) nos dan algunos

ejemplos de imitar las mejores prácticas en RSC, a saber: pertenecer a una organización de RSC, suscribirse a cartas y principios relacionados con la RSC, capacitación en RSC o producir informes de sostenibilidad.

El isomorfismo normativo depende esencialmente de la capacidad de las profesiones para organizarse y crear estándares, normas y orientaciones que influyen en el comportamiento de la organización, así como de su competencia para controlar su aplicación. Este tipo de isomorfismo se materializa mediante capacitación, desempeño profesional, transferencia de profesionales entre organizaciones y comunicación / asociación entre ellas (Schaefer, 2007). También depende de la capacidad educativa de las instituciones de enseñanza para formar profesionales y de otros medios de difusión de información que forman la opinión pública, por ejemplo, los medios de comunicación (Matten y Moon, 2008).

Los tres tipos de isomorfismo pueden coexistir y sentirse al mismo tiempo en una organización (DiMaggio y Powell (1983); Greenwood *et al.*, 2002). Las presiones pueden ser percibidas de manera diferente en distintas instituciones, dependiendo de sus prioridades, sus recursos y sus conocimientos, por lo que comprender esta realidad requiere más que una escuela de pensamiento de NSI (Martínez *et al.*, 2016; Garrone *et al.*, 2018).

Cabe señalar que, si bien la NSI reconoce que las instituciones externas tienen un gran impacto logrado por varios tipos de isomorfismo en las estructuras organizacionales, esto no implica la pasividad de las organizaciones, porque siempre hay alternativas y ellas eligen las que mejor legitiman sus acciones y refuerzan su poder y prestigio (Frynas y Yamahaki, 2016). Por otro lado, esto tampoco impide que ocurra el fenómeno de la disociación, el cual significa que las organizaciones adoptan formalmente las reglas pero, en la práctica, esas tienen poca influencia en sus acciones diarias (Meyer y Rowan, 1977; Oliver, 1991; Scott, 2008). Todas estas circunstancias pueden llevarnos a encontrar, incluso en un determinado sector de actividad, diferentes enfoques y estrategias de RS (DiMaggio y Powell, 1983).

La teoría institucional parece ser apropiada para estudiar la RS, especialmente si esta se ve como una consecuencia de la reacción de las organizaciones a las presiones institucionales para construir un mundo más sostenible y más justo (Martínez y Fernández, 2017; Roszkowska-Menkes y Aluchna, 2017). Y, también, si se supone que

el comportamiento responsable proviene de la presencia de valores morales y éticos arraigados en las organizaciones, así como de las presiones de organizaciones externas, partes interesadas o normas impuestas sobre ellos o incluso ambos al mismo tiempo. Como señalan Shnayder *et al.* (2016), la teoría institucional se utiliza para identificar los tipos de presión que las instituciones experimentan para involucrarse en la RSC, y Shubham y Murty (2018) lo corroboran diciendo que esta teoría proporciona la base para analizar cómo estas presiones influyen en las organizaciones.

Williamson *et al.* (2006) argumentan que la regulación puede ser un factor de influencia en la adopción de la RS, especialmente cuando no hay beneficios económicos directos de esta práctica. También Campbell (2007) opina que las regulaciones tienen un impacto positivo en el comportamiento responsable. Para Gjølberg (2009) no es de extrañar que así sea, siendo realmente razonable suponer que el sistema político juegue un papel importante en la explicación de las diferencias nacionales en las prácticas de RSC, entonces es plausible que contribuya a las similitudes entre organizaciones sujetas al mismo sistema político. Jennings y Zandbergen (1995) mostraron que la presión estatal es una razón para la adopción de la RSC.

Sin embargo, en la literatura, no se ha encontrado únicamente la presencia de presiones legales como explicación para la existencia de la RSC, sino también presiones miméticas, particularmente en la producción de informes de sostenibilidad debido a la imitación de los modelos de otras organizaciones por inexperiencia de los profesionales en preparar este tipo de informes (Darusa *et al.*, 2013). También Marquis *et al.* (2007) descubrieron que las comunidades en las que se ubican las organizaciones ejercen isomorfismo en las prácticas de estas organizaciones y Rathert (2016) encontró prácticas de RSC en empresas multinacionales que prueban la gestión de la legitimidad en presencia de diferentes contextos institucionales.

De acuerdo con Frynas y Yamahaki (2016), en estudios más recientes en el campo de la RSC, a menudo se encuentra más que un enfoque de la teoría institucional para explicar la realidad encontrada, la combinación de los enfoques basados en diferentes supuestos, como en los factores de presión internos (en la OEI) y en los externos (en las NEI y NSI), es una realidad para explicar la RSC en la investigación actual. Esta visión múltiple es útil porque puede ayudar a comprender, por ejemplo, cómo el contexto organizacional puede ceñir o ampliar la capacidad de los gerentes para obtener

beneficios económicos de la RSC o para desarrollar recursos sociales y ambientales (Frynas y Yamahaki, 2016).

En síntesis, para explicar la adopción de la RSU en las IES basándose en la teoría institucional, como ya se ha hecho en otros sectores de actividad (Jennings y Zandbergen, 1995; Matten y Moon, 2008; Gallego-Álvarez *et al.*, 2014; Shubham y Murty, 2018), de acuerdo con la NSI, la adopción de RSU puede ser el resultado de procesos de isomorfismo coercitivo, mimético o normativo, en particular por presiones externas de entidades gubernamentales, reguladores, estudiantes y otras partes interesadas capaces de presionar a las IES para que adopten esta práctica, por la incertidumbre del entorno o incluso influenciado por consultores. En este contexto, la premisa sería: "Las IES que pertenecen al mismo sector sufren presiones institucionales idénticas, por lo que tendrán estrategias y prácticas idénticas". Si se busca la explicación a la luz de la OIE, su adopción depende de no introducir muchos cambios en los procedimientos y hábitos instituidos internamente y, de acuerdo con la NEI, se adoptará si aporta mejoras en la eficiencia y en el rendimiento de la organización.

Hay que tener en cuenta que la explicación puede no estar basada en un único enfoque de la teoría institucional, ya que Frynas y Yamahaki (2016), DiMaggio y Powell (1991) y Hodgson (1998) subrayan la necesidad de recoger las diversas contribuciones desde las tres perspectivas para comprender mejor los fenómenos sociales.

Capítulo 3 – Modelo de investigación

3.1 Enfoque metodológico

La investigación sigue un enfoque cualitativo, cuyo objetivo es describir e interpretar la RS de las IES basándose en los puntos de vista de las personas entrevistadas y proponer nuevos conceptos o procesos (Mohajan, 2018). Se sigue el método inductivo, guiado por los objetivos y por las preguntas de investigación planteadas previamente (Thomas, 2006).

La investigación cualitativa se distingue de la cuantitativa por los objetivos del investigador. Mientras que en la investigación cualitativa el investigador trabaja para comprender el fenómeno y construir conocimiento, y se orienta por preguntas acerca del "cómo" y el "qué", en la cuantitativa el investigador se centra en la explicación del fenómeno para crear conocimiento, orientándose por preguntas orientadas al "por qué" (Atieno, 2009).

La investigación cualitativa fue desarrollada por investigadores sociales para investigar fenómenos de esta naturaleza, en el supuesto de que no se puedan estudiar fenómenos sociales de la misma manera en que se estudian fenómenos naturales (Basit, 2003; Major y Vieira, 2009). Esto es aceptar que los sistemas sociales están sujetos a cambios como resultado de las acciones de los individuos (Ryan *et al.*, 2007). Este enfoque adopta una filosofía interpretativa, que trata de explicar cómo los fenómenos sociales se interpretan, se entienden, se producen y constituyen (Silverman, 2013). Para el efecto se recurre a métodos de investigación que tengan en cuenta la complejidad, el detalle y el contexto del fenómeno en estudio, haciendo su interpretación bajo la perspectiva de los diferentes actores (Miles y Huberman, 1994; Marginson, 2004; Ryan *et al.*, 2007).

Como el propósito de la investigación consiste en analizar el discurso de los agentes académicos (docentes, investigadores y gestores) para identificar las características y atributos del modelo de RS de cada IES, percibido por esos agentes en su contexto específico, con vistas a capturar datos, interpretarlos y entenderlos, la investigación tiene carácter cualitativo-interpretativo (Gibbs, 2007).

La elección entre los diferentes métodos utilizados en la investigación depende de su meta. En este estudio el objetivo es comprender, en vez de confirmar, cómo el compromiso con la RS y el DS va a ser entendido y aplicado en seis IES portuguesas, donde este método proporciona una comprensión más profunda del fenómeno poco comprendido (Maxwell, 2009).

La investigación cualitativa tiene una orientación holística, lo que permite comprender, interpretar y explicar en profundidad las prácticas sociales, donde se incluye la RS, que atienden un contexto organizacional y social más amplio en el que se desarrollan estas prácticas (Major y Vieira, 2009).

3.2 Métodos de investigación

De los diversos métodos de investigación cualitativa disponibles, se seleccionó el estudio de caso, por ser adecuado cuando el conocimiento existente sobre el fenómeno es pequeño (Haline y Jan-ÅkeTörnroo, 2005; Hsieh y Shannon, 2005), como es la RSU en Portugal. Además los estudios de casos se utilizan para describir sistemas, técnicas y procedimientos que se siguen en la práctica, para examinar la puridad de influencias del contexto (Yin, 2013).

De acuerdo con Yin (2013), las preguntas cómo, por qué y qué favorecen el uso del método del estudio de caso, así como cuando la investigación supone poco o ningún control sobre el comportamiento de los acontecimientos. En esta investigación se estudia el comportamiento responsable de las IES en un ambiente que está más allá del control del investigador y se quiere saber cómo se comportan y por qué se comportan así.

Por otro lado, se reconoce que la estrategia de investigación que utiliza casos múltiples se considera más robusta y fiable en términos de investigación que solo el uso de un caso (Baxter y Jack, 2008; Mohajan, 2018), porque permite obtener varias evidencias empíricas y permite al investigador analizar en cada caso y en varios casos (Gustafsson, 2017). Esta estrategia se utiliza para estudiar las diferencias y similitudes entre los casos, para predecir resultados similares o predecir resultados opuestos (Yin, 2013). Por

estas razones, hemos optado por más de un caso y por múltiples unidades de análisis (docentes, investigadores y gestores).

Los estudios de casos pueden ser intrínsecos o instrumentales. Los intrínsecos son aquellos en los que se necesita aprender sobre un caso particular, e instrumentales son aquellos en los que se tiene una pregunta de investigación y se necesita obtener una comprensión general o cuando se pretende tener una idea de un problema (Buchanan y Jones, 2010). En esta investigación se pretende obtener una comprensión general sobre la RSU mediante el uso de una serie de estudios de casos instrumentales.

Cuando se utilizan múltiples casos, típicamente es para proporcionar una descripción detallada de cada caso y luego presentar los temas dentro del caso, seguido de un análisis temático en todos los casos. En la fase interpretativa final, el investigador informa de las lecciones aprendidas del análisis. El objetivo no es solo la comparación, ya que la investigación será concentrada en casos, el hecho de conocer otros ayuda a entender uno en particular (Stake, 1995).

En el estudio de casos múltiples, el número de casos suele ser pequeño, pues no se está intentando generalizar los resultados, sino estudiarlos con más profundidad (Ryan *et al.*, 2007; Gibson y Brown, 2009). Por ende, fueron seleccionadas seis IES con el fin de describir los diversos sistemas y prácticas de compromiso con la RS y con el DS que cada una de ellas tiene incorporadas en sus actuaciones. Como dijo la Comisión Técnica de la Estratégia Universidad 2015 (2011) y Mantilla y Chaves (2011), cada universidad presentará su contexto y características, por lo que la concepción de la RS no será uniforme, dependerá de sus singularidades, sus objetivos estratégicos y su situación de partida.

3.3 Técnicas de recogida de datos

La elección de la técnica de recogida de datos depende del método de investigación, del tema de investigación y de la disponibilidad de los datos. Pero, depende también de la habilidad del investigador para usar la técnica (Myers, 2013).

La entrevista es la técnica más común en la investigación cualitativa (Miles y Huberman, 1994; DiCicco-Bloom y Crabtree, 2006; Myers, 2013; Silverman, 2013; Yin, 2013). En las entrevistas se pretenden comprender las perspectivas de los encuestados, teniendo en cuenta su experiencia, permitiendo al entrevistado hablar libremente, sin direccionar sus puntos de vista, ajustándose así a los objetivos de la investigación exploratoria e inductiva (Berg, 2001; Seidman, 2005; Ryan *et al.*, 2007; Gill *et al.*, 2008). En esta técnica el investigador desencadena un proceso de generación de información a través de entrevistas a fin de comprender el fenómeno en profundidad, basado en las experiencias vividas por los entrevistados (Seidman, 2005).

Las entrevistas se pueden clasificar en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas (Marginson, 2004; Seidman, 2005; Stuckey, 2013). Cada tipo de entrevista tiene un propósito diferente, y es común asociar entrevistas estructuradas a estudios más de carácter cuantitativo, ya que se pretende que el entrevistado responda solamente a cuestiones cerradas. Las no estructuradas permiten estudios más profundos y especialmente direccionados para una investigación fundamental. Las entrevistas semiestructuradas son las más comúnmente utilizadas en la investigación cualitativa, especialmente en el uso de estudio de casos, por lograr aunar las ventajas de las anteriores, esto es, permite al mismo tiempo tener alguna estructura y alguna improvisación (Myers, 2013). Este tipo de entrevistas trata de reunir la mayor cantidad de información de los encuestados, pero siguiendo un guión que permite centrarse en una investigación específica.

El hecho de tener una estructura es debido a la necesidad de dar una respuesta a las preguntas de investigación formuladas. La creación del guión para hacer la entrevista semiestructurada permite, por un lado, orientar la entrevista en sí, centrándose en lo esencial del estudio y, por otro lado, se da la libertad a los encuestados para responder de forma más amplia a las cuestiones (Silva y Silva, 2013). Así, para hacerse un guión, se preparan una serie de preguntas, organizadas por categorías temáticas, para realizar al entrevistado, estando, sin embargo, abierto a abordar nuevas cuestiones (DiCicco-Bloom y Crabtree, 2006). Se trata de recopilar información que permita responder a las preguntas planteadas en la investigación, y hablar con los entrevistados es la única forma posible, ya que la información necesaria no es objeto de difusión pública. La manera de realizar la entrevista puede ser en persona o mediante los medios de comunicación, incluyendo el teléfono o *internet*, y, en esta última, utilizando la forma

síncrona o asíncrona, lo cual significa estar siempre frente al entrevistado cara a cara o a través del uso de los medios de comunicación sincronizada, como la vídeo conferencia, una vez que se logra una interacción similar (Sullivan, 2012). No obstante, en algunas circunstancias, la distancia geográfica, el tiempo, o las limitaciones financieras son barreras para la investigación, lo cual puede motivar realizar la entrevista por teléfono o por correo electrónico, como formas útiles de obtener la información (Berg, 2001; Meho, 2006; Novick, 2008).

En esta investigación, optamos por entrevistas semiestructuradas, creando guiones, que se presentan en el Anexo II de este trabajo, con los temas y cuestiones a abordar, dejando al entrevistado sentirse cómodo para hablar libremente sobre los temas, aclarar o añadir algo a lo propuesto en el guión. En cuanto a las cuestiones, existía un conjunto común a todos los entrevistados, independientemente del grupo al que pertenecían, y otras cuestiones que eran específicas para los elementos de cada grupo (docentes, investigadores o gestores), siguiendo el procedimiento que sugiere la literatura (Yin, 2013).

Se entrevistó, en cada caso de estudio, a tres personas, un gestor, un docente y un investigador. El objetivo fue conseguir varios puntos de vista dentro de cada IES, conforme se recomienda en este tipo de técnica (Myers, 2013). El total de entrevistas fue de 15, número considerado apropiado a los objetivos de la investigación. Este número está incluido en el intervalo sugerido por varios estudios empíricos, como lo indica Galvin (2015), ya que esos estudios sugieren un intervalo entre 12 y 30, aunque el autor subraya que no hay respuesta concreta en la literatura sobre el número apropiado y ese número depende, por ejemplo, de la experiencia de otros investigadores o la del investigador, incluso se admite que en algunos estudios solo una entrevista puede ser suficiente.

Al comienzo de la recogida de testimonios se expusieron a los entrevistados los objetivos de la investigación, el compromiso de confidencialidad de los datos recogidos, y se solicitó el permiso para grabar las entrevistas con el fin de analizar su contenido a posteriori. Así, los testimonios fueron obtenidos de modo mixto, de dos formas, presenciales y por *internet*, con grabación, y duró aproximadamente 90 minutos cada uno. Las grabaciones fueron después transcritas, con el fin de producir información más fiable del lenguaje usado, de la entonación y de las pausas ocurridas durante la

entrevista (Marginson, 2004). Todas las formas usadas permiten a cualquier investigador, así como a uno que no ha participado en el proceso de investigación, volver a analizar el material siempre que se considere necesario.

Para este trabajo de análisis de las entrevistas se ha diseñado una metodología de estudio, a través del análisis de contenido que nos permite analizar mensajes escritos y hacer un mapa sobre el grado de aplicación de la RS en la configuración de políticas de gestión, organización e información en las IES (Mohajan, 2018). Es una metodología muy utilizada en el estudio de la RS y permite transformar información cualitativa en información cuantitativa sin perder la riqueza de la descripción (Silva y Góis, 2017).

En síntesis, la indagación se desarrolló mediante un diseño de investigación cualitativa, a través de un estudio de casos múltiples, como método de investigación, y la entrevista semiestructurada, como técnica de recolección de la información, tratada a través del análisis de contenido con el soporte del *software* Nvivo, cuyo propósito fue obtener las experiencias y referencias discursivas acerca de los modelos de RS de cada una de las IES en estudio. La aplicación de técnicas de investigación cualitativas se han considerado oportunas porque, en términos generales, aportan resultados satisfactorios cuando se estudian fenómenos complejos (Aldeanueva Fernández y Jiménez Quintero, 2013b).

3.4 Preguntas de investigación

Para cumplir el **objetivo general** de "Percibir el modelo de RS presente en la actualidad en las instituciones portuguesas elegidas" y responder a la pregunta de investigación principal de "Cómo las tres funciones principales de la IES (gestión, docencia e investigación) ven la RS de sus instituciones y cuál piensan que puede ser su aporte a la misma", se ha dividido la pregunta principal en cinco sub preguntas (dimensiones) de investigación:

1. ¿Cuál es la mejor denominación para designar la RS de las IES en Portugal y cuál es su alcance y beneficios?

2. ¿Cuáles son los factores que potencian las distintas fases de la RS, es decir, que condicionan su existencia desde el inicio hasta el desarrollo?
3. ¿Cómo es de efectiva la RS de la IES en Portugal?
4. ¿Cómo se gestiona la RS de la IES en Portugal?
5. ¿Cómo se hace visible externamente la RS y el compromiso con el DS de la IES en Portugal?

Estas preguntas pretenden responder de manera más concreta a los siguientes **objetivos específicos**:

- Analizar cuál es el término que entienden los agentes académicos que es el más usado/ adecuado para designar la RS de las IES;
- Caracterizar los beneficios de la RS para las IES;
- Averiguar si los distintos agentes (directivos, docentes e investigadores) conocen cuál es su papel en la RS de una IES y relacionar el concepto de RS con las contribuciones de cada función;
- Estudiar los condicionantes percibidos por los agentes universitarios en el inicio, el ejercicio y el desarrollo de la RS en las IES;
- Identificar el enfoque de las prácticas de RS en cada una de las dimensiones (social, económica, ambiental, enseñanza e investigación);
- Percibir la evolución de las prácticas de RS de las IES;
- Identificar cuáles son las partes interesadas y cuáles relaciones con cada una son prioritarias para la gestión de las IES;
- Identificar los instrumentos que soportan la gestión de la RS, y, por último,
- Identificar la importancia y forma de divulgación de las prácticas de RS en la IES.

Con el fin de comprender mejor la inter ligación entre los objetivos específicos, las preguntas de investigación y las cuestiones de las entrevistas, al final del apartado se incluye una tabla donde se pueden visualizar en conjunto. A continuación, se explican las razones que justifican las preguntas de investigación planteadas.

En primer lugar, existe una gran diversidad de términos existentes para referirse a la RS y RSU (Banerjee, 2007; Leitão y Silva, 2007; Freeman y Hasnaoui, 2010; Ganzález Alcántra *et al.*, 2010; Morris, 2013). Saber cuál la designación adecuada para nombrar la RS, a fin de distinguirla de otras organizaciones, fue una de las preocupaciones

subyacentes a la primera pregunta de investigación. Sin embargo, encontrar una designación correcta es tan importante como comprender su alcance.

Hay consenso acerca de la necesidad de concebir la RS como un proceso global dentro de las instituciones (Herrera *et al*., 2008; Aristimuño y Monroy, 2014; González y López, 2014; Alcantra *et al*., 2010; Fernández *et al*., 2006). De acuerdo con esta idea, la RS debe formar parte de todas las áreas organizacionales y de todos sus procesos institucionales y, en particular en las IES, la RS debe estar presente en los procesos de las funciones clave de la organización, como la docencia y la investigación. Solo de esa forma, la RS se materializa en acciones concretas de estas funciones, dejando de ser una mera declaración de intenciones y generando impactos positivos que contribuyan a un mundo más justo y sostenible (Navarro, 2003).

Los agentes académicos no se pueden limitar a enseñar RS, investigarla, a tener códigos de ética y de conducta, hay que practicar lo que se enseña, lo que resulta de la investigación o lo que los códigos preceptúan. Las IES deben ser un ejemplo de comportamiento responsable, por lo tanto, interesa saber si existe esa percepción por parte de los agentes académicos. En este sentido, y todavía subyacente a la primera cuestión de investigación, el objetivo es averiguar si los distintos agentes (directivos, docentes e investigadores) conocen cuál es su papel en la RS de una IES para luego relacionar estas contribuciones con el concepto de RS existente en la organización.

La participación de la comunidad será más probable si ésta está convencida del valor de la RS para la institución, ya que la participación depende no solo de la oportunidad de participar, sino también de las características del individuo (Naranjo Gil *et al.*, 2016), por lo que la primera pregunta de investigación está vinculada al objetivo específico de caracterizar los beneficios potenciales de la RS para las IES.

Dada la importancia y el imperativo de las IES de asumir su RS y compromiso con el DS, y así convertirse en modelos de instituciones socialmente responsables en sus comunidades, es importante conocer los factores que lo potencian, porque la existencia de la práctica y el éxito de la RS de las IES no depende solo de la existencia de una predisposición y colaboración del personal docente e investigador de la institución (Ganzález Alcántra *et al.*, 2010; Cuesta, 2011; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2013). El compromiso de la alta dirección de las organizaciones es también considerado

fundamental para convertir la RS en un tema transversal y relevante para la organización (Cuesta, 2011; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2013).

La iniciativa de la gestión para asumir la RS puede darse por varias motivaciones, entre ellas están, las internas que son: las motivaciones que resultan de la opción (i) por el uso eficiente de los recursos, (ii) por un trato justo e igualitario de empleados y grupos de interés, (ii) por ofrecer un ambiente de trabajo colaborativo y agradable, o (iii) incrementar el valor de las actividades realizadas. En cuanto a las externas, pueden ser derivadas de responder a las necesidades o problemas de la sociedad o con la motivación de evitar los impactos negativos capaces de generar conflictos futuros con los *stakeholders* (González-Alcántara *et al.*, 2010).

Una vez asumida la RS en una IES, como en cualquier otra institución, es necesario ponerla en práctica y desarrollarla continuamente, para ello se reconocen en la literatura (MEC, 2011; Borja y Rodríguez, 2016; Fuentes *et al.*, 2018; Nuchprasop y Intarakamhang, 2018) varios factores que facilitan esta dinámica, unos internos y otros externos. En los internos encontramos la existencia de: (i) un compromiso institucional desde la alta dirección (ético, social y ambiental), (ii) una visión estratégica de RS, (iii) una cultura basada en valores (éticos y morales) y favoreciendo la participación, diálogo y transparencia, (iv) compromisos y políticas sociales, (v) códigos de ética y conducta, (vi) vinculación y colaboración con redes que fomentan la RS, (vii) la disponibilidad de recursos (humanos, financieros y de tecnología de la información). En los externos, encontramos la presión de las partes interesadas y las reglas (normas) aplicables (Cuesta, 2011; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2013).

Dada la diversidad de factores identificados en la literatura, es interesante conocer, en las IES estudiadas, cuáles serán los condicionantes (aceleradores y frenos) de la RS para cada caso específico, pues a pesar de que pueden ser comunes, el contexto de cada uno y la realidad portuguesa pueden cambiarlos. Este es el problema que concierne a la segunda pregunta de investigación.

Aunque la RSU es voluntaria, para las IES portuguesas, se espera encontrar prácticas de RS en todas ellas, una vez que hayan asumido públicamente su compromiso con ella. Así, en la tercera pregunta de investigación buscamos identificar el enfoque de las prácticas de RS para entender cómo se concreta dentro de cada una de las dimensiones

(social, ambiental, económica, educativa e investigadora), y también entender si ha habido una evolución de esas prácticas.

Como resulta de la literatura, los aspectos sociales fueron los primeros en ser tratados por las empresas y más tarde se añadieron los medioambientales (Vega y Tovila, 2007). Lo mismo sucede con las IES, que sólo en tiempos recientes se volvieron más conscientes de los aspectos ambientales, mientras que los sociales siempre han sido parte de su misión. De hecho, desde 1974, las IES públicas en Portugal están, por naturaleza, diseñadas para permitir el acceso universal de la población a estudios superiores, otorgando apoyo social a los estudiantes que se encuentran en desventaja financiera.

Las preocupaciones ambientales comenzaron a ser parte de las preocupaciones de las IES, incluso a nivel internacional, con un mayor énfasis a partir de la década de 1980, especialmente las prácticas dirigidas a reducir el consumo de electricidad, controlar el consumo de agua y tratar los residuos, que en algunas ocasiones se asocian con la certificación en normas ambientales (Wienhage *et al.*, 2009; Vaz *et al.*, 2010).

En cuanto a las prácticas en el ámbito económico, en términos de revisión de la literatura, no se reunieron muchos ejemplos excepto una práctica sobre "mayor transparencia y difusión de información" (Rodríguez y Hernández, 2017). No obstante, teniendo en cuenta la crisis económica que Portugal sufrió en el período del 2010-2014, derivada de la crisis financiera global de 2007, se espera que las prácticas cambien como resultado de estas realidades, al igual que en instituciones financieras fue evidenciado por Escobar Pérez y Miras Rodríguez (2013). Como resultado de la crisis económica y de la disminución de la financiación pública para la educación superior, se esperan prácticas en el ámbito económico en las IES portuguesas, en especial, las que reflejan una mayor preocupación por la gestión racional de los recursos y también las relacionadas con la prestación de servicios a la comunidad, realizadas con el fin de generar más recursos financieros para la institución.

En cuanto a los aspectos de RS presentes en la docencia, que pueden provenir de reflexión de la comunidad académica sobre los conocimientos necesarios para mejorar la RSC (Merino y Pastorino, 2013; Calva y Vasquez, 2014), hubo varios estudios previos (Matten y Moon, 2004; Stubbs y Schapper, 2011; Carrillo-Pacheco *et al.*, 2012; Garde-Sánchez *et al.*, 2013; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2014) donde se ha visto que

las IES están muy activas respecto a la inclusión de los temas de RSC en los módulos y programas de los cursos, aunque se reconoce que es necesario aún más (Hattum-Janssen *et al.*, 2013). Una práctica estudiada a menudo que ha demostrado ser eficaz para generar habilidades de RS en los estudiantes son las experiencias pedagógicas enmarcadas en proyectos y servicios que se realizan en las comunidades o con su participación (Alferez y Comas, 2015; Chile y Black, 2015; Leal y Moreno, 2015; Mato, 2015; Coelho *et al.*, 2017; Garcia-Ramos y Martinez-Campillo, 2017; Guevara, 2017). También se espera encontrar algunas de estas acciones en las IES estudiadas.

Las prácticas de RS aún pueden llevarse a cabo dentro del alcance de la investigación. En este caso, la RS se puede ver cuando la investigación es realizada y se traslada a la sociedad, así como cuando ésa se dirige a la resolución de problemas de la misma (Gaete Quezada, 2011; Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011; Tovar *et al.*, 2013).

Cabe señalar que las prácticas realizadas en las distintas dimensiones pueden depender de la presión de los actores externos, que son en gran parte comunes a todas las IES estudiadas, y del deseo de no quedarse atrás en relación a las innovaciones y eso llevar a algunas similitudes en las prácticas de las IES estudiadas. No obstante, es natural que no se practique de la misma manera en todas las instituciones, como sucedió en otros países (Paunescu *et al.*, 2017b; Bergua y Marti, 2018).

La cuarta pregunta es cómo se gestiona la RS de las IES en Portugal. El objetivo es identificar los instrumentos utilizados para ayudar a la gestión eficaz de la RSU, siendo que los más comunes, según la literatura, son los códigos de ética y conducta, los planes estratégicos, una definición clara de la misión y una estructura organizacional dedicada (Leitão y Silva, 2007; Salar y Mora, 2012; Alcota *et al.*, 2013; Silva y Morosini, 2014).

El segundo objetivo específico que esa pregunta pretende responder es identificar qué partes interesadas son más relevantes y qué relaciones con cada una son una prioridad para la gestión de las IES. Según la teoría de los *stakeholders*, las partes interesadas deben ser tenidas en cuenta en todo proceso de toma de decisiones (Freeman, 1984). Así, en la definición de la política de RS, las IES deben observar y predecir los impactos negativos y positivos que puede tener la política seleccionada por ellas en los *stakeholder*s (Goodpaster, 1991). No significa que la gestión tenga en cuenta todas las partes interesadas, pudiendo considerar únicamente las que influyen significativamente en la actuación de la organización, pues como defienden algunos autores (Banerjee,

2007) sólo los interesados directos son relevantes para los intereses de la organización. Por ello, se quiere conocer la opinión de los entrevistados sobre cuáles de los *stakeholders* creen que deben ayudar a definir la política de RS y cuáles de las relaciones con los elegidos deben estar sujetas a la RSU.

La última pregunta tiene como objetivo identificar la importancia asignada a la divulgación de las prácticas de RSU y la forma elegida para hacerlo. La divulgación es normalmente un deber si las IES se unen a una iniciativa u organización vinculada a la RS. La consecuencia de la adhesión suele ser la posterior elaboración de informes que demuestren el cumplimiento de los principios subyacentes a estos compromisos, como es el caso, por ejemplo, de las instituciones que se adhieren a los principios del Pacto Mundial de las Naciones Unidas.

Los informes pueden tener estructuras más o menos estandarizadas según los requerimientos de las organizaciones, como sucede con el GRI que prevé una estructura sustentada en directrices. Cabe destacar que esta organización (GRI) no cuenta con directrices específicas para el sector de la educación superior (Fonseca *et al.*, 2011; Lopatta y Jaeschke, 2014; Bice y Coates, 2016; Larrán Jorge *et al.*, 2016; Bergua y Marti, 2018), y por eso, posiblemente, pocas IES publican en este formato (Ceulemans *et al.*, 2015; Romolini *et al.*, 2015; Alonso-Almeida *et al.*, 2015).

Independientemente del formato de publicación de los informes, todavía son pocas las IES que publican informes de sostenibilidad (Fonseca *et al.*, 2011; Lopatta y Jaeschke, 2014; Siboni *et al.*, 2015; Farinha *et al.*, 2019), pese a que hoy en día existen condiciones más favorables para que eso suceda. El uso de *internet*, ya sea a través de sitios *web* institucionales o redes sociales, es un medio de comunicación muy accesible, que permite una divulgación amplia y masiva, aunque poco explorado por las IES para difundir las prácticas de RS (Sánchez *et al.*, 2013; Dagilienė y Mykolaitienė, 2015; Aldeanueva Fernández y Arrabal Sánchez, 2018; Arceo (2018)). Teniendo en cuenta la accesibilidad de los medios de difusión y la importancia de divulgar lo que se hace en materia de RS, tanto como elemento legitimador de las acciones desarrolladas, como para rendición de cuentas a la sociedad, se justifica saber qué se practica en este contexto, de ahí el objetivo de esta última pregunta.

A modo de resumen y como ya se mencionó, se presenta la Tabla 12, donde se establece la vinculación entre preguntas, objetivos y cuestiones.

Tabla 12 - Enlace entre objetivos, preguntas y cuestiones

Preguntas de Investigación	Objetivos Específicos	# C.	Cuestiones (C) del Guión De La Entrevista
1. ¿Cuál es la mejor denominación para designar la RS de las IES en Portugal y cuál es su alcance y beneficios?	Analizar cuál es el término que entienden los agentes académicos que es el más usado/ adecuado para designar la RS de las IES	1	¿Cuáles son los términos más utilizados o más referidos en su Institución para referirse a la RS de las IES? ¿Y qué le parece más adecuado?
	Caracterizar los beneficios de la RS para las IES	2	¿Entiende que la RS y el compromiso con el DS es realmente importante para las IES o es sólo una moda? ¿Qué puede traer en concreto la RS y el compromiso con el DS a la IES?
	Averiguar si los distintos agentes (directivos, docentes e investigadores) conocen cuál es su papel en la RS de una IES y relacionar el concepto de RS con las contribuciones de cada función	3.1	¿Cree que contribuye y es percibido por los alumnos / colegas como colaborador y profesional socialmente responsable? ¿Qué hace en su práctica cotidiana para desarrollar la RS de su institución?
		3.2	¿Cree que los docentes, con su práctica de enseñanza, contribuyen a la honestidad, integridad de los alumnos, así como, para el respeto y la tolerancia y para la formación de un profesional responsable? ¿Cómo lo hacen?
		3.3	¿Considera que los investigadores, con su práctica de investigación, contribuyen a la honestidad, la integridad de los alumnos, así como el respeto y la formación de un profesional responsable? ¿Cómo lo hacen?
		4	¿Qué aspectos de la docencia le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de las IES y al compromiso con el DS?
		5	¿Qué aspectos de la investigación le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de la Institución y para su compromiso con el DS?

Preguntas de Investigación	Objetivos Específicos	# C.	Cuestiones (C) del Guión De La Entrevista
		6	¿Entiende que la incorporación de la RS y el compromiso con el DS tienen que reflejarse también en la gestión interna de la Institución? ¿En qué aspectos concretos?
2. ¿Cuáles son los factores que potencian las distintas fases de la RS, es decir, que condicionan su existencia desde el inicio hasta el desarrollo?	Estudiar los condicionantes percibidos por los agentes universitarios en el inicio, el ejercicio y el desarrollo de la RS en las IES.	7	En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para el inicio del compromiso con la RS y el DS en una IES?
		8	En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para poner en práctica la RS y el compromiso con el DS?
		9	En su opinión, ¿Qué contribuye más al desarrollo de la RS y del compromiso con el DS en una institución?
		10	En su opinión, ¿Cuáles son los problemas que afectan el ejercicio de la RS en las IES? ¿Y en su Institución?
3. ¿Cómo se hace efectiva la RS de las IES en Portugal?	Identificar el enfoque de las prácticas de RS en la dimensión social	11	¿En su Institución cuáles de los temas de la Dimensión Social con mayor relevancia se desarrollaron más?
	Identificar el enfoque de las prácticas de RS en la dimensión ambiental	12	¿En su Institución cuáles de los temas de la Dimensión Ambiental con mayor relevancia se desarrollaron más?
	Identificar el enfoque de las prácticas de RS en la dimensión económica	13	¿En su Institución cuáles de los temas de la Dimensión Económica con mayor relevancia se desarrollaron más?
	Identificar el enfoque de las prácticas de RS en la dimensión de docencia	14	¿Cuáles son los aspectos más abordados en los currículos?
		15	¿Comparando los nuevos cursos derivados del proceso de adaptación a Bolonia con los

Preguntas de Investigación	Objetivos Específicos	# C.	Cuestiones (C) del Guión De La Entrevista
			anteriores, considera que estos asuntos son más tratados, igual o menos que antes?
		16	¿Cree que los currículos actuales contribuyen a la formación de un profesional solidario, capaz de trabajar en equipo, de comunicarse con los demás, de desarrollar un espíritu crítico? ¿Cómo podrían contribuir más?
		17	¿En qué áreas del saber se incluyen, en su IES, los aspectos relacionados con la RS y el DS? ¿Y dónde se deberían incluir?
		18	¿En qué grado de enseñanza cree que se abordan más estos asuntos? ¿Y en qué se deberían abordar? ¿Dónde están más presentes? ¿Y dónde deberían estar?
	Identificar el enfoque de las prácticas de RS en la dimensión de investigación	19	¿En su IES se realizan trabajos de investigación en el ámbito de la RS y del DS? ¿Se fomenta la investigación en este ámbito? ¿Se hacen suficientes trabajos en este ámbito?
		20	¿En su Institución cuáles son los aspectos más abordados en la investigación?
		21	¿Cuáles han sido los resultados de la investigación de esta IES?
		22	¿Cuáles considera que son los principales desarrollos en relación a estas cuestiones (RS y DS en las IES) en los últimos años y en su institución?
		23	¿La investigación en su Institución es llevada a cabo por investigadores aisladamente o en equipo? ¿Cómo se forman los equipos de investigación?
		24	¿La investigación en estas áreas se hace con qué recursos?
		25	¿Cómo se gestionan habitualmente los proyectos de investigación en esta área?

Preguntas de Investigación	Objetivos Específicos	# C.	Cuestiones (C) del Guión De La Entrevista
	Percibir la evolución de las prácticas de RS de las IES	26	En cuanto a la RS, ¿en qué aspectos considera que se está desarrollando más en los últimos años?
		27	¿Cómo denominaría el estado de la RS y el compromiso con el DS en su Institución?
		28	En su opinión, ¿cuáles de los agentes sociales o partes interesadas de la comunidad académica contribuyeron más y cuáles contribuyeron menos, a la incorporación de la RS y el compromiso con el DS en su IES? ¿Y en cuanto a los agentes externos?
4. ¿Cómo se gestiona la RS de la IES en Portugal?	Identificar cuáles son las partes interesadas y cuáles relaciones con cada una son prioritarias para la gestión de las IES	29	¿Si tuviera que definir cuáles son las relaciones que deben estar sujetas a la RS y al compromiso con el DS de la IES, qué elegiría?
		30	¿Cuáles son los aspectos en el contexto de la RS y del DS que destacaría como más relevantes en su institución en el marco de la relación con los *stakeholders* (colaboradores, estudiantes, entidades estatales, proveedores, empresas, comunidad local, otras instituciones)?
	Identificar los instrumentos que soportan la gestión de la RS	31	¿Existe en su institución alguna función, gabinete, órgano de gestión dedicado a la gestión de la RS y del DS? ¿Y en su opinión en términos de gestión cuál sería la mejor opción para dedicar la atención deseada o para dar relieve a estas cuestiones?
		32	¿En su opinión, el compromiso con la RS y el DS está incorporado a su Institución en los instrumentos generales de gestión?
		33	¿Su institución tiene algún código de conducta? En su opinión, ¿qué temas debería abordar?

Preguntas de Investigación	Objetivos Específicos	# C.	Cuestiones (C) del Guión De La Entrevista
5. ¿Cómo se hace visible externamente la RS y el compromiso con el DS de la IES en Portugal?	Identificar la importancia y forma de divulgación de las prácticas de RS en la IES	34	¿Su Institución se adhirió o firmó alguna iniciativa de RS o de DS?
		35	¿En su opinión es importante comunicar las iniciativas de RS? ¿Cómo se comunican las iniciativas de RS?
		36	¿Las partes interesadas deberían definir el contenido y la forma de comunicar la RS y el compromiso con el DS?
		37	¿La crisis está influyendo en la elaboración de la divulgación de este tipo de información?

3.5 Muestra

El estudio comprende seis IES públicas portuguesas. Se ha seleccionado Portugal porque a pesar de ser un país europeo y vecino de España donde se hacen muchas investigaciones, en este ámbito ha sido objeto de pocos estudios. De hecho, Portugal ya ha comenzado a discutir la necesidad de cambios profundos a fin de aumentar la eficiencia, eficacia, rendición de cuentas y el desempeño de las IES, habiendo el Estado celebrado contratos de confianza, en 2010, con las Universidades y con los Institutos Politécnicos en ese sentido.

El sector de la educación superior en Portugal consiste en las universidades y escuelas politécnicas, públicas y privadas. Si pertenecen al sector público, disponen de patrimonio propio y tienen autonomía jurídica, administrativa y financiera (Pereira *et al.*, 2016). Los recursos financieros pueden originarse de transferencias del Presupuesto del Estado (PE), la mayor parte, y de otros subsectores, transferencias de la UE y de ingresos propios (tasas, servicios prestados a las empresas o la comunidad, venta de patentes, etc.).

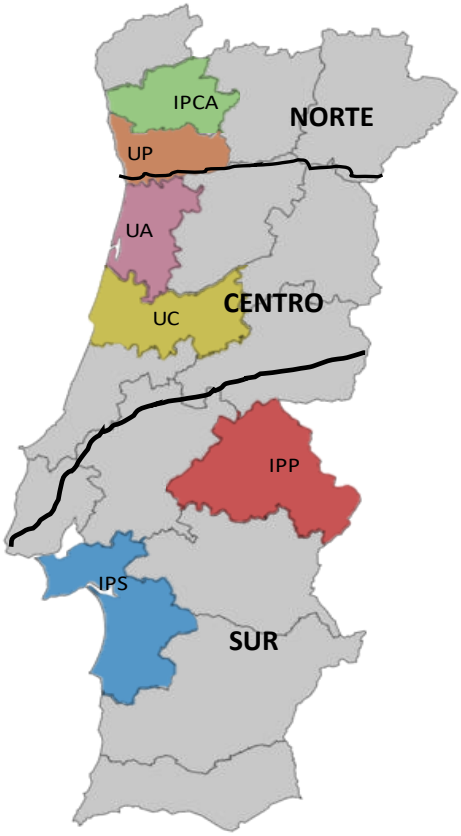
La gestión pública tiene diferentes características de la gestión privada, incluso dentro de un mismo sector, y la gestión privada de las universidades está más cerca de la dirección de la empresa, luego se podría esperar que los resultados obtenidos en la investigación fueran similares a los obtenidos en los estudios que tienen como alcance las empresas. Por lo tanto, como la mayor brecha de la investigación es en la responsabilidad de las organizaciones de la administración pública, nos centraremos en el análisis de las IES públicas. Por otro lado, también son las IES públicas las que tienen mayor responsabilidad con la sociedad, ya que nacen con este propósito, hacer frente a las necesidades sociales, y son responsables de la formación de la gran mayoría de los estudiantes.

La presente investigación se basó en múltiples casos, con seis casos en total, es decir, se consideraron varias unidades de análisis. Esta opción tuvo como objetivo lograr una mayor confiabilidad de la información obtenida (Baxter y Jack, 2008; Yin, 2013; Mohajan, 2018), incluso porque se cree que un mayor número de casos servirá para enriquecer la comprensión de las cuestiones de investigación planteadas (Almeida,

2004; Yin, 2013). Por otro lado, utilizar varios casos permite comparar resultados, de los cuales pueden surgir similitudes o divergencias (Baxter y Jack, 2008).

La literatura sobre este método no suele recomendar un número ideal de casos, quedando así según el criterio del investigador. Sin embargo, hay autores que en base a su práctica recomiendan más de cuatro (Eisenhardt, 1989; Stokes y Perry, 2007) y menos de ocho o 12, adoptando también Stokes y Perry (2007) seis casos para su estudio. En esta investigación, la selección de los casos siguió la lógica de la replicación, por lo que elegimos a semejanza de Stokes y Perry (2007) seis unidades de análisis.

Entre las IES públicas que habían declarado externamente su compromiso con la RS, se eligieron instituciones de diferentes áreas geográficas (Norte, Centro y Sur), como se puede ver por su ubicación en la Figura 3.



Legenda:
UP = Universidad de Porto;
UA = Universidad de Aveiro;
UC = Universidad de Coimbra;
IPCA = Instituto Politécnico do Cávado e Ave;
IPP = Instituto Politécnico de Portalegre;
IPS = Instituto Politécnico de Setúbal.

Figura 3 - Posición geográfica de los casos en el mapa de Portugal

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, como el sistema de educación superior portugués es binario (politécnico y universitario) se eligieron casos de los dos subsistemas. Así, el resultado de la selección fue de seis casos, siendo tres universidades y tres politécnicos, dos de cada región del país. En las IES elegidas existen algunas semejanzas (son todas IES públicas), pero también algunas diferencias (de región, antigüedad y de subsistema de enseñanza), por lo que se espera encontrar similitudes y divergencias debido a las características de los casos (Yin, 2013).

A continuación, se presenta una breve descripción de las IES incluidas en el análisis.

La **Universidad de Aveiro** (UA) fue creada en 1973 como IES pública. A partir de 2009, asumió la forma jurídica de una fundación pública en el derecho privado, prevista en la Ley n.º 62/2007, que aprueba el régimen jurídico de las IES portuguesas, asumiendo la misión de intervenir y desarrollar grado y posgrado, la investigación y la cooperación con la sociedad. En el año académico de 2019/2020 contaba con cerca de 14.200 estudiantes distribuidos entre 57 cursos de pregrado y 111 cursos de postgrado.

La UA ofrece tres ciclos de estudios, Grado (tres años), Máster (dos años) y Doctorado (tres a cinco años) y los cursos de máster integrados (cinco años) en algunos campos de la ingeniería, que aúnan el primer y segundo ciclos. Está organizada en dieciséis departamentos, cuatro escuelas y tiene veintidós unidades de investigación.

La UA es muy dinámica en términos de RS, como señalaron Loja *et al.* (2012). Los autores citados han desarrollado un proyecto EU-USR donde destacaron en esta Universidad la práctica de la cooperación con las antiguas colonias portuguesas (Angola, Mozambique y Timor Oriental) en la formación de profesionales calificados, la participación con las comunidades locales, el trabajo voluntario y las iniciativas públicas de difusión de la ciencia e investigación. En la enseñanza, y de acuerdo con los autores, destaca la creación de programas de postgrado en áreas innovadoras y no explotados por las universidades tradicionales, pero de relevancia para la región o país. Las prioridades de internacionalización y de cooperación para la UA se observan desde los años noventa, destacando la participación en programas y alianzas con universidades internacionales de Europa, y la firma de protocolos con instituciones internacionales. Los autores también subrayan la intervención en la promoción de la transferencia de conocimiento, tecnología e innovación para los negocios y el espíritu empresarial, que

hizo, en su opinión, que la UA fuera un importante contribuyente al desarrollo de la región.

Otra universidad incluida en la muestra es la **Universidad de Porto** (UP) que fue fundada en 1911. En 2009, como la UA, ha pasado a fundación pública. Esta universidad es una referencia universitaria en Portugal en términos de docencia e investigación, y tiene como misión, según el artículo 2 de los Estatutos de la Fundación, "(…) la creación de conocimiento científico, cultural y artístico, la formación de un alto nivel en la investigación, el valor social y económico de los conocimientos y la participación activa en el progreso de las comunidades en las que opera". Esta universidad tiene, en el año académico de 2019/2020, aproximadamente 31.800 inscritos en 678 cursos, de los cuales 287 son de grado y el resto corresponde a la formación continua. Se compone de 15 colegios, una escuela de negocios y 49 unidades de investigación científica. La UP se ha reconocido en el proyecto de la UE-USR (Loja *et al.*, 2012) como titular de dos buenas prácticas de RS: voluntariado e inclusión de las personas con discapacidad.

La otra universidad incluida en la muestra es la **Universidad de Coimbra** (UC) que fue fundada en 1290. Esta universidad es una referencia universitaria en el territorio nacional e internacional, una vez que es una de las más antiguas del mundo. Tiene un patrimonio material e inmaterial único, fundamental en la historia de la cultura científica europea y mundial, que es desde 2013 Patrimonio de la UNESCO. Esta universidad tiene, en el año académico de 2019/2020, aproximadamente 22.500 inscritos en 231 cursos, de los cuales 227 son de grado y los restantes corresponden a la formación continua. Se compone de ocho colegios y 42 unidades de investigación científica. Acompaña y supervisa a los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea mediante la entrega de material didáctico apropiado, ya sea mediante consultas médicas de psicología o entrevistas para conocer estas necesidades. También dispone de una guardería y un jardín de infancia con mensualidades reducidas para estudiantes y funcionarios de la UC y 14 residencias para estudiantes con disponibilidad para acoger 1325 estudiantes. Dispone de 18 unidades de alimentación, que sirven casi un millón de comidas anuales.

El **Instituto Politécnico de Setúbal** (IPS), situado al sur del país, nació en 1979, integra cinco escuelas superiores, una de Ciencias Empresariales, dos de tecnologías, una de

Salud y otra de Educación. Tiene en funcionamiento 58 cursos de grado (29 licenciaturas y 29 másteres), 10 cursos de postgrado y 28 cursos de otras formaciones. El número de alumnos, en el año académico 2019/2020, rondaba los 6.500 y en ese mismo año contaba con cerca de 700 funcionarios, siendo 535 docentes. Reconocida por su vinculación con la región, registró en 2019, la segunda tasa más baja de desempleo de los politécnicos públicos, 2,6%[18]. Posee alojamiento para 294 personas, teniendo algunos adaptados para estudiantes con deficiencias físicas. Tiene dos restaurantes, con capacidad para 700 alumnos, a quienes se sirven almuerzos y cenas y cuatro bares que sirven comidas ligeras. Dispone de un servicio de Salud que ofrece a los estudiantes, durante todo el año académico, consultas de psicología clínica en terapia individual, clínica general, planificación familiar y nutrición, así como organiza *workshops* gratuitos sobre diversos temas, entre los cuales destaca el tema de la ansiedad y comportamientos alimentarios. Ofrece a la comunidad interna y externa la posibilidad de practicar más de una docena de modalidades deportivas, todas acompañadas por monitores especializados, en las instalaciones del Club Deportivo IPS. En el ámbito de la competición universitaria, apoya logísticamente la participación de equipos de diversas modalidades en unión con la Asociación Académica del IPS. Está públicamente comprometida con la RS, estando la Escuela Superior de Ciencias Empresariales (ESCE) entre las primeras escuelas superiores de gestión portuguesas que solicitaron la adhesión a los PRME y socia de la Red de RS de las Organizaciones Portuguesas (Rede RSO PT). También dispone de un compromiso en el Manual de Acogida a los Nuevos Estudiantes a través de la divulgación de su misión y atribuciones, existiendo un punto específico donde se expresa la "promoción de la RS en la comunidad interna y en el medio ambiente". Tiene una unidad que sirve de puente entre las empresas y el Politécnico que "(…) trabaja en la promoción, planificación, negociación y ejecución de proyectos de investigación, desarrollo e innovación (I&D e innovación) que generan beneficios mutuos para las empresas y para el IPS"[19].

El **Instituto Politécnico do Cávado y do Ave** (IPCA), creado en 1994, situado en el interior y al norte, contaba con cerca de 4.700 alumnos inscritos en el año académico 2019/2020, integrando cinco escuelas, una de administración, una de *design*, otra de tecnología, otra de hostelería y turismo, otra técnica superior profesional, dos centros de

[18] Según datos oficiales del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación Superior puestos a disposición en https://www.dgeec.mec.pt/np4/92/

[19] Más información disponible en https://www.ips.pt/ips_si/web_base.gera_pagina?P_pagina=30421

investigación (Centro de Investigación y Desarrollo de Juegos Digitales y Centro de Investigación Técnico-Científico), una Oficina para el Empleo, Emprendimiento y Colaboración con las Empresas, creado en 2010, para apoyar la inserción en el mercado de trabajo de sus estudiantes, con la misión de promover el espíritu emprendedor y la empleabilidad de sus estudiantes y diplomados, apoyando tanto proyectos de creación de empresas y del propio empleo, así como la demanda activa de empleo, a través del apoyo a la integración en el mercado de trabajo de los estudiantes en último año de estudios y de los recién graduados. La institución está comprometida con la RS a través de su misión: "(…) es una institución pública de enseñanza superior, que tiene como misión contribuir al DS de la sociedad, estimular la creación cultural, la investigación aplicada, y fomentar el pensamiento reflexivo y humanista" (Art. 3, nº 1, de los Estatutos de IPCA).

El **Instituto Politécnico de Portalegre** fue creado en 1980, situado en la región del Alentejo, contaba, en el año académico 2019/2020, con cerca de 2.100 alumnos inscritos, integra cuatro escuelas, una de educación y ciencias sociales, otra de tecnología y administración, otra de salud y una agraria, una Incubadora de empresas de base tecnológica, cinco unidades transversales (Coordinación Interdisciplinaria para la Investigación e Innovación, con cuatro centros de investigación activos, Centro de Lenguas y Culturas, Oficina de Emprendimiento, Relaciones Exteriores y Cooperación y la Oficina *Europe Direct*), además de los servicios administrativos. El compromiso con la RS se refleja, como el propio instituto publicita en su sitio, en la misión, visión, en los valores, en las políticas, en los códigos de ética, en los programas de salud, solidaridad, ocio, en el apoyo a los alumnos, voluntariado, en la formación, en la gestión flexible de los horarios y en el ámbito social y / o medioambiental, que evidencian el trabajo en favor de la Comunidad. Pertenece a la RED RSO PT - Red Nacional de RS de las Organizaciones, desde el 2014, lo que significa que se ha adherido a la carta de principios y promueve la RS. Es también socio de GRACE en el proyecto uni.network. Está certificado por la norma NP portuguesa de RS 4469-1: 2008 desde el año 2011 por APCER, una agencia de certificación independiente.

Para una mejor comprensión de las características de los casos, se recogen algunos datos en la Tabla 13.

Tabla 13 - Caracterización de los casos de estudio

	UA	UP	UC	IPS	IPCA	IPP
Año de creación	1973	1911	1290	1979	1994	1980
Nº total (aproximado en 2019/20) de estudiantes[20]	14.200	31.800	22.500	5.700	4.700	2.100
Departamentos y/o colegios	20	15	8	5	5	4
Centros de Investigación	22	49	42	9	3	4
Nº de cursos de grado	168	260	227	58	30	30
Cobertura de la red de residencias académicas frente al nº de estudiantes	7%	4%	6%	5%	N/D[21]	15%
Presupuesto (M€)	117,92[22]	231,15[23]	245,06 [24]	26,34 [25]	12,94 [26]	14,43 [27]

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta las características indicadas en la Tabla presentada, se efectuó la clasificación de los casos. Una de las dimensiones utilizadas en esta clasificación fue el tamaño. Hay dos variables que normalmente se utilizan para ello: el número de estudiantes y el presupuesto (Rauhvargers, 2013; Zanfrillo *et al.*, 2014). Sin embargo, las dos variables nos conducen al mismo resultado, porque en Portugal el presupuesto está muy correlacionado con el número de estudiantes, como se puede ver en la Tabla 13.

Así, se ha adoptado la clasificación del Quacqarelli-Symonds (QS) en función de los estudiantes inscritos (matriculados), que según Rauhvargers (2013) considera universidades extra grandes las que cuentan con más de 30.000 estudiantes, universidades grandes las que tienen más de 12.000 hasta 30.000, universidades

[20] Datos de la Dirección General de Estadísticas de Educación y Ciencia de Portugal. Más detalles en https://www.dgeec.mec.pt/np4/235

[21] El IPCA no tiene residencia para estudiantes.

[22] Para más detalles, véase el informe de 2019 https://www.ua.pt/pt/conselhogeral/page/15439

[23] Para más detalles, véase el informe de 2019 https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_geral.ver?pct_pag_id=1001375&pct_parametros=p_pagina=1001375&pct_grupo=31596&pct_grupo=33788#33788

[24] Para más detalles, véase https://www.uc.pt/dpgd/doc_gestao/relatorio_gestao_contas_UC2019.pdf

[25] Para más detalles, véase el informe de 2019 https://www.ips.pt/ips_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F-1272487817/02_DR_consolidada.pdf

[26] Más información disponible en https://ipca.pt/wp-content/uploads/2020/07/RA2019-completo-29JUNHO.pdf

[27] Más información disponible en https://www.ipportalegre.pt/media/filer_public/91/06/9106d2ef-7eba-4643-9d2f-45d4b47bd7af/relatorio_atividades_2019_v2.pdf

medianas con más de 5.000 hasta 12.000 y menos de 5.000 estudiantes son consideradas universidades pequeñas. El resultado se encuentra en una escala que fue de extra grande a pequeña.

Otra de las clasificaciones fue el subsistema al que pertenecen. Como ya se mencionó, el sistema actual de enseñanza superior en Portugal, es dualista, sin embargo, esta dualidad solo existe desde 1979. El sistema universitario se inició primero, con la creación de la Universidad de Coimbra, en 1290, y la enseñanza politécnica surge en 1977 por el Decreto-Ley n.º 427-B/77, del 4 de octubre, a raíz de la Ley de Bases del Sistema Educativo publicada el 25 de julio de 1973 que preveía la existencia de una enseñanza superior de corta duración, tendente a la formación de técnicos especialistas y de profesionales de educación a nivel superior intermedio. En 1979, a través del Decreto-Ley n.º 513-T/79, de 26 de diciembre, la enseñanza superior de corta duración pasa a denominarse "enseñanza superior politécnica". Nació con una vocación más práctica, orientada hacia la aplicación del conocimiento y para la solución de problemas, mientras que el sistema universitario se dirigía más a la investigación y a la creación del saber (Urbano, 2011). Hoy en día, los dos sistemas se aproximaron y no se reconoce una diferencia sustancial entre los dos subsistemas, excepto del punto de vista legal (Almeida, 2011).

Otra categorización fue en relación a la antigüedad. Las IES no aparecen todas al mismo tiempo. Por lo tanto, encontramos universidades relativamente jóvenes, creadas en los años 70 y 80 del siglo pasado (Universidad de Aveiro, Universidad de Évora, Universidad de Minho, Nueva Universidad de Lisboa, Universidad de Azores, Universidad de Algarve, Universidad de Trás-os-Montes y Alto Douro, Universidad de Beira Interior, Universidad Abierta y Universidad de Madeira), universidades medianas creadas en 1911 (Universidad de Lisboa y Universidad de Oporto) y una bastante antigua, la de Coimbra.

Las IES portuguesas creadas muy cerca (en los años 70) de la Revolución de Abril (1974), que originaron un cambio de régimen, con el paso de la dictadura a la democracia, o después de eso, atendiendo al nuevo contexto político, donde la libertad de pensamiento y de actuación es sustancialmente diferente, se consideran las nuevas universidades por oposición a las creadas en 1911, que se consideran medianas, y la de Coimbra, nacida en 1290, que se considera vieja o anciana, por tener más de 600 años.

En cuanto a la ubicación, se hizo según la división de las tres regiones principales, norte, centro y sur.

El resultado de la clasificación se muestra en la Tabla 14.

Tabla 14 - Clasificación de los casos de estudio

Universidad / Politécnico	**Sistema**	**Localización geográfica**	**Antigüedad**	**Tamaño**
Universidad de Coimbra	Universitario	Centro	Vieja	Grande
Universidad de Porto	Universitario	Norte	Vieja	Extra grande
Universidad de Aveiro	Universitario y Politécnico	Centro	Nueva	Grande
Politécnico do Cave y do Ave	Politécnico	Norte	Nuevo	Pequeño
Politécnico de Setúbal	Politécnico	Sur	Nuevo	Medio
Politécnico de Portalegre	Politécnico	Sur	Nuevo	Pequeño

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, todas las instituciones estudiadas son públicas. En las instituciones estudiadas tenemos tres universidades y tres politécnicos, dos viejas y cuatro nuevas, dos en el Norte, dos en el Centro y dos en el Sur, dos grandes, dos pequeñas, una extra grande y una media, y son instituciones con presupuestos que van desde los 13 millones de euros a los 270 millones de euros, desde 20 departamentos y/o colegios a cuatro, desde 49 departamentos de investigación a dos.

Una vez seleccionados los casos, se inició la investigación. En una primera etapa se estableció contacto con los Rectores y los Presidentes de las IES para contextualizar y aclarar los objetivos del proyecto de investigación y para obtener la autorización para la recogida de datos (Anexo I).

En una segunda etapa, las personas indicadas por los Rectores o Presidentes o seleccionados por la investigadora, en función de la conexión de esas personas al tema de investigación, fueron contactadas: (i) por teléfono o (ii) por vía electrónica (por

correo electrónico) con el fin de combinar un encuentro o una hora para realizar la entrevista presencialmente o por teléfono.

En la tercera etapa, se realizaron las entrevistas siguiendo el guión (Anexo II), teniendo el cuidado de, antes de iniciar, informar a los entrevistados sobre el tema y los objetivos del estudio, así como su carácter privado y voluntario. Los datos recogidos para este análisis fueron recolectados en soporte audio y, más tarde, a partir de la información recopilada se prepararon seis estudios de caso.

Se realizaron 18 entrevistas a 18 participantes cuyas características se evidencian en la Tabla 15.

Tabla 15 - Caracterización de los entrevistados

ID[28]	Institución	Función	Categoría	Años de servicio
DIPCA	IPCA	Enseñanza	Profesor Coordinador con Agregación	25
DIPP	IPP	Enseñanza	Profesor adjunto	8
DIPS	IPS	Enseñanza	Asistente	1
DUA	UA	Enseñanza	Profesor Coordinador	16
DUC	UC	Enseñanza	Profesor Auxiliar	26
DUP	UP	Enseñanza	Profesor Auxiliar	10
GIPCA	IPCA	Gestión	Profesor Coordinador	14
GIPP	IPP	Gestión	Profesor adjunto	22
GIPS	IPS	Gestión	Profesor adjunto	14
GUA	UA	Gestión	Profesor Asociado con Agregación	40
GUC	UC	Gestión	Profesor Auxiliar	26
GUP	UP	Gestión	Profesor Asociado con Agregación	35
IIPCA	IPCA	Investigación	Profesor Coordinador con Agregación	20
IIPP	IPP	Investigación	Profesor adjunto	17
IIPS	IPS	Investigación	Profesor Coordinador	28
IUA	UA	Investigación	Profesor Asociado con Agregación	24
IUC	UC	Investigación	Profesor Auxiliar	19
IUP	UP	Investigación	Profesor Catedrático	26

Fuente: Elaboración propia.

[28] ID es lo acrónimo de la palabra en inglés *Identity* que significa identidad.

Como puede verse en la Tabla 15, la media de edad en la Institución (tiempo de servicio) de los docentes es de 14 años, la de los gestores de 25 y de los investigadores de 22 años. Este promedio de edades, superior a una década, en todos los grupos de las funciones, permite a los entrevistados tener una percepción del funcionamiento de la Institución, tanto del presente como del pasado. Incluso el Asistente tiene un conocimiento mayor de lo permitido por su experiencia laboral, porque fue alumno de la Institución. Dentro de las categorías profesionales encontramos desde el Asistente al Profesor Catedrático. La categoría más baja, la de Asistente, es encontrada en la función docente y en el Politécnico, y la más alta, Profesor Catedrático, se encuentra asociada a la función de investigación y en la Universidad.

En el tratamiento de las entrevistas se utilizó un *software* de apoyo al análisis cualitativo de los datos recolectados, lo cual se detallará en el siguiente punto.

3.6 Software utilizado y método de análisis

El análisis de datos cualitativos a través de *software* es ampliamente utilizado en la investigación en las ciencias sociales, específicamente en el ámbito de la gestión, para manejar entrevistas y realizar análisis de contenido (Dean y Sharp, 2006). Para apoyar el análisis cualitativo se utilizó el *software Nvivo*. Este tipo de herramienta se considera útil porque permite una mejor organización de los datos (Myers, 2013) y una mayor precisión del análisis (Bringer *et al.*, 2004; Mukamurera *et al.*, 2006; Hilal y Alabri, 2013) y es adecuado para la construcción de desarrollos teóricos (Ozkan, 2004; Rambaree, 2007; Hutchison *et al.*, 2010).

El *Nvivo* tiene como estructura primaria los *nodes* o nodos, que se pueden aislar o presentar en árbol (Ozkan, 2004). Estos nodos reciben la información codificada, por lo tanto, cada uno corresponde a las categorías y o subcategorías, priorizados por el investigador. Si hay subcategorías, los nodos tienen que estar organizados en *Tree Nodes*, un árbol de nodos. Las codificaciones hechas en *Nvivo* se pueden reagrupar, buscar y volver a codificar, así como se puede volver al texto original o revisar la codificación en su contexto.

En caso de que se utilice este *software* y se desee asignar atributos a las fuentes, se usan los *cases*, los casos (Hutchison *et al.*, 2010), como se ha hecho en esta investigación. Cada entrevistado se consideró un caso, para recibir la calificación de atributos tales como la formación, la categoría funcional y la edad. Para esta investigación, el procesamiento se llevó a cabo en los pasos *Nvivo 11*, como se muestra en la Figura 4.

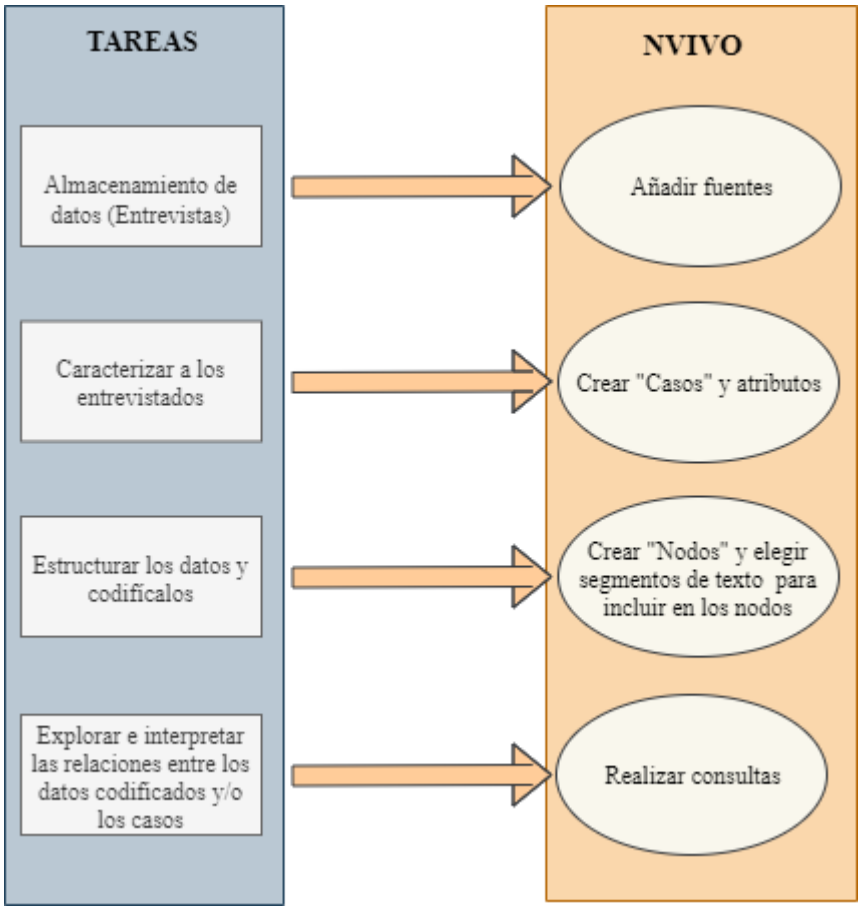


Figura 4 - Estructuración del proyecto en *Nvivo*

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se explica cómo se estructuró el proyecto y su operación en *Nvivo* en cada una de las etapas.

Etapa I – Importar la información para las fuentes

Las fuentes de datos de esta investigación fueron las entrevistas realizadas en cada IES. No había un patrón de elección de los encuestados, en algunas IES han sido sugeridos por el equipo rectoral y en otras se estableció contacto con profesores y o investigadores que de alguna manera estaban vinculados con el estudio de la RS. En *Nvivo*, en

"Fuentes", se crearon dos carpetas, por IES: una para el almacenamiento de las transcripciones de las entrevistas y otra para poner los documentos relacionados con el método, como las guías de codificación. En cada entrevista las preguntas eran organizadas en dos bloques, un bloque de preguntas generales y otro más específico asociado con el perfil del entrevistado (docente, investigador o gestor). Sin embargo, se hace el mismo tipo de preguntas en todos las IES elegidas.

Las primeras preguntas de la entrevista eran diseñadas para identificar estas características, tales como la formación, la trayectoria de la carrera y el número de años de servicio. Así para la evaluación de la relación entre las respuestas y las características de los encuestados, se crearon los casos, dieciocho, correspondiente a dieciocho entrevistados. Después de crear atributos, cada uno de los casos ha sido calificado de acuerdo con las respuestas dadas. Esto permite saber cuál es el grupo de edad de los encuestados, cuáles los perfiles profesionales de los mismos, si tiene experiencia profesional en educación superior o relacionar esa experiencia con la forma como miran determinado tema, etc.

Etapa II – La codificación y el análisis de datos en *Nvivo*

Las entrevistas fueron transcritas en documentos de *Word* e importadas en *NVivo* para ser procesadas con el *software*. En esta investigación fueron creadas previamente las categorías y subcategorías, que se implementaron desde el árbol de nodos. Los nodos representan categorías, que pueden ser predefinidas o latentes, creadas durante el proceso de análisis (Miles y Huberman, 1994; Gibson y Brown, 2009). Después de definir las categorías y organizarlas jerárquicamente, el paso siguiente fue codificar las entrevistas. La codificación que está ligada a las preguntas de investigación (Hsieh y Shannon, 2005) consiste en identificar segmentos de texto que se almacenan en uno o más nodos, según el criterio del investigador y de acuerdo con los aspectos metodológicos de análisis de contenido (Miles y Huberman, 1994; Hsieh y Shannon, 2005).

Como señalan Miles y Huberman (1994, 56), "Los códigos son rótulos o etiquetas para atribuir unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante un estudio. Los códigos generalmente se adjuntan a 'trozos' de tamaño variable - palabras, frases, oraciones o párrafos completos conectados o desconectados de una configuración específica". Y codificar es "(…) crear una categoría que se utiliza para

describir una característica general de los datos" (Gibson y Brown, 2009, 130). A partir de los datos codificados se ha preparado el modelo que muestra las relaciones entre ellos. En el análisis de los datos se utilizaron también gráficos que permiten el cruce de atributos y categorías.

Etapa III – La preparación del informe de investigación

En esta etapa, en *Nvivo*, se producen consultas que se pueden exportar en formato *Word* o *Excel*, como el resumen de la codificación, las diferencias y similitudes entre nodos, la cantidad de códigos o palabras en un nodo. La ilustración con las respuestas de los encuestados es común en la investigación cualitativa y es posible a partir de la consulta a los nodos. Los resultados del tratamiento de las entrevistas realizadas con el apoyo de *Nvivo* se presentan en el capítulo siguiente.

Capítulo 4 – Análisis y discusión de los resultados

4.1 Análisis caso a caso

Las respuestas a las preguntas en las que se basó el estudio de casos se agruparon en cinco dimensiones con las siguientes designaciones: (i) Designación y alcance de la RS de las IES; (ii) Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases; (iii) Prácticas de RS en las IES; (iv) Gobierno de las IES y (v) Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS**.**

En la dimensión **"Designación y alcance de la RS de las IES**", se analizan las respuestas a las cuestiones 1 a 6 para averiguar si los diversos agentes (gestores, docentes e investigadores) saben cuál es su papel en la RS de una IES, cómo debería designarse esa responsabilidad para distinguirla de otras organizaciones y si es importante el compromiso con la RS y con el DS para la IES.

En la dimensión "**Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases**" se analizan las respuestas a las preguntas 7 a 10 para conocer los factores que más contribuyen al comienzo de la RS y el compromiso con el DS, los factores más importantes para ponerlos en práctica y los factores más determinantes para su desarrollo, así como para conocer los mayores obstáculos para su ejercicio.

En la dimensión "**Prácticas de RS en las IES**" se procura identificar en las respuestas las prácticas con implicaciones en las áreas social, ambiental, económica, educativa y cognitiva. Cabe señalar que las respuestas relacionadas con las prácticas relativas a la educación y a la investigación son solo de los entrevistados de esas áreas (el docente y el investigador), porque ellos son los que actualmente ejercen estas funciones y, por lo tanto, tienen una visión actual. De este modo, a las preguntas 11 a 13 respondieron todos (gestor, docente e investigador), a las 14 a 18 respondió el docente y a las preguntas 19 a 25 respondió el investigador. Para identificar los aspectos/prácticas de RS con mayor desarrollo en los últimos años y quién contribuyó más a su evaluación, así como el estado de la RS y el compromiso con el DS de la Institución, volvemos a preguntar a los tres entrevistados que así respondieron a las preguntas 26 a 28.

En la dimensión del "**Gobierno de la IES**" analizaremos las respuestas a las preguntas 29 a 33, que fueron dirigidas al entrevistado con funciones de gestión ya que esta función es responsable de la definición de la estrategia de la Institución y de elegir los objetivos principales. Es también a los altos directivos a quienes corresponde dar señales de la importancia y relevancia de la RS, tanto en los documentos como en los discursos, integrarla en la estrategia de la Institución, identificar a las partes interesadas, elegir la forma de dialogar y comunicar con ellas y definir la forma organizativa de gestión de la RS. Así, es a estos asuntos a los que se refieren las preguntas de esta dimensión.

En la última dimensión, "**Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS"**, se analizan cuatro cuestiones 34 a 37 y, porque hay varias formas de mostrar el compromiso con la RS y el DS al exterior, en particular suscribir declaraciones o principios nacionales o internacionales, exhibir la certificación de normas de RS o de sostenibilidad, elaborar informes de sostenibilidad o de RS, entre otras, buscamos en las respuestas conocer las alternativas elegidas, así como a quién corresponde elegirlas, y si la crisis económica y financiera que el país atravesó condiciona la divulgación de este tipo de información.

Durante el análisis de casos, los encuestados se designan mediante su identificador que está compuesto por la letra inicial correspondiente a su función (G=Gestor; D=Docente; I=Investigador) a la que se agregan las letras iniciales de la institución a la que pertenecen.

Las respuestas de los entrevistados son analizadas para cada caso y por cada pregunta en el Anexo III de esta tesis y, a continuación, se presentan los análisis resumidos de cada caso, por dimensión.

4.1.1 Caso 1 – Instituto Politécnico de Portalegre (IPP)

En los apartados siguientes se presenta un resumen de los resultados del caso IPP, por dimensión.

4.1.1.1 Designación y alcance de la RS de las IES

De las respuestas de los entrevistados del IPP relacionadas con esta dimensión, concluimos que el término que mejor se ajusta a la designación de la RS de la IES es "RS", siendo igualmente así denominada en su Institución. Esta responsabilidad es, en su opinión, muy importante para la Institución, porque al aumentar el valor de sus actividades, le trae reconocimiento externo y una mejora en la imagen. Todos los entrevistados son perfectamente conscientes de la necesidad de su contribución a la RS de la Institución y cada uno, dentro de sus funciones, actúa en ese sentido (Figura 5).

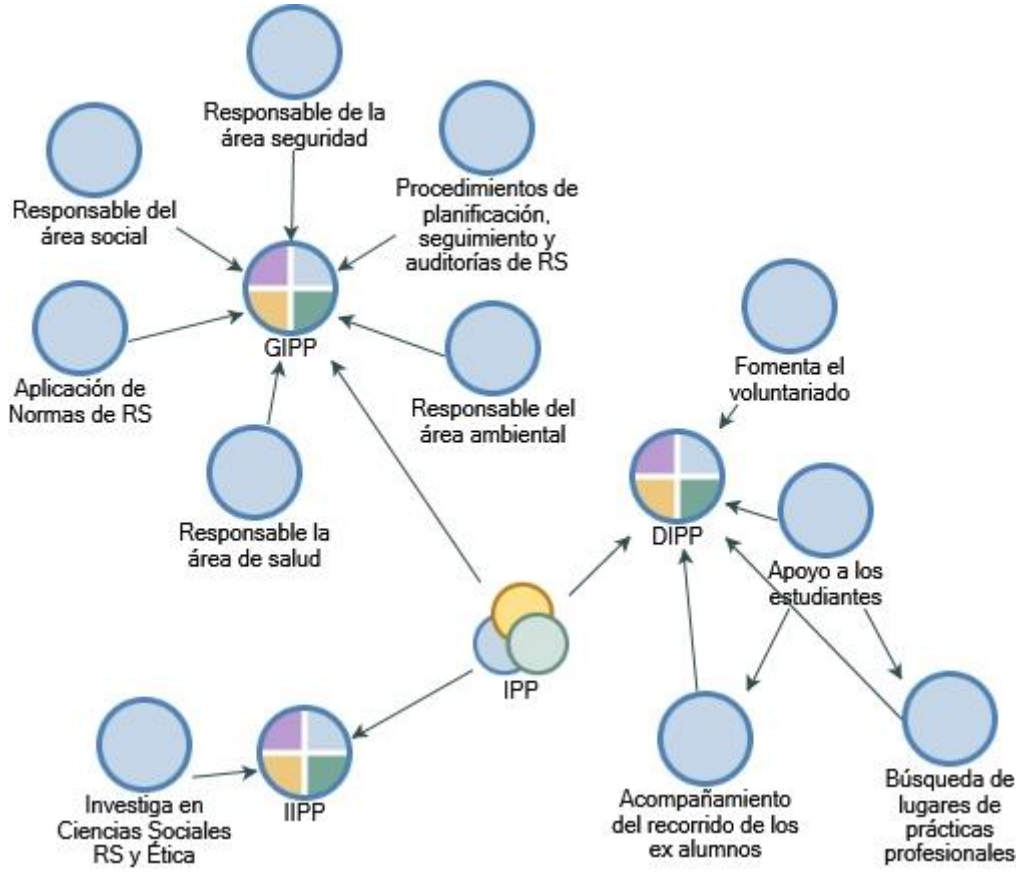


Figura 5 - Percepciones de las prácticas diarias para ser percibidos como profesionales socialmente responsables en el IPP

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede ver en la Figura 5, el GIPP entiende que asume su responsabilidad al

ejercer las funciones de responsable de las diversas áreas (social, seguridad, ambiental, salud, planificación, seguimiento y las auditorías) en el marco de la aplicación de la norma de RS; el DIPP al fomentar el voluntariado, apoyar a los alumnos tanto en la búsqueda de empleo como en el acompañamiento del recorrido de los ex alumnos, en la interacción con ellos busca ser un ejemplo de honestidad, integridad, respeto y tolerancia, sin dejar de ser intransigente en la lucha contra el fraude, mientras que el IIPP entiende que es al realizar investigación en el ámbito de las ciencias sociales, RS y ética, en cooperación con otros investigadores, en particular de otras áreas del saber, y cuando participa y divulga RS.

El DIPP es consciente de que la mejor forma de que los docentes pasen el mensaje y los valores de RS y el compromiso con el DS es hacerlo en un contexto práctico, ya sea en prácticas en las empresas, con ejemplos y casos de estudio en clases prácticas, o mediante acciones de sensibilización en forma de seminarios y conferencias. En cuanto al IIPP, este considera que la contribución de los investigadores a la RS y el compromiso con el DS de la Institución debe proceder de la investigación en sí y de su transferencia a la comunidad.

La forma más decisiva de la contribución de los gestores a este asunto, según GIPP, es lograr que la Institución asuma la RS y el compromiso con el DS como parte de su estrategia, porque de ello resultarán nuevos valores, planes, acciones corrientes, y se involucrarán todos los recursos humanos; al final tenderá a hacerse una reflexión sobre lo que se ha hecho y se rendirán cuentas de toda la actividad desarrollada al respecto.

4.1.1.2 Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases

El tratamiento de las respuestas obtenidas se resume en la Figura 6. De su análisis se puede concluir que los entrevistados del IPP entienden el compromiso de la alta dirección y tienen la percepción de que la implicación en las cuestiones de RS es una ventaja competitiva, considerándolos como los factores determinantes para iniciar la RS y el compromiso con el DS.

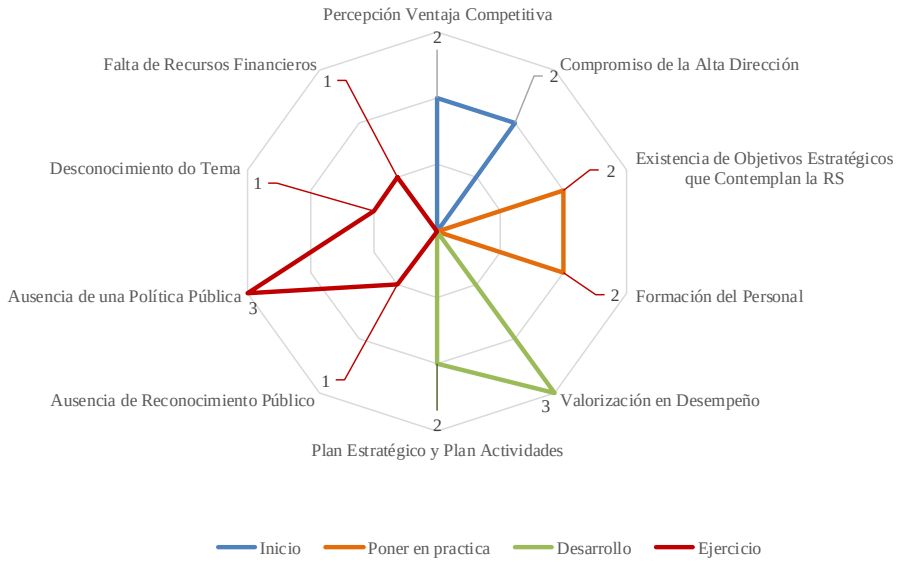


Figura 6 - Los factores que favorecen cada fase (inicio, práctica y desarrollo) de la RS de las IES y los que obstaculizan su ejercicio en la opinión de los entrevistados del IPP

Fuente: Elaboración propia.

Para la puesta en práctica son dos los factores importantes: (i) la formación de las personas que la van a ejercer y el compromiso con la RS y el DS y (ii) este compromiso debe estar expresado en documentos formales, por ejemplo, en el Plan Estratégico y los Planes de Actividades, porque es importante que todos conozcan la visión y los objetivos que se quieren alcanzar y después sepan cuáles son las acciones que están planeadas para alcanzarlos. Para que la RS se desarrolle, es fundamental, en la opinión de todos los entrevistados, que sea valorado el trabajo desarrollado en el desempeño, tanto a nivel de la organización como a nivel individual, así como continuar integrando la RS en el Plan Estratégico y de Actividades. Con respecto a los factores que obstaculizan el ejercicio, el más decisivo, en opinión de los tres entrevistados del IPP, es la inexistencia de una política pública que fomente a las IES a abrazar la RS.

4.1.1.3 Prácticas de RS en las IES

En el IPP, y considerando la opinión unánime de los tres entrevistados o la opinión del entrevistado representante del área en cuestión (enseñanza, investigación o gestión), las

prácticas realizadas de RS fueron orientadas en los ámbitos que se explicitan en la Tabla 16.

Tabla 16 - Prácticas de RS en el IPP

Prácticas	Ámbito
Voluntariado	Social
Flexibilidad y adaptación a las necesidades de los alumnos	
Eficiencia energética	Ambiental
Acciones para disminuir el consumo de agua	
Auditorías Financieras	Económico
Enfoque en la enseñanza de asuntos ambientales, éticos y de solidaridad	Enseñanza
Trabajo fuera del aula orientado hacia la adquisición de estas competencias por la integración en las actividades de la Institución	
Transversalidad en la enseñanza de estos asuntos sin el recurso a asignaturas propias	
Alguna investigación sobre los temas (aspectos ambientales y sociales) en las áreas de las ciencias sociales y humanas, en las de salud, de las ingenierías y de las ciencias agrarias, sin la existencia de una línea de investigación dedicada	Investigación
Producción de conocimiento científico, incluso con utilidad para la resolución de problemas concretos de la sociedad	
Divulgación del conocimiento por la comunidad científica y transferencia del conocimiento a las comunidades	
En general, trabajo de investigación en grupo en función del interés común	

Fuente: Elaboración propia.

En consecuencia, de estas prácticas evidenciadas por los entrevistados, los asuntos con impacto social que evolucionaron más en el IPP fueron: el voluntariado y la flexibilidad y adaptación a las necesidades de los alumnos; en el área ambiental dominaron las acciones tendentes a la disminución del consumo de agua y la obtención de eficiencia energética; en el campo económico se destacaron las auditorías internas. En la docencia, las prácticas relacionadas con esta área son relegadas para fuera del aula, aprovechando la incorporación de la RS en la estrategia y en las actividades de la Institución para

sensibilizar y dotar a los alumnos de capacidades de comunicación y de trabajo en grupo, así como desarrollar el espíritu solidario y crítico. En la investigación, las prácticas no están muy desarrolladas debido a la escasa investigación en el tema, pero se investiga en grupos, muchas veces multidisciplinarios, y existe la práctica de la divulgación de los resultados de la investigación por la comunidad académica y de la transferencia de los resultados a la comunidad cuando la investigación es más aplicada.

4.1.1.4 Gobierno de la IES

En el nivel superior de gestión del IPP no hay ningún elemento responsable de RS del Politécnico, por lo que las relaciones con las partes interesadas son gestionadas y analizadas por un grupo de mejora continua, pero el GIPP tiene dudas "(...) sí es la mejor forma de gestionar la RS, porque no es un órgano jerárquico, tal vez sea más eficiente y efectivo si hubiera un gabinete / servicio coordinado por un vicepresidente o pro presidente"[29]. Sin embargo, esto no impidió el IPP de considerar la RS estratégica y fundamental para el Instituto, una vez que la incluyó en su plan estratégico.

En relación con la identificación de las partes interesadas a tener en cuenta en la RS, el GIPP nos indica cinco: (i) estudiantes, (ii) empleados, (iii) proveedores, (iv) comunidades locales y (v) organizaciones estatales. En cuanto a los aspectos más relevantes de las relaciones establecidas con cada una, las respuestas destacaron el acompañamiento psicopedagógico, el apoyo especial dirigido a los alumnos con necesidades especiales, las tutorías en el momento de admisión al Instituto y el apoyo a la inserción en el mercado de trabajo, en relación a los estudiantes; la conciliación del trabajo con la vida familiar y las acciones sociales en relación con los empleados; la exigencia de criterios ambientales en los contratos en lo que se refiere a los proveedores y las iniciativas culturales y deportivas; los servicios a la comunidad; la transferencia de conocimiento e investigación relativas a la comunidad local; y, los protocolos con otras IES en el caso de las relaciones con las entidades estatales.

Cabe señalar que no hay ningún código de conducta del IPP que oriente el comportamiento de los diversos actores en estas relaciones y que ayude a solucionar

[29] Posición inmediatamente inferior a la del Presidente, destinada a ayudarlo en áreas específicas.

eventuales dilemas.

4.1.1.5 Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS

El IPP demuestra públicamente su compromiso con la RS y el DS al formar parte de *Rede Portuguesa de RS de las Organizaciones*[30] (RSO.PT) y de *Uni.Network*[31]. Por otro lado, lo hace también en su comunicación institucional a través del *Website*, de boletines, informes y encuentros. Uno de los informes que produce es el documento de la revisión anual del sistema de gestión de la calidad y de la RS que, según el GIPP, "(…) tiene la ventaja de aumentar la capacidad de reflexión institucional sobre estas áreas y dar a conocer a la comunidad los logros y las reflexiones".

La forma de comunicar las acciones de RS desarrolladas por el IPP no ha sido influenciada por la crisis, ni el contenido ha sido determinado por las partes interesadas.

4.1.1.5 Resumen del caso

A partir de las diversas dimensiones analizadas, se concluye que el IPP asume su RS motivado solo por factores internos, como su visión estratégica de RS. Esta opinión lo llevó a percibir que, a partir del ejercicio de la RS, se obtendría una ventaja competitiva para la Institución. Para poner en práctica la RS, era fundamental definir objetivos estratégicos y capacitar a los empleados. Para su desarrollo, argumentan que sería esencial valorar estas iniciativas en términos de desempeño, tanto para los empleados como para la Institución y también tener un plan estratégico y de actividades que incluyan la RS. Factores externos como la definición de una política pública sobre RS y el reconocimiento público del trabajo desarrollado en esta área faltan para promover aún más la RS, tanto de la Institución como de las demás.

Las prácticas de RS de apoyar a los estudiantes, tanto para la búsqueda de pasantías o

[30] Más información en la página web https://rederso.pt/

[31] El Proyecto Uni.Network es una iniciativa del GRACE - Grupo de Reflexión y Apoyo para la Ciudadanía Empresarial (https://grace.pt/) que une a empresas e instituciones académicas a favor del desarrollo de la RS, tanto en empresas como en IES, y pretende acercar las IES a las necesidades de formación exigidas por las empresas.

empleos como para la integración en la institución, y para involucrar a los estudiantes en proyectos y voluntariado, efectuadas por la función de enseñanza, están esencialmente dirigidas a los estudiantes, a las principales partes interesadas de las IES, mientras que las dirigidas a la comunidad local son desarrolladas por la Gestión o por la Investigación, a saber, iniciativas culturales y deportivas, servicios comunitarios y desarrollo y transferencia de conocimiento útil para resolver problemas.

La manera de hacer visible para el exterior su participación en la RS se centra en dos medios: difusión de la estrategia y acciones de RS en la página *web* y la adhesión a iniciativas o proyectos de RS.

4.1.2 Caso 2 – Instituto Politécnico de Setúbal (IPS)

En los apartados siguientes se presenta un resumen de los resultados del caso IPS, por dimensión.

4.1.2.1 Designación y alcance de la RS de las IES

Aunque la designación más corriente en el IPS sea RS Institucional, la mayoría de los entrevistados considera que la denominación debería ser sólo RS. Independientemente de la designación todos son unánimes sobre su importancia para la Institución, tanto para la creación de valores y estándares saludables y para responder a las necesidades de los stakeholders, como para mejorar su imagen y el reconocimiento, y además para lograr la reducción de los costes. La forma de contribuir a esa responsabilidad es actuar como profesionales y como personas de forma ética y deontológica y preocupada por estos asuntos. Así, por la observación de la Figura 7 resulta que el docente, en su desempeño de la docencia, contribuye a la formación integral de los estudiantes dada la proximidad que establece con ellos y por la conexión generada fuera del aula; como investigador, que también lo es, investiga en el área de la RS y de la Ética y es donde el investigador reconoce también su mayor contribución, especialmente por el ejemplo dado en la realización de ese trabajo en cooperación, que posibilita la proximidad con los alumnos. El gestor actúa con principios éticos, porque entiende que lo mejor para el

aprendizaje es el ejemplo, luchar por asegurar que la RS sea vista de forma estratégica y exista un plan para alcanzarla, así como dotar las acciones del presupuesto necesario es una buena contribución para que la Institución sea responsable y además actuar para obtener la eficiencia de recursos.

Las categorías correspondientes a las contribuciones de cada uno de los elementos para ser percibidos como profesionales socialmente responsables se encuentran recogidas en la Figura 7**.**

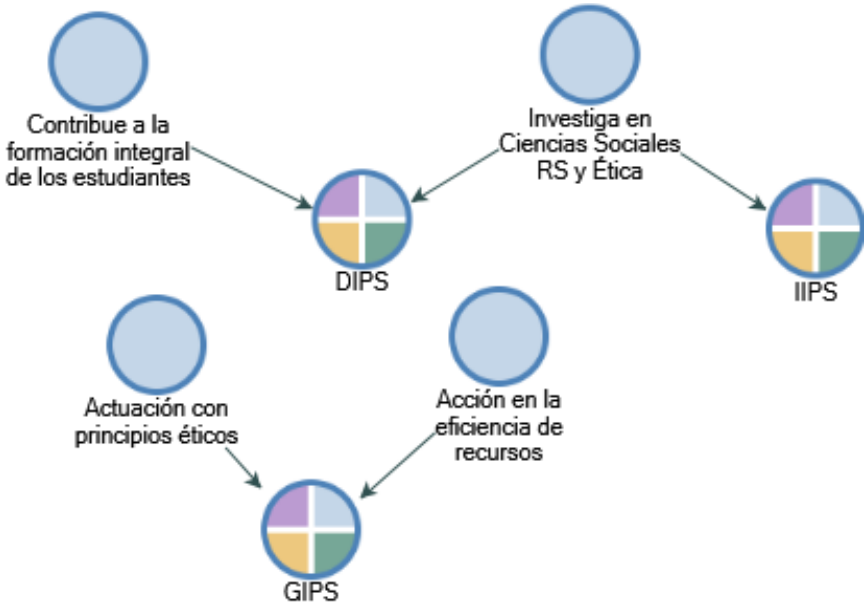


Figura 7 - Percepciones de las prácticas diarias para ser percibidos como profesionales socialmente responsables en el IPS

Fuente: Elaboración propia.

4.1.2.2 Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases

Como se puede analizar en la Figura 8 verificamos que, por lo menos en opinión de dos de los elementos entrevistados del IPS, existen cuatro condiciones consideradas importantes para dar inicio a la RS: ser un compromiso de la alta dirección; haber una percepción de obtener una ventaja competitiva; existir otras IES que ya practican la RS y adherirse a iniciativas de RS internacionales o nacionales.

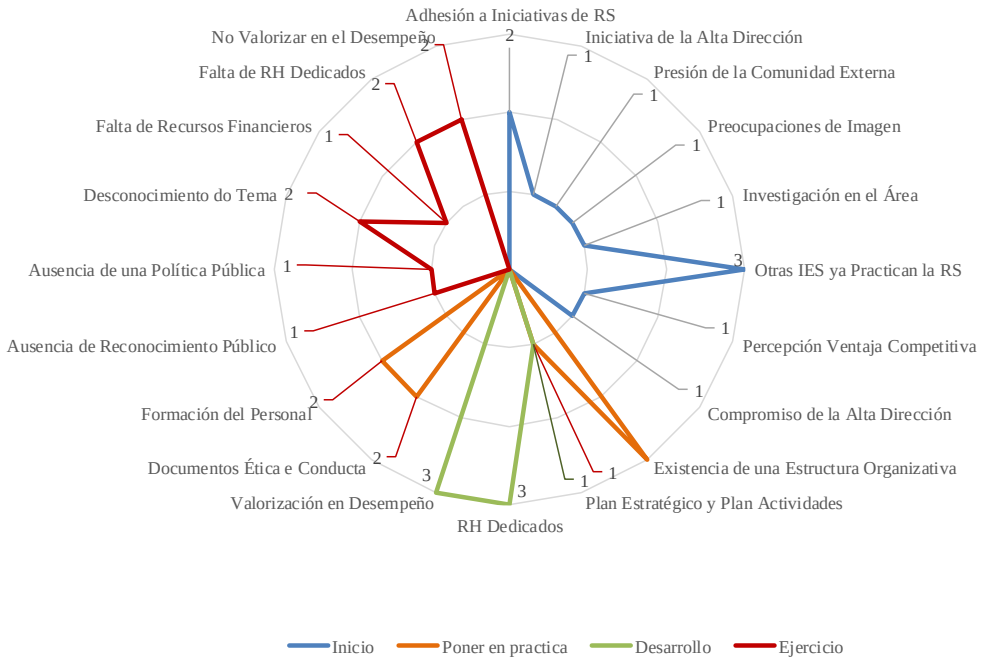


Figura 8 - Los factores que favorecen a cada fase (inicio, práctica y desarrollo) de la RS de las IES y los que obstaculizan su ejercicio en la opinión de los entrevistados del IPS

Fuente: Elaboración propia.

Para la puesta en práctica existe un factor considerado por todos como fundamental: - La creación de una estructura organizativa específica y por, al menos, dos de ellos: - La existencia de documentos enmarcados (ej. códigos de conducta o de ética) y la formación de los colaboradores (docentes y no docentes) en RS. En el desarrollo de la RS es determinante para los tres entrevistados: la valorización de las iniciativas en el desempeño de los colaboradores y de la Institución y por, al menos, dos de ellos, el compromiso de la Alta Dirección declarado en el Plan estratégico y en la Planificación de las actividades y la existencia de recursos humanos dedicados. En cuanto a las dificultades encontradas en el ejercicio de la RS, los puntos comunes que derivan de las opiniones de, por lo menos, dos entrevistados son: (1) el hecho de que la misma no sea considerada para la evaluación del desempeño de los colaboradores, (2) no ser estratégico y, (3) la falta de recursos humanos dedicados.

4.1.2.3 Prácticas de RS en las IES

En el IPS y considerando la opinión unánime de los tres entrevistados o la opinión del entrevistado representante del área en cuestión fueron definidas las prácticas que se señalan en la Tabla 17.

Tabla 17 - Prácticas de RS en el IPS

Prácticas	Ámbito
Voluntariado	Social
Acciones de solidaridad	
Gestión de residuos	Ambiental
Acciones para disminuir el consumo de agua	
Supervisión y control del rendimiento financiero	Económico
Enfoque en la enseñanza de asuntos cívicos y de solidaridad	Docencia
Asignaturas más orientadas a la formación necesaria para la profesión	
Seminarios sobre los temas de RS	
Proyectos de investigación esencialmente sobre problemas ambientales y de solidaridad	Investigación
Supervisión de disertaciones sobre el tema de la RS	
Publicación de artículos sobre estos temas	
Usualmente, trabajo de investigación individual	
Mayor aplicabilidad de la investigación a los problemas de las comunidades	
Más transparencia en la difusión de los resultados	

Fuente: Elaboración propia.

En consecuencia, en relación con estas prácticas y en opinión de los entrevistados, los asuntos que evolucionaron más en el IPS fueron el voluntariado, el desarrollo teórico de los temas de RS, las cuestiones ambientales, la introducción de unidades de ética y de RS y la transparencia de la información y el diálogo con los *stakeholders*. De la reflexión sobre lo que se hace y se ha hecho en la Institución resulta la opinión divergente en cuanto al estado en que se encuentra la RS y el compromiso con el DS de

la Institución, con el DIPS y el GIPS la consideran que se encuentra en desarrollo y el IIPS da a entender que el estado todavía es muy inicial.

Según la opinión del DIPS, en cuanto a la Docencia, los aspectos más abordados en los currículos son los temas cívicos y de solidaridad, en los cursos del segundo ciclo (Másters) porque hay más tiempo para estudiar asuntos menos instrumentales. Sin embargo, en su opinión, no serán los currículos los que aportan mayor contribución a la formación de profesionales solidarios, con espíritu crítico, capaces de trabajar en equipo y poseedores de habilidades de comunicación, porque las asignaturas están orientadas a la formación necesaria para la profesión y la extensión de los contenidos programáticos y la dimensión de las clases no permiten, en el aula, ir más allá del cumplimiento del programa. Así, la mayor contribución vendrá de los seminarios y del resultado de los trabajos de investigación, como las disertaciones y los artículos publicados, que son accesibles a todas las áreas del saber. La forma de los currículos contribuye más a introducir estas cuestiones en los programas de las asignaturas, ya que hoy en día estas competencias son reconocidas y requeridas por el mercado de trabajo y sería un valor añadido para los estudiantes.

En el IPS, según la opinión del IIPS y en relación a la Investigación, se realiza y se fomenta los trabajos de investigación en el campo de la RS y del DS. Estos se incluyen más en el marco de los problemas medioambientales y de la solidaridad, en gran parte, por investigadores aislados, con fondos de la Institución y privados y con una dotación presupuestaria limitada, es decir, se define un límite financiero para cada proyecto. Como resultado de esta actividad hay un aumento del conocimiento científico sobre estos temas y su mayor divulgación por la comunidad científica.

4.1.2.4 Gobierno de la IES

En vista de la respuesta del DIPS en relación con la identificación de las partes interesadas, se indican cuatro: estudiantes, empleados, proveedores y comunidades locales. En cuanto a los aspectos más relevantes de las relaciones establecidas con cada una, las respuestas destacaron el acompañamiento psicopedagógico, el apoyo especial dirigido a los alumnos con necesidades especiales, las tutorías de ayuda a la integración

en la Institución y el apoyo a la inserción en el mercado de trabajo, en lo que respecta a los estudiantes; la flexibilidad de horarios y las acciones sociales en relación con los empleados; la exigencia de criterios ambientales en los contratos en lo que respecta a los proveedores y las iniciativas culturales y deportivas y los servicios a la comunidad referentes a la comunidad local.

Las relaciones con las partes interesadas no son coordinadas por ninguna estructura formal o informal ni existe un código de conducta del IPS que oriente el comportamiento y ayude a resolver dilemas, aunque sí existe una estructura propia para integrar las actividades que se van desarrollando. A pesar de la falta de coordinación y del código de conducta, el compromiso con la RS y el DS está presente en los Estatutos del IPS, en su plan estratégico, en su presupuesto anual, así como en los programas de comunicación.

4.1.2.5 Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS

Sobre la base de las respuestas del GIPS, en el caso del IPS, se hizo pública su voluntad de suscribir los principios del PRME, concretamente en 2009. No habiendo, después, cumplido una de las exigencias de ese compromiso en cuanto al envío del informe de seguimiento, por lo que está inactiva esa suscripción. Sin embargo, publicita la agenda y el resultado de las acciones que se van realizando a lo largo del año, en el ámbito de la RS y del DS, en el sitio *web* y en la red social *Facebook,* y al final de cada año, incluye esas acciones en el Informe y Cuentas del IPS, eligiendo así hacer un informe integrado y no un informe específico al efecto. Esta forma de divulgación o la voluntad de hacerlo no han sido influenciadas por la situación económica y financiera del país.

4.1.1.5 Resumen del caso

El IPS está comprometido con la RS porque reconoce el papel estratégico de la RS en mejorar su imagen, reducir costes e incluso legitimar sus actividades. Sin embargo, también reconoce el beneficio de adoptar buenas conductas, basadas en valores éticos y

de RS. La motivación para su inicio deriva principalmente de factores externos, como el hecho de que otras IES ya estén involucradas, es decir, debido al efecto de imitación. El deseo de la Institución de estar al nivel de otras en este proceso y de querer demostrarlo al público la llevó a adherirse a iniciativas externas como PRME.

Para poner en práctica la RS, entendieron que la existencia de una estructura organizativa es necesaria y también capacitar al personal, además sería bienvenidos documentos formales, como códigos de conducta o ética. El desarrollo y el ejercicio se ven comprometidos en este Instituto si no hay recursos dedicados a la RS y también si las acciones llevadas a cabo en esta área no cuentan para el desempeño, tal como se verían facilitadas por la existencia de una política pública sobre RS.

La mayoría de las prácticas de RS realizadas están dirigidas a los estudiantes y tienen como objetivo mejorar su formación en RS y para este fin están dedicados especialmente los docentes y los investigadores. La gestión y la investigación han enfatizado algunas prácticas dirigidas a la sociedad, especialmente con miras a mejorar la rendición de cuentas y la transparencia de la información, así como a contribuir a la resolución de problemas sociales y ambientales. La página *web* y las redes sociales de *Facebook* son los canales privilegiados para publicitar sus acciones.

4.1.3 Caso 3 – Instituto Politécnico del Cávado y del Ave (IPCA)

En los apartados siguientes se presenta un resumen de los resultados del caso IPCA, por dimensión.

4.1.3.1 Designación y alcance de la RS de la IES

La designación más utilizada para referirse a la RS del IPCA no está clara si analizamos la opinión de los tres entrevistados, una vez que las respuestas fueron diferentes y van desde la ética, a la ciudadanía y a ninguna catalogación. Sin embargo, en cuanto al término a utilizar sería RS, en la opinión de todos.

Los encuestados creen que la participación de la institución en RS aporta un mayor

valor a las acciones realizadas y también una mayor satisfacción de los recursos humanos, además de proporcionar una contribución a la solución de los problemas existentes en la sociedad y las comunidades circundantes.

Todos los encuestados sienten que contribuyen a la RS y el compromiso con el DS del Instituto (Figura 9), indicándose que el DIPCA lo hace actuando de forma que contribuya a la formación integral de los estudiantes, el IIPCA trabajando en la defensa de la transparencia de las cuentas públicas, investigando en el área de la RS y ofreciendo formación, en particular a través de seminarios sobre estos temas.

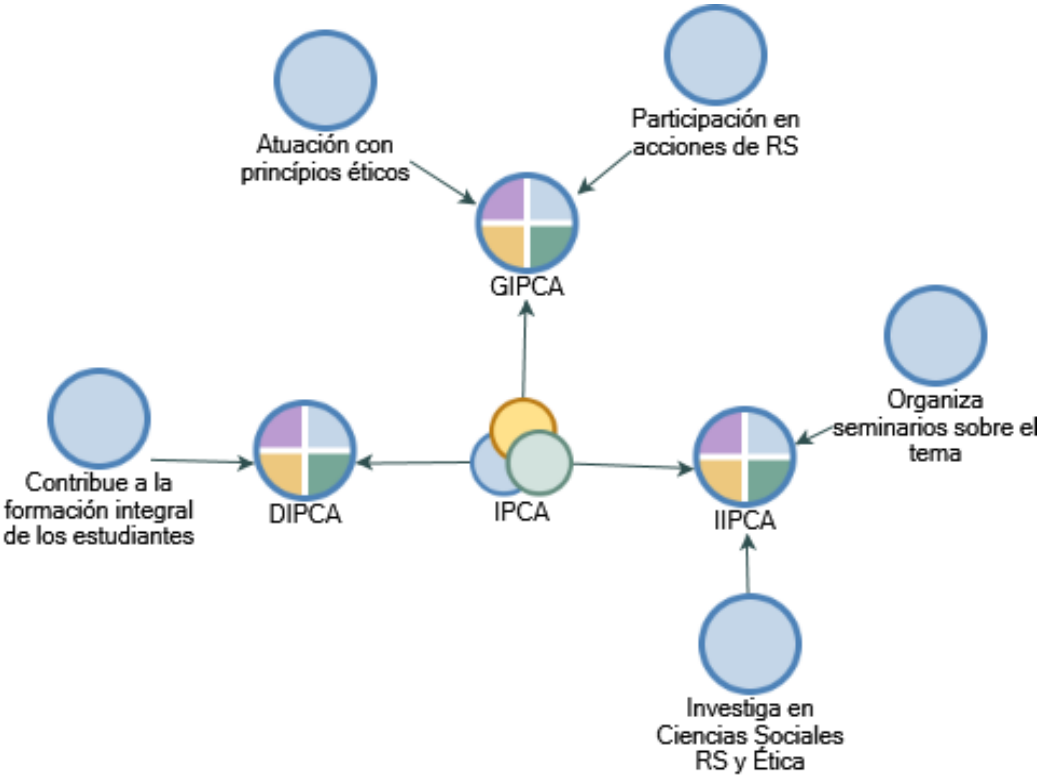


Figura 9- Percepciones de las prácticas diarias para ser percibidos como profesionales socialmente responsables

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los otros elementos del grupo a que pertenecen, el DIPCA tiene la percepción que todos los docentes contribuyen a la formación integral de los estudiantes, porque forma parte de su misión, como docentes, enseñar y educar. Sin embargo, él piensa que la contribución de cada uno dependerá de sus características y capacidades personales para influenciar el comportamiento. Señala las clases prácticas

y las prácticas profesionales como las mejores formas de hacer, si bien nos alerta de la necesidad de seleccionar bien los lugares donde se realizan las prácticas profesionales. El IIPCA entiende lo mismo con los investigadores, aunque subraya que el trabajo tiene que ser en conjunto, incluso de los padres y de la sociedad, y debe empezar temprano, antes de iniciarse en la enseñanza superior. Ya en la educación superior, entiende que las escuelas tienen el papel fundamental de divulgar los valores de la Institución y poner reglas de conducta desde el primer día del primer año. La mayor contribución que los investigadores dan para este asunto es, según la opinión del IIPCA, con la transferencia de conocimiento que sea útil o aplicado a una realidad, porque de esta forma van a resolver un problema de la sociedad o mejorar su bienestar. El GIPCA entiende que hay mucho trabajo por hacer en la gestión para contribuir más, en particular señala su papel en la definición de una estrategia para la RS, porque esta permitirá que las acciones desarrolladas sean coordinadas y agregadas y contribuirá para alcanzar los objetivos propuestos. Aunque ya contribuyen a la rendición de cuentas, en su opinión, pueden mejorarla y aumentar así la transparencia de la información, y pueden también revisar los valores para contemplar la RS.

4.1.3.2 Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases

Como se puede ver en el análisis de la Figura 10, en opinión de los entrevistados del IPCA la percepción de una ventaja competitiva se marca como fundamental para iniciar el compromiso con la RS y el DS, ya que dos de los tres encuestados la refirieron. Aún en su visión, la existencia de objetivos se consideró la base para la práctica de este compromiso, estén o no en el plan estratégico. Sin embargo, en opinión de dos de los entrevistados estar en el plan estratégico y de actividades, facilita la práctica, ya que son visibles para toda la comunidad. Se puede decir que la ausencia de reconocimiento público es reconocida por todos como el principal obstáculo para el ejercicio de la RS, una vez que fue apuntada por los tres entrevistados de este Instituto.

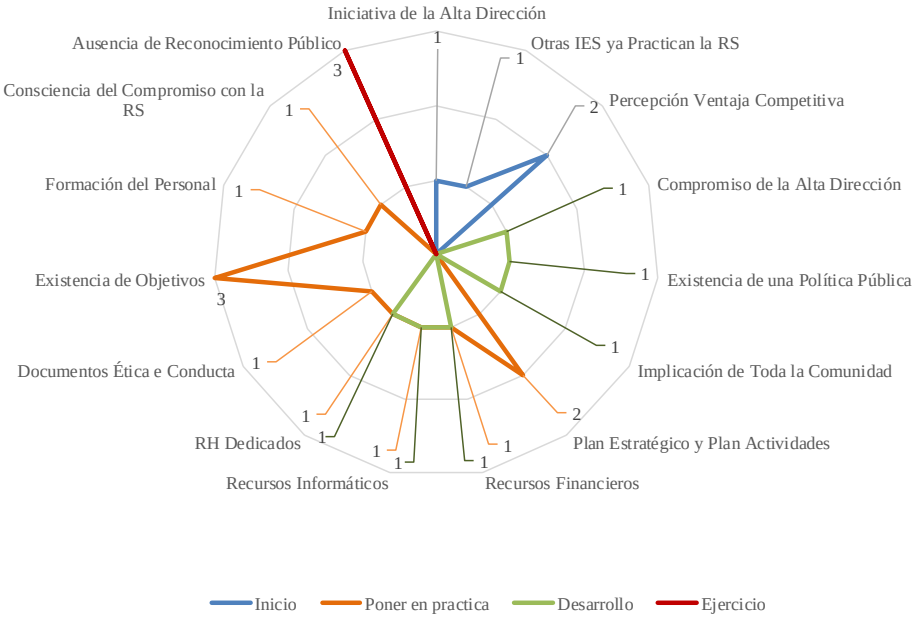


Figura 10 - Los factores que favorecen cada fase (inicio, práctica y desarrollo) de la RS de las IES y los que obstaculizan su ejercicio en la opinión de los entrevistados del IPCA

Fuente: Elaboración propia.

4.1.3.3 Prácticas de RS en las IES

En cuanto a todas las prácticas realizadas en el IPCA, los entrevistados entienden que son los valores presentes en las buenas prácticas académicas los que se han desarrollado más, especialmente en lo que se refiere a la defensa de la integridad académica en la lucha contra el fraude y el plagio. La investigación también fue otro aspecto referido teniendo un desarrollo sustancial, con la creación de líneas de investigación propias (de RS), produciendo comunicaciones, artículos, y seminarios sobre el tema. Después, se destacan el voluntariado, el aumento de las relaciones con las instituciones externas y con las empresas y la transparencia en la información. Para la existencia de estas prácticas han contribuido los *stakeholders* internos, especialmente el Consejo Técnico / Científico, los docentes, los investigadores y la alta administración, y también un *stakeholder* externo, el Ayuntamiento de Barcelos, donde está ubicado el IPCA.

En el IPCA, considerando la opinión unánime de los tres entrevistados o la opinión del entrevistado representante del área en cuestión, se recogieron las siguientes prácticas que constan en la Tabla 18.

Tabla 18 - Prácticas de RS en el IPCA

Prácticas	Ámbito
Condiciones de estudio y de vida de los estudiantes	Social
Eficiencia energética	Ambiental
Acciones para disminuir el consumo de agua	
Supervisión y control del rendimiento financiero	Económico
Evaluación de los datos económicos por entidades externas	
Auditorías Financieras	
Enfoque en la enseñanza de asuntos de la ética, sociales y ambientales.	Docencia
La enseñanza de estos asuntos no es transversal, es realizada en unidades optativas que normalmente no funcionan por falta de recursos financieros	
Los currículos actuales no tienen los valores necesarios para contribuir a la formación de un profesional solidario, capaz de trabajar en grupo, de comunicarse con otros y de desarrollar un espíritu crítico.	
Lo sustancial de la investigación es sobre los temas globales, como los ambientales, la ética y los derechos humanos	Investigación
Hay investigación en RS que tiene como resultado documentos de divulgación por la comunidad académica y en el área de la salud, el resultado es más la transferencia de conocimiento a la sociedad, porque solucionan problemas concretos de la población	
Usualmente, trabajo de investigación en grupo, que en función de los proyectos puede ser compuesto por docentes nacionales, de la propia institución y de otras, e internacionales, con docentes y alumnos	
Las investigaciones son realizadas normalmente con fondos de la propia institución, y esporádicamente se recurre al apoyo de otras instituciones	
La forma de gestión de los proyectos depende de si son financiados o no; para los financiados existe tope presupuestario y tiempo limitado y se supervisan los objetivos de los mismos a lo largo del tiempo; si no lo son, la gestión es flexible y el tope presupuestario es variable de acuerdo con el centro de costes del investigador	

Fuente: Elaboración propia.

Considerando el desarrollo, la coordinación y divulgación de las prácticas de RS a la fecha de la entrevista, los entrevistados entienden estar aún en un estado inicial.

4.1.3.4 Gobierno de la IES

En vista de la respuesta del GIPCA en relación con la identificación de las partes interesadas, se indican cinco: estudiantes, proveedores, comunidades locales, organizaciones estatales y empresas. En cuanto a los aspectos más relevantes de las relaciones establecidas con cada una, las respuestas destacaron el apoyo psicopedagógico, el apoyo a los alumnos con necesidades especiales, el apoyo a la inserción en el mercado de trabajo, becas de colaboración, creación de espacios y condiciones de estudio en lo que se refiere a los estudiantes; el cumplimiento de la ley de contratación pública y la exigencia de criterios ambientales en cuanto a los proveedores, transferencia de conocimiento e investigación y formación de corta duración referentes a la comunidad local; en las entidades estatales se destacan los protocolos con otras IES y con escuelas secundarias y en cuanto a las empresas se evidencian las relaciones de ayuda en la creación del propio empleo, las ofertas de empleo, el patrocinio de premios, la consulta en la creación y nuevos ciclos de estudio, los protocolos de prácticas y la participación en la formación.

Las relaciones con las partes interesadas no están coordinadas por ninguna estructura formal creada a tal efecto, lo que a su juicio se debe a la falta de recursos humanos disponibles. Dada la circunstancia, en opinión del GIPCA, la gestión de la RS y de las relaciones con los *stakeholders* sería más productiva si fuera hecha a nivel central, por un pro presidente, por ejemplo, porque ahorraría recursos y permitiría la creación de una estrategia común a todo el Instituto, inexistente actualmente. El único documento donde se refleja la RS es en el Informe y Cuentas del IPCA, relatándose en él las acciones que se realizaron de forma independiente. Otra de las necesidades inherentes a la práctica de la RS en el IPCA es la de un código de conducta para orientar el comportamiento y ayudar a resolver dilemas dentro del Instituto, algo que no existe actualmente.

4.1.3.5 Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS

La forma más utilizada para mostrar la preocupación con la RS y el compromiso con el

DS es, según el GIPCA, los seminarios, un modelo que se ha mostrado útil porque trae el tejido empresarial al Instituto; la otra forma es el portal *web* y los informes. La comunicación con las partes interesadas podría ser hecha de forma distinta en el IPCA, en especial en cuanto a la forma y contenido del mensaje, si fuera considerado el *feedback* recibido de esas partes.

En cuanto a lo que se divulga se podría divulgar más si el entendimiento interno sobre lo que es RS fuera más amplio y si las cuestiones financieras no condicionaran la realización de algunas de las prácticas de RS.

4.1.3.5 Resumen del caso

En el IPCA creen en la contribución de la RS para aumentar el valor de las actividades y la satisfacción de los recursos humanos y también como una forma de contribuir más a resolver los problemas de la comunidad local, más que en su potencial para lograr una ventaja competitiva. Sin embargo, para el comienzo del compromiso con la RS y el DS, el compromiso de la gestión es fundamental y también mirarla como una ventaja competitiva lo que traerá un mayor estímulo en una cultura mercantilista como es la actual. La conciencia del compromiso es esencial para poner en práctica, así como los planes estratégicos y de acción, los recursos dedicados y los documentos que respaldan el comportamiento de los diversos agentes es algo de que el Instituto carece. El desarrollo depende en gran medida de la existencia de los recursos (financieros, informáticos y humanos) disponibles y de la participación de toda la comunidad, pero también de estímulos externos, como una política pública en RS, todo muy escaso o inexistente. Las prácticas desarrolladas dedicadas casi exclusivamente a la reducción de los costes, a la enseñanza de la ética y la existencia de investigaciones específicas sobre RS, llevan a los entrevistados a considerar estar en una etapa temprana de desarrollo de la RS y el compromiso con el DS.

4.1.4 Caso 4 – Universidad de Aveiro (UA)

En los apartados siguientes se presenta un resumen de los resultados del caso UA, por dimensión.

4.1.4.1 Designación y alcance de la RS de las IES

La RS de las IES, aunque pueda estar siendo tratada como moda, como nos ha dicho el IUA, es reconocida como importante para todos los entrevistados, porque permitirá, en su opinión, una gestión eficiente de los recursos, mejorará la imagen y el reconocimiento público de la Institución, pudiendo incluso traer más alumnos. Para la denominación se indicaron tres términos como los más utilizados en la UA, siendo ellos RS, Sostenibilidad y Ciudadanía Institucional. El término utilizado en los documentos oficiales, según el GUA, es RS y Acción Ciudadana. Así, y atendiendo a la generalidad y al alcance de los aspectos considerados en el ámbito de la RS de la Universidad, el GUA entiende que la designación más adecuada sería "Universidad Cívica".

Las contribuciones de cada uno en su función a la RS de la UA para ser percibidos como profesionales socialmente responsables pueden ser observadas en la Figura 11.

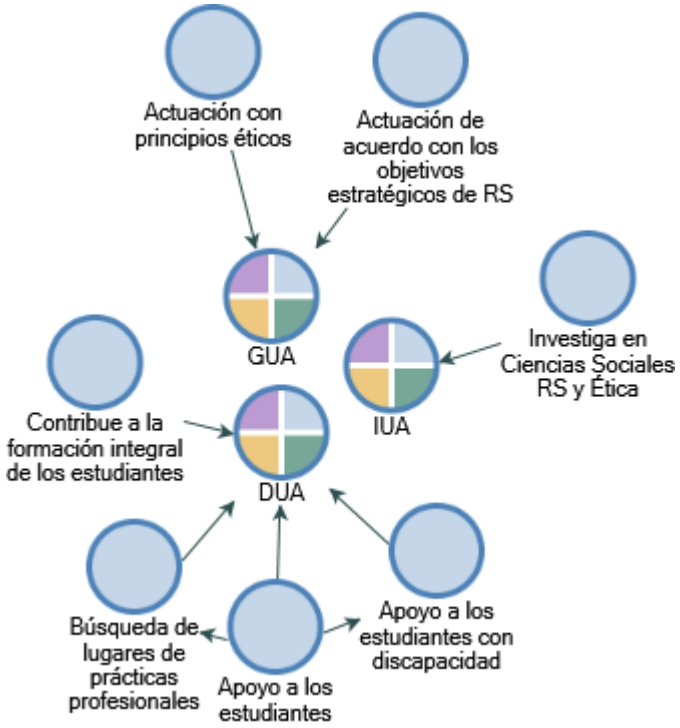


Figura 11 - Percepciones de las prácticas diarias para ser percibidos como profesionales socialmente responsables en la UA

Fuente: Elaboración propia.

Así, las contribuciones pasaron por la actuación con principios y de acuerdo con los objetivos estratégicos definidos por la UA para la RS, un comportamiento indicado por el GUA, investigación en Ciencias Sociales, RS y Ética, llevada a cabo por el IUA, contribución a la formación integral de los alumnos y apoyo a los alumnos, tanto en la búsqueda activa de lugares para prácticas, como en el apoyo a los estudiantes con más dificultades, actuaciones referidas por el DUA.

En cuanto a todos los que ejercen funciones y en la opinión de cada entrevistado de la misma, nos indicaron lo que se expone a continuación.

En opinión del DUA, todas las acciones propias de la docencia (clases, formación, seminarios, etc.) pueden contribuir a la RS. Sin embargo, los docentes alcanzarán más ese objetivo si actúan éticamente ante la sociedad y los problemas sociales y se valoran también ese tipo de comportamiento de los alumnos en las evaluaciones de los mismos, siendo más sencillo hacerlo si hay una evaluación continua y clases tutoriales.

En opinión del IUA, la investigación sí es valorada por la sociedad, es decir, si se traduce en beneficio para las personas y para la sociedad en general contribuye más decisivamente a la RS de la Institución, por lo que los investigadores tienen que desarrollar una investigación aplicada y útil para las comunidades.

La gestión, en el dictamen del GUA, debe contribuir con la definición de la estrategia, los objetivos, las metas y las acciones y luego garantizar el acceso a la información, en particular divulgando las actividades, los responsables de las mismas y los informes de rendición de cuentas, debidamente certificados por auditores externos.

4.1.4.2 Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases

La Figura 12 muestra los factores que, en opinión de los entrevistados de la UA, son decisivos para cada etapa. Entonces, si la observamos, encontramos como importante para dar inicio a la RS el compromiso del líder de la Institución y la Adhesión a iniciativas relacionadas con la RS. Para la puesta en práctica se indican la Existencia de objetivos Estratégicos, plasmados en el Plan Estratégico, y la Existencia de un Plan de actividades como los dos factores más determinantes. Para el Desarrollo de la RS

observamos como decisivo tener el Compromiso de la Alta Dirección y las acciones desarrolladas contar para el desempeño, tanto de los colaboradores como de la institución. En cuanto al mayor obstáculo planteado para el ejercicio de RS por los entrevistados es la falta de entendimiento estratégico y / o la falta de conocimientos en RS del líder de la Institución.

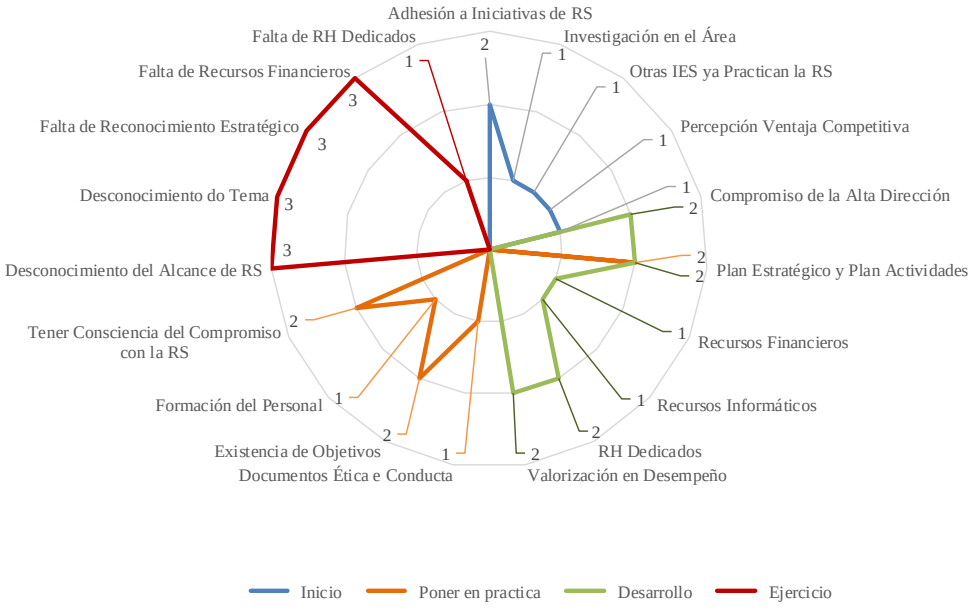


Figura 12 - Los factores que favorecen cada fase (inicio, práctica y desarrollo) de la RS de las IES y los que obstaculizan su ejercicio en la opinión de los entrevistados de la UA

Fuente: Elaboración propia.

4.1.4.3 Prácticas de RS en las IES

En la UA, y considerando la opinión unánime de los tres entrevistados o la opinión del entrevistado representante del área en cuestión, las prácticas indicadas fueron las que se enumeran en la Tabla 19, a continuación.

Tabla 19 - Prácticas de RS en la UA

Prácticas	Ámbito
Interculturalidad	Social
Acciones para disminuir el consumo de agua	Ambiental
Acciones para lograr eficiencia energética	
Supervisión y control del performance financiero	Económico
Auditorías Financieras	
Enfoque en la enseñanza de asuntos ambientales, éticos y de conducta, cívicos, solidaridad y de igualdad, realizado esencialmente en el 2º ciclo	Docencia
El fomento del trabajo en grupo que contribuye a la solidaridad e interacción, así como al aumento de la comunicación y del espíritu crítico	
La enseñanza de estos asuntos es transversal a casi todas las áreas	
Lo sustancial de la investigación es sobre los temas ambientales	Investigación
Investigación fundamental y aplicada que ha aumentado el conocimiento científico, mejorado la enseñanza y aumentado la transferencia de conocimiento a la sociedad	
Divulgación del conocimiento por la comunidad científica y transferencia del conocimiento a las comunidades	
Usualmente, trabajo de investigación en grupo, que en función de los proyectos puede ser compuesto por docentes nacionales, de la propia institución y de otras, e internacionales o por docentes y alumnos.	
Investigaciones realizadas con fondos de la propia institución, de la FCT y otras instituciones de apoyo a la investigación	
Los proyectos se elaboran con límite máximo y tiempo limitado y se supervisan los objetivos de los mismos a lo largo del tiempo	

Fuente: Elaboración propia.

El ámbito donde los entrevistados consideran que las prácticas evolucionaron más fue la investigación. Sin embargo, el IUA entiende que este desarrollo ha llevado a que la docencia adapte los currículos para incluir asignaturas o puntos de sus programas para dar a conocer ese conocimiento producido en la investigación. Por otro lado, las investigaciones se han centrado en los aspectos ambientales, debido al carácter pionero de la UA en la preocupación por el medio ambiente, reflejándose en su desarrollo.

Dos aspectos emergentes en las preocupaciones de la UA son el de la interculturalidad y el voluntariado, el primero por razón del aumento de las nacionalidades de los alumnos y el segundo esencialmente por la atención y sensibilidad de la comunidad académica y por la reacción a las solicitudes procedentes de las partes interesadas externas.

4.1.4.4 Gobierno de la IES

En la respuesta del GUA en cuanto a la identificación de las partes interesadas, se indican cinco: estudiantes, empleados, proveedores, comunidades locales y organizaciones estatales. En cuanto a los aspectos más relevantes de las relaciones establecidas con cada una, las respuestas destacaron el apoyo a los alumnos con deficiencias en lo que se refiere a los estudiantes; la flexibilidad de los horarios y el cumplimiento de la ley y la creación de un entorno laboral favorable para los empleados; el cumplimiento de la ley de contratación pública en lo que se refiere a los proveedores; transferencia de conocimiento e investigación y los servicios prestados en lo que concierne a la comunidad local; los protocolos para investigación o formación conjunta con otras IES; la participación en órganos de asesoría de las escuelas secundarias; la acogida de visitas de alumnos de enseñanza secundaria; y, la participación en organismos públicos.

Las relaciones con las partes interesadas no están coordinadas por ninguna estructura formal propia y exclusiva ni existe un código de conducta de la UA que oriente el comportamiento y ayude a resolver dilemas. El código de conducta se encuentra en desarrollo y será presentado por el Consejo de Ética y Deontología de la Universidad a corto plazo. La estructura exclusiva no es reconocida como esencial, porque como nos indica el GUA todos tienen clara la estrategia de la UA en ese ámbito, conocen el presupuesto, el plan de actividades y el panel de indicadores que permite controlar el cumplimiento de los objetivos.

4.1.4.5 Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS

La visibilidad externa con la RS y el compromiso con el DS en la UA se ha logrado a través de la firma de varios protocolos, tanto en el ámbito de la sostenibilidad como en el de la RS, como es el caso de la alianza al IDAD y al UniNetwork, y de la participación en el ORSIES. Otra de las formas de alcanzarlo es divulgar en el diario *online* de la UA todas las acciones y sus resultados relativos al tema. Los seminarios y encuentros son otro camino de hacer llegar a los interesados la información.

En cuanto a lo que se divulga o debería divulgar, y a la forma elegida para hacerlo, en la UA existe la preocupación de analizar a las entidades internas y externas presentes en el Consejo General. El contenido y la forma no se ven afectadas por la crisis económica y financiera del país, eventualmente si existieran más recursos financieros se realizarían algunas acciones más o tipos de acciones que se necesitan, como quedó patente en la opinión del GUA; sin embargo, la gran parte de las acciones no lo necesita.

4.1.4.5 Resumen del caso

La RS en esta Universidad es vista como necesaria para reducir costes, mejorar la imagen y para que el reconocimiento público traiga estudiantes. Las prácticas llevadas a cabo por las diversas funciones están especialmente centradas dentro de la institución y están dirigidas a los estudiantes, como las de enseñanza transversal en RS, capacitación cívica y ética, hacer investigación con el objetivo de también mejorar la enseñanza y respetar al multiculturalismo de los estudiantes. Las otras prácticas tienen como objetivo mejorar la eficiencia de los recursos y, como consecuencia, reducir los costes. Existen algunas prácticas dirigidas a la comunidad, como la transferencia de conocimiento, las auditorías financieras y la supervisión y control del desempeño financiero. La Universidad lleva a cabo estas acciones sin una estructura organizativa dedicada y sin códigos de conducta. La forma de dar visibilidad a sus acciones es llevar a cabo varios protocolos y adherirse a iniciativas y proyectos.

La motivación inicial para comenzar este proceso proviene esencialmente de otras IES que ya lo están haciendo y para ponerlo en práctica es esencial ser conscientes del compromiso y tener objetivos definidos. El desarrollo depende principalmente de los recursos (financieros, humanos e informáticos), el compromiso de la alta dirección y un plan estratégico y de acción. Los mayores obstáculos para el desarrollo de la RS reconocidos en esta Universidad son la ausencia de conocimiento del tema y su alcance, lo que lleva a no considerar la RS como un elemento estratégico en toda la comunidad académica y, por ende, no se dispone siempre de los recursos financieros suficientes para todo lo que se podría hacer.

4.1.5 Caso 5 – Universidad de Coimbra (UC)

En los apartados siguientes se presenta un resumen de los resultados del caso UC, por dimensión.

4.1.5.1 Designación y alcance de la RS de las IES

Para designar la RS y el compromiso con el DS el término más utilizado en la UC es RS Universitaria, pero lo más adecuado podría ser RS, según la mayoría de los entrevistados, o RS de las IES, si solo atendemos a la opinión del IUC. Según los entrevistados de esta Universidad, la RS es considerada un tema importante y amplio, que se encuentra en un proceso de mejora continua, no siendo solo una moda. Sin embargo, no fue siempre así entendida, pues, en el pasado, su significado se ceñía en especial a los aspectos sociales. Todavía, a veces, la forma equivocada como es tratada por dirigentes e investigadores, según el IUC, lleva a que no tenga la implicación de todos los *stakeholders* (internos y externos), como sería deseable.

En la opinión de los entrevistados, si la Institución entiende y trata este proceso de una forma seria y comprometida, tendrá como consecuencia la mejora de su imagen y existirá una mayor percepción del valor de sus actividades, que luego se reflejará en una mejora de la eficiencia de los recursos utilizados.

Las contribuciones de cada uno a la RS y el compromiso con el DS de la Institución son varias como se muestra en la Figura 13.

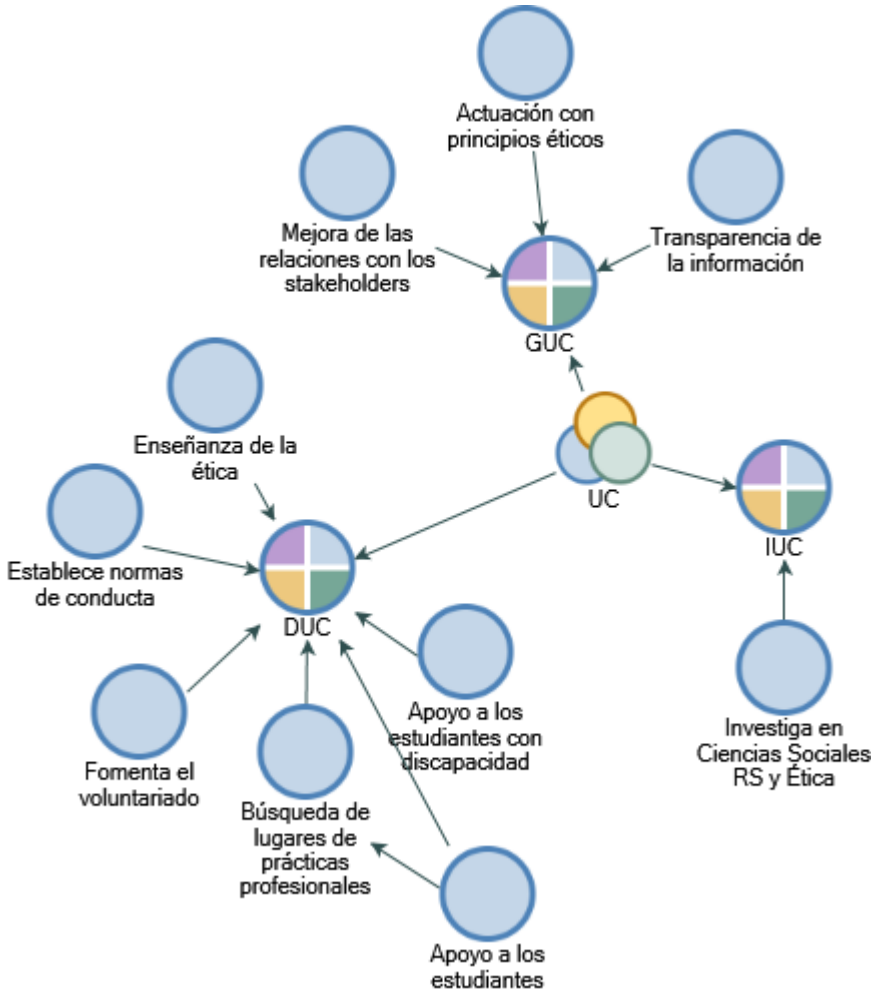


Figura 13 - Percepciones de las prácticas diarias para ser percibidos como profesionales socialmente responsables en la UC

Fuente: Elaboración propia.

Como resulta de la figura anterior, el DUC cree que la enseñanza de la temática (RS o ética), el apoyo a los alumnos, tanto a los que tienen necesidades especiales como a los demás, a fin de buscar entidades para realizar periodos de prácticas, el fomento del voluntariado o la colaboración en grupos de trabajo para establecer reglas de conducta, son sus mayores contribuciones a la RS de su IES. En general, y en su opinión, los docentes pueden contribuir a la formación integral de los estudiantes si son ellos mismos un ejemplo de personas honestas, íntegras y tolerantes, es decir, si practican los valores de la RS, en todas las interacciones con los estudiantes. Por eso, el DUC

entiende que no hay una forma privilegiada de enseñar la RS, pudiendo ser en las clases teóricas o en las prácticas, en la formación continua, en los seminarios, etc.

El IUC considera su acción de investigación en ciencias sociales, en la RS y en la ética, como su principal aporte para la RS de la Institución. Dentro de la función de investigación, lo que contribuye más a la RS de esta Universidad, en su opinión, es la investigación aplicada y la acción de transferencia de conocimiento para la sociedad. Por otro lado, entiende que es la mimetización de los patrones de seriedad con que los investigadores realizan la investigación lo que más concurre para la formación integral de los estudiantes.

El GUC entiende como sus principales contribuciones para la RS de la UC, la actuación con principios éticos, la búsqueda de mejora de las relaciones con los *stakeholders* y el esfuerzo para el aumento de la transparencia de información. La Gestión debe colaborar considerando la RS como parte de la estrategia global de la Institución, incluyéndola en su plan estratégico, en su misión, visión y valores y, por último, en la rendición de cuentas.

4.1.5.2 Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases

En opinión de los entrevistados de la UC, y por el análisis de las respuestas que se sintetizan en la Figura 14, el aspecto fundamental para desencadenar prácticas de RS es que ésta sea un compromiso de la alta dirección. Para la puesta en práctica existen tres factores muy importantes: (1) la creación de una estructura organizativa específica; (2) la existencia de documentos marco (Códigos de Conducta o de Ética); y, (3) la existencia de un plan estratégico que incluya líneas de RS. Para el desarrollo de la RS son también considerados factores determinantes los siguientes: (1) la valorización de las iniciativas en el desempeño de los colaboradores y de la Institución; y, (2) el compromiso de la gestión declarado en el Plan Estratégico y en el Plan de actividades. En cuanto a las dificultades encontradas en el ejercicio de la RS, los tres entrevistados subrayan el hecho de que ésta no sea considerada un elemento estratégico para la gestión debido al desconocimiento del tema por la Institución.

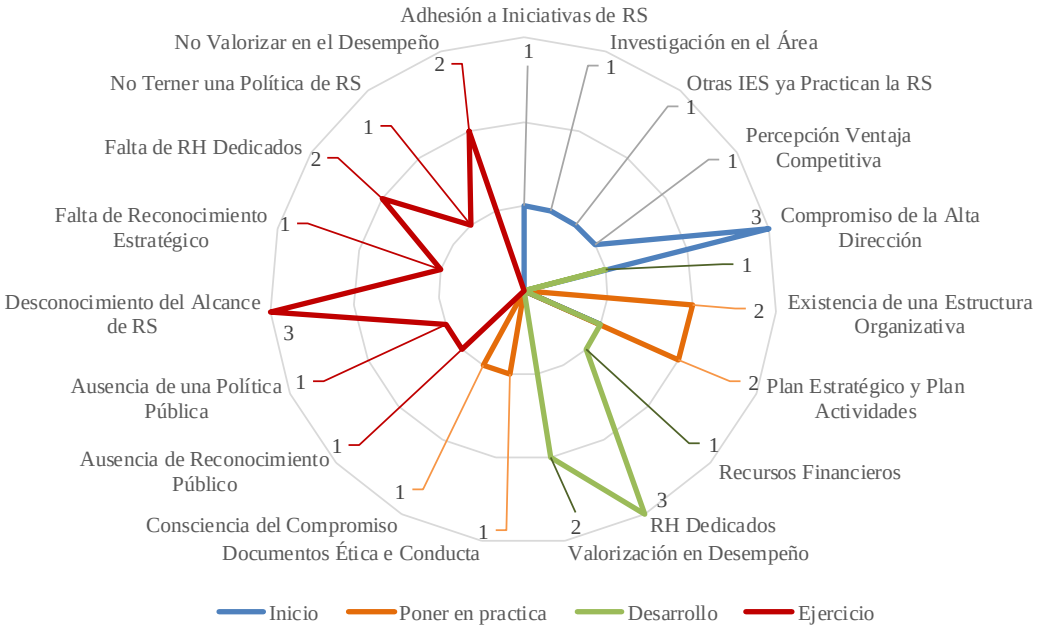


Figura 14 - Los factores que favorecen a cada fase (inicio, práctica y desarrollo) de la RS de las IES y los que obstaculizan su ejercicio en la opinión de los entrevistados de la UC

Fuente: Elaboración propia.

4.1.5.3 Prácticas de RS en las IES

La Tabla 20 muestra las prácticas más frecuentes en la UC, bajo la opinión unánime de los tres entrevistados o en la opinión del entrevistado representante del área en cuestión.

En cuanto a las prácticas que evolucionaron más, los entrevistados destacaron la introducción de los principios y valores subyacentes a la RS en la Universidad, tanto en la presencia de la declaración de esos valores al nivel estratégico como en el desarrollo de las actividades, el tratamiento de los aspectos ambientales y la inclusión de estos temas en los currículos y en la investigación.

Tabla 20 - Prácticas de RS en la UC

Prácticas	Ámbito
Interculturalidad	Social
Voluntariado	
Acciones de solidaridad	
Acciones para disminuir el consumo de agua	Ambiental
Acciones para lograr eficiencia energética	
Evaluación de los datos económicos por entidades externas	Económico
El enfoque en los cursos de ingeniería son los aspectos ambientales, en los de las ciencias sociales son los de ética y conducta, los de solidaridad, igualdad y cívicos son tratados extracurricularmente	Enseñanza
La formación integral de todos los alumnos aunque es una preocupación de los currículos actuales no lo logra, porque son pocas las asignaturas donde se abordan los temas, algunas de ellas son específicas de ciertos cursos y la formación extracurricular no es obligatoria	
La enseñanza de estos temas está casi restringida a las ingenierías y las ciencias sociales y se hace más en el primer ciclo	
Lo sustancial de la investigación es sobre los temas éticos y de conducta	Investigación
Los resultados de la investigación han sido el aumento del conocimiento y más recientemente la transferencia a la comunidad en forma de mejora de la tecnología	
Usualmente, el trabajo de investigación es en grupo, que en función de los proyectos puede ser compuesto por docentes nacionales, de la propia institución y de otras, e internacionales, con docentes y alumnos	
La investigación relativa a la RS se realiza esencialmente con fondos de la propia institución	
La mayoría de los proyectos se elaboran sin límite máximo definido y el tiempo y los objetivos son más o menos flexibles	

Fuente: Elaboración propia.

En el marco de la evolución verificada en estos aspectos, los entrevistados consideran que la RS de su universidad está en desarrollo, pues demuestra integración estratégica del tema, por la presencia en uno de los pilares del plan estratégico, con medidas y metas previstas, mucha preocupación ambiental y social, y transparencia de la información.

4.1.5.4 Gobierno de la IES

Como se puede ver con más detalle en el anexo III, en vista de la respuesta del GUC a la identificación de las partes interesadas, se indican cinco: estudiantes, empleados, proveedores, comunidades locales y organizaciones estatales. En cuanto a los aspectos más relevantes de las relaciones establecidas con cada una, las respuestas destacaron varios apoyos a los alumnos, en particular en la creación de espacios y condiciones de estudio, apoyo psicopedagógico, protocolos para apoyo médico para quienes no tienen Sistema Nacional de Salud (SNS), apoyo a los estudiantes con necesidades especiales, servicios de acción social; con respecto a los colaboradores, acciones de conciliación del trabajo con la familia (guardería y flexibilidad de horarios), la creación de un ambiente de trabajo favorable y formación; en lo que se refiere a los proveedores, se observa la exigencia de criterios medioambientales para la comunidad local, se constata la transferencia de conocimiento e investigación, los servicios a la comunidad, iniciativas culturales y deportivas y formación de corta duración, y en las entidades estatales se considera la existencia de protocolos con otras IES.

Las relaciones con los estudiantes son coordinadas por los Servicios de Acción Social (SAS); para las demás relaciones no existe ninguna unidad o servicio dentro de la UC para hacer su gestión y coordinación. Sin embargo, la RS se encuentra incorporada en el Plan Estratégico, en el Plan de seguimiento del mismo y está divulgada en la página *web* de la UC. La conducta de la comunidad académica se rige por varios documentos, un Documento de Principios y Valores, un Régimen Disciplinario y varios otros regímenes orientadores de la conducta, no existe un solo documento.

4.1.5.5 Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS

La UC pertenece al ORSIES y a través de él participa activamente en la aclaración de la delimitación del concepto de RS de las IES.

Por otro lado, a través del Plan Estratégico y de la creación de un Comité para el Campus Sostenible, cuyas actividades están plasmadas en la página *web* de la

Universidad, pretende afirmar su compromiso con la RS y el DS. La publicidad del seguimiento del Plan Estratégico, con la publicación de las metas alcanzadas, es otra forma de hacer visible su compromiso y de crear esperanza ya que el discurso pasa a la actuación.

El contenido y la forma de la divulgación relativa a la RS son definidos por la UC y no han sido afectados por la crisis económica y financiera del país, incluso esa crisis evidenció más la necesidad e importancia de la RS, en opinión del GUC.

4.1.4.5 Resumen del caso

La RS para la UC es una forma de mejorar la imagen de la Institución, aumentar el valor de las actividades y mejorar la eficiencia de los recursos utilizados.

En opinión de los entrevistados, el comienzo de la RS es parte del compromiso de la alta dirección, y ponerla en práctica depende de la existencia de una estructura organizativa y la elaboración de un plan estratégico y actividades. El desarrollo depende de la existencia de recursos humanos dedicados y se mejoraría si las actividades contaran para el desempeño, tanto de los empleados como de la propia Institución. El principal obstáculo a su desarrollo es la falta de conocimiento del alcance de la RS.

Las prácticas en la UC están dirigidas principalmente a los estudiantes y van desde aspectos de la enseñanza que abordan cuestiones ambientales, éticas, de conducta, solidaridad, igualdad y cívicas, hasta proyectos de voluntariado y acciones de solidaridad que los involucran, así como la investigación donde participan.

Las partes interesadas indicadas como incluidas en las relaciones de RS son internas (estudiantes y empleados) y externas (proveedores, comunidades locales y organizaciones estatales). En las actividades que involucran a cada uno de estos grupos, se destacan más acciones en el grupo de estudiantes y menos en proveedores.

La manera de hacer visible la participación en la RS y su compromiso con el DS es publicar el Plan Estratégico y las actividades que contemplan la RS de su Institución en su página *web* y luego publicar el seguimiento de ese plan de la misma manera. Además, lo hace porque pertenece a ORSIES.

4.1.6 Caso 6 – Universidad de Porto (UP)

En los apartados siguientes se presenta un resumen de los resultados del caso UP, por dimensión.

4.1.6.1 Designación y alcance de la RS de las IES

Para designar la RS y el compromiso con el DS, el término más utilizado en la UP es RS. Sin embargo, dada la especificidad de la RS de la IES, el IUP sugiere que se designe por RS de la Universidad para que la visión sea más amplia y muy relacionada con la misión específica de la Universidad. En oposición se encuentra el GUP que dice ser suficiente referirse a la RS, porque si es de una IES ya se sabe que es de ella y tiene que estar relacionada con su misión. El DUP considera el término RS un poco reductor porque la designación sugiere sólo la cuestión social, cuando en realidad incluye también una actuación en el campo ambiental, económico, cognitivo, epistemológico, para que la innovación y el desarrollo se produzcan de una forma sostenible.

La asunción de la RS de la Institución es, como nos ha dicho el DUP, responder al desafío europeo de: "(...) crear un sistema de educación que, correlacionado con las iniciativas de investigación, potencie la faceta económica, social, ambiental y cultural". Si la Universidad abraza esta solicitud tendrá, en la opinión de los entrevistados, como consecuencia el reconocimiento público, la mejora de la RSC por la introducción de los profesionales formados en esta cultura en las empresas, y la mejora de las condiciones de vida y de estudio de los alumnos en la Universidad, traduciéndose, muy probablemente, en más candidatos a estudiantes en la UP. Los encuestados de la UP se consideran profesionales responsables, aunque contribuyendo de forma diferente, como se observa en la Figura 15.

Como se puede observar en la figura referida anteriormente (Figura 15), el GUP tiene como prácticas socialmente responsables proporcionar a los trabajadores la posibilidad de conciliar la vida profesional con la personal y desarrollar esfuerzos para mejorar las relaciones con los *stakeholders*. Esta última también ha sido una de las áreas de actuación del IUP, además de la investigación útil a la comunidad, y el DUP se centra

en el voluntariado y en la preparación de los estudiantes para hacer frente a la vida activa.

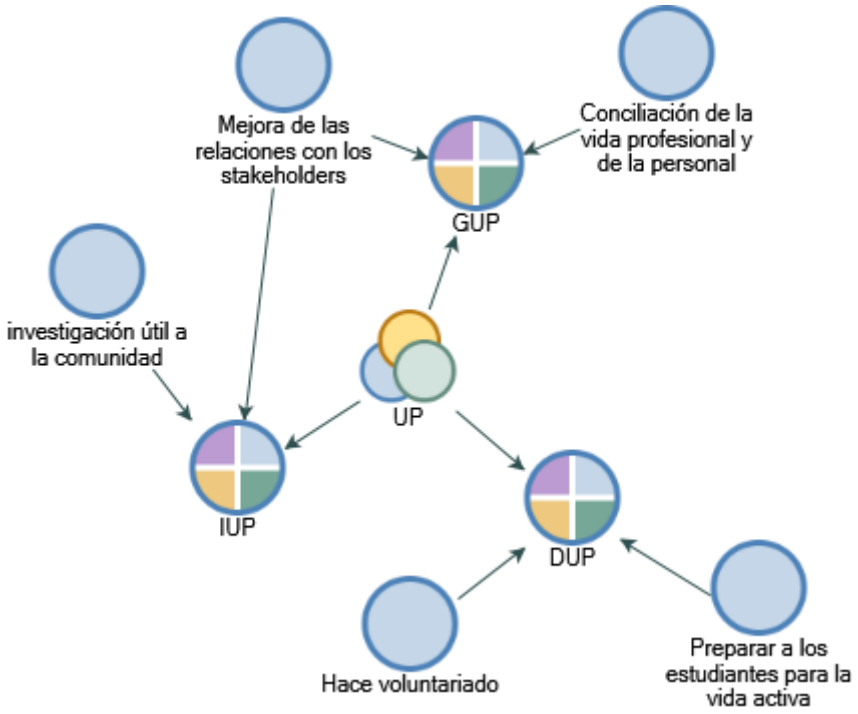


Figura 15 - Percepciones de las prácticas diarias de los entrevistados de la UP para ser percibidos como profesionales socialmente responsables

Fuente: Elaboración propia.

El DUP defiende aún que, en general, los docentes son conscientes de su papel en la formación del alumno, que tiene que tener una doble faceta, ciudadano y profesional responsable, y contribuyen más para ello en las actividades extracurriculares, como el voluntariado, y también cuando pueden tener en cuenta ese trabajo en la evaluación curricular. También el IUP señala que los investigadores contribuyen a la formación del ciudadano y del profesional responsable, porque respetan las cuestiones de integridad académica, hacen investigación interdisciplinar con otras facultades, fomentan el trabajo de investigación en grupo y promueven la gestión de equipos, así como el debate de ideas. Los centros de investigación de la UP contribuyen también de forma decisiva a la RS cuando hacen investigación aplicada, permitiendo la transferencia de conocimiento a la sociedad y ésta es una preocupación transversal a muchos de los centros de la UP, como nos ha mencionado el IUP.

4.1.6.2 Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases

La Figura 16 muestra los factores que, en opinión de los entrevistados de la UP son decisivos para cada etapa.

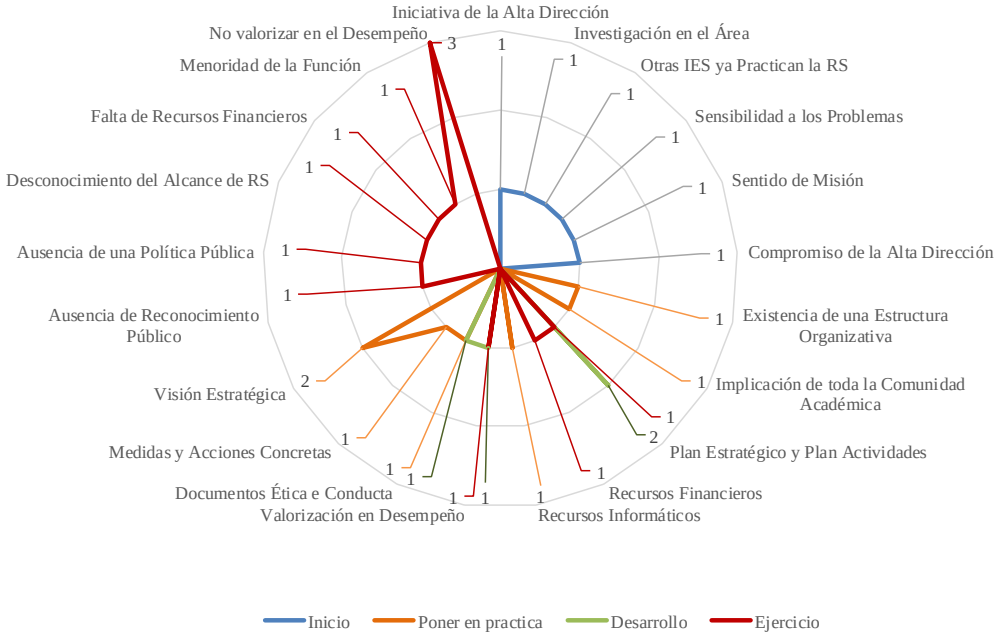


Figura 16 - Los factores que contribuyen más en cada una de las fases para los entrevistados de la UP.

Fuente: Elaboración propia.

Como resulta de su observación, un factor de relieve para dar inicio a la RS es el compromiso del líder de la Institución. Otras IES ya practican la RS y la adhesión a iniciativas relacionadas con la RS. Para la puesta en práctica se indican los dos factores siguientes como más determinantes: (i) Existencia de objetivos Estratégicos, plasmados en el Plan Estratégico, y (ii) Existencia de un Plan de Actividades. Para el Desarrollo de la RS observamos como decisivo tener el Compromiso de la Alta Dirección. En cuanto al mayor obstáculo, planteado por los entrevistados, para el ejercicio de RS es la falta de entendimiento estratégico y / o la falta de conocimientos en RS del líder de la Institución.

4.1.6.3 Prácticas de RS en las IES

En la UP, y considerando la opinión unánime de los tres entrevistados o la opinión del entrevistado representante del área en cuestión, las prácticas de RS son las que se muestran en la Tabla 21.

De todas las prácticas enumeradas, los entrevistados destacaron el desarrollo del voluntariado y su reconocimiento, tanto en términos de visibilidad o del reconocimiento formal de las actividades desarrolladas, como el que más se sintió en la Universidad en los últimos años. Otro aspecto destacado fue la transparencia de la información, especialmente con la divulgación de acceso libre de la rendición de cuentas.

Tabla 21 - Prácticas de RS en la UP

Prácticas	Ámbito
Voluntariado	Social
Apoyo a los estudiantes con necesidades especiales	
Conciliación de la vida laboral con la personal	
Eficiencia energética	Ambiental
Gestión de Residuos	
Supervisión y control del rendimiento financiero	Económico
Evaluación de los datos económicos por entidades externas	
Existencia de contabilidad analítica	
Enfoque en la enseñanza de aspectos de solidaridad y cívicos, que idealmente deberían ser enseñados en todos los cursos y aún en el primer ciclo, con carácter optativo	Docencia
Trabajo fuera del aula orientado hacia la adquisición de estas competencias por la integración en las actividades de la Institución	
Flexibilidad de los currículos que permite la frecuencia de asignaturas de otro curso, incluso de otra facultad, esto es de cursos no afines	
La investigación se realiza en función de los intereses, esencialmente en equipos, nacionales e internacionales, compuestas por varias combinaciones (docentes, alumnos, profesionales), por norma con recurso a financiación externa y más en el ámbito de los grupos desfavorecidos y de las cuestiones éticas. En el caso de haber financiación externa a la Universidad, existen plazos y objetivos a cumplir y hay un control del proyecto, de lo contrario pueden no existir plazos ni control rigurosos	Investigación

Prácticas	Ámbito
Los aspectos más abordados son en el ámbito de los grupos más desfavorecidos y en las cuestiones éticas	Investigación
Producción de conocimiento científico con utilidad para la resolución de problemas concretos de las empresas o municipios	
Producción de conocimiento sin aplicación inmediata y amplia divulgación de ese conocimiento por los otros académicos y comunidades, nacional e internacional	
La transferencia de conocimiento a la sociedad ha sido el aspecto de la investigación que ha evolucionado más	

Fuente: Elaboración propia.

Como resultado de todas las prácticas, los encuestados consideran que la RS y el compromiso con el DS forman parte de la estrategia de la Universidad. Aunque el IUP considera que aún existe poco reconocimiento del alcance de la RS, todavía prevalece una visión estrecha de la RS.

El Rector y el equipo rectoral fueron reconocidos como fundamentales para dar la visibilidad deseada a las iniciativas y acciones realizadas, pero la contribución procedía de todos, de la gestión, de los docentes, de los investigadores, de los alumnos, del personal no docente, de la comisión de trabajadores y también de los elementos de los consejos generales, de la comunidad envolvente y de la opinión pública, que exige que la universidad sea un agente más activo.

4.1.6.4 Gobierno de las IES

La respuesta del GUP sobre la identificación de las partes interesadas permite indicar las tres siguientes: estudiantes, empleados y comunidades locales. En cuanto a los aspectos más relevantes de las relaciones establecidas con cada una, las respuestas destacaron el apoyo psicopedagógico, el apoyo a los alumnos con necesidades especiales, el apoyo tutorial, el apoyo en la inserción laboral y la creación de espacios de condiciones de estudio en lo que se refiere a los estudiantes, las preocupaciones de

conciliación del trabajo con la familia, las perspectivas de carrera, la formación, el ambiente de trabajo favorable, las acciones sociales con los empleados, los servicios a la comunidad, las iniciativas culturales y la transferencia de conocimiento e investigación hacia la comunidad.

Las relaciones con las partes interesadas, comprendidas en el ámbito de la RS, son coordinadas conjuntamente con otras, no teniendo ninguna estructura propia y exclusiva a tal efecto. Por otro lado, no existe un código de la UP, pero existen documentos que orientan el comportamiento y ayudan a resolver dilemas, en particular el Reglamento de Evaluación del Fraude, el Reglamento del Comportamiento de los Colaboradores y el Manual de Acogida de los Trabajadores.

El gobierno de la UP ha tenido un papel muy activo en este campo y ya ha reconocido el compromiso con la RS y el DS en los Estatutos, más específicamente en la misión, en el Plan Estratégico y en la Rendición de Cuentas.

4.1.6.5 Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS

La visibilidad externa del compromiso con la RS y el DS fue conseguida, en especial, a través del sitio *web* de la Universidad, donde el GUP destacó dos formas de comunicación: "Oporto en cifras" y el Informe y Cuentas. Él considera que la visibilidad podría mejorarse si se utilizaran también las redes sociales.

En cuanto a lo que se divulga o debería divulgarse, su opinión es que las partes interesadas deben aportar, pero de una forma que no dificulte la decisión. La crisis económica y financiera del país ha contribuido a que la sociedad espere más de las universidades, por lo que funciona como un impulsor.

4.1.4.5 Resumen del caso

La RS de la UP es vista como parte de un desafío europeo para poner la educación y la investigación al servicio de la economía, del medio ambiente y de la sociedad, si se

ejerce bien, y traerá un mejor reconocimiento público a la Universidad, lo que permitirá mejorar la vida y las condiciones de sus estudiantes, además de ayudar a otras organizaciones, en particular a las empresas, a asumir mejor su RS, ya que forma profesionales con estas habilidades.

Para iniciar la RS en la UP, internamente, consideran que la participación de la alta dirección es esencial, tanto en la iniciativa como en su compromiso, así como la sensibilidad a los problemas y el sentido de misión de la comunidad académica. Externamente, otras IES ya están involucradas y esta Universidad no quiere quedarse atrás. Ponerla en práctica y desarrollarla depende de los mismos actores, en particular, de la Alta Dirección para crear una visión estratégica, desarrollar un plan (estratégico y de actividades), proporcionar a la institución una estructura organizativa y crear códigos de ética y conducta, pero también depende de la participación de la comunidad académica en todas las acciones. Lo que hace que el ejercicio de la RS sea más difícil en la UP es no valorar el rendimiento y también la falta de recursos, desde los humanos e informáticos hasta los financieros, así como la falta de conocimiento del alcance de la RS y la ausencia de una política pública.

Las prácticas educativas van más allá de los aspectos instrumentales y se refieren a los aspectos cívicos y solidarios, que pueden adquirirse fuera de clase en trabajos o proyectos voluntarios o mediante el uso de un plan de estudios flexible, que permite asistir a asignaturas de otro curso u otra facultad. La investigación, tanto fundamental como aplicada, llevada a cabo esencialmente en un equipo, es ampliamente difundida por la comunidad científica y otras y también hay un aumento en la transferencia de conocimiento hacia la sociedad. Las prácticas restantes tienen como objetivo reducir costes y confirmar, controlar y supervisar las cuentas de la UP. También hay prácticas para apoyar a los estudiantes y para que los trabajadores puedan mejor compaginar la vida laboral con su vida personal.

Las prácticas, que se publicitan esencialmente en el sitio *web* de la Universidad, están dirigidas esencialmente a tres tipos de partes interesadas: estudiantes, empleados y comunidades locales. Como no existe una estructura organizativa propia que los coordine, ni un código de conducta o ética, son las regulaciones las que ayudan a guiar el comportamiento y resolver los dilemas éticos.

4. 2 Comparación de los casos

A continuación, se lleva a cabo una comparación de los seis casos dividida en las mismas dimensiones de investigación estudiadas en cada caso, que son (i) la Designación y alcance de la RS de las IES; (ii) Factores determinantes de la RS de las IES en las diferentes fases; (iii) Prácticas de RS en las IES; (iv) Gobierno de la RS en las IES y (v) la Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS.

4.2.1 Designación y alcance de la RS de las IES

En esta dimensión se procura saber si los entrevistados saben cuál es la designación más adecuada y cuál es su contribución a la RS de la Institución.

Sobre este aspecto, en todos los casos estudiados se entendió que debería ser RS, tratándose de la palabra más utilizada para nombrarla, como se puede observar en la Figura 17.

Figura 17 - Gráfico de palabras más utilizadas para designar la RS de las IES

Fuente: Elaboración propia.

Así, como se desprende de las respuestas los entrevistados, no es necesario nombrar de forma diferente la RS de las Corporaciones y la RS de las IES, lo que no coincide con la opinión general vigente, tanto a nivel europeo, como en América Latina, que utilizan

RSC para las empresas y RSU para las universidades (Ganzález Alcántra *et al.*, 2010; Comisión Técnica de la Estratégia Universidad 2015, 2011; Aldeanueva Fernández y Jiménez Quintero, 2013b; Rincón y Ortega, 2013; Gaete Quezada, 2014; Valarezo González y Túñez López, 2014; Vallaeys, 2014; Lagunas *et al.*, 2017; Gómez *et al.*, 2018; Vallaeys, 2018; Vallaeys y Rodriguez, 2019).

Esta diferencia puede deberse a que la denominación adoptada por América Latina y España (RSU) no se muestra adecuada al contexto portugués. El término RSU es demasiado restrictivo y excluye la RS de los Politécnicos, que pertenecen también al sistema de enseñanza superior, aunque al subsistema Politécnico.

Nuestra expectativa era que el término indicado fuera Responsabilidad Social de las Instituciones de Enseñanza Superior (RSIES), pero no fue esa la percepción de la gran mayoría de los entrevistados, tal vez porque, como nos dijo uno de ellos, "(...) si es asumida y emitida por la IES, es de ella, no necesita estar en la designación". Las responsabilidades de las IES sólo son diferentes de las empresas en la medida de la diferencia en su misión, como resulta de las respuestas recibidas.

A pesar de comprenderse la justificación de los entrevistados para esa denominación, sería ventajoso que el nombre incluyera alguna palabra adicional para permitir la distinción de la RS de estas instituciones en relación con las demás, yendo así al encuentro de la idea de los autores que han estudiado este tema a nivel internacional (Vallaeys y Carrizo, 2006; Gaete Quezada, 2011; Vallejo y Guerrero, 2011; Aldeanueva Fernández y Jiménez Quintero, 2013b; Valarezo González y Túñez López, 2014; Vallaeys, 2014; Vázquez Gallardo *et al.*, 2014) pero también, porque, de hecho, esta responsabilidad se distingue de la RSC por el énfasis puesto en la responsabilidad de educar y de producir, aplicar y difundir el conocimiento en un contexto de apertura a la sociedad y de sostenibilidad económica y cuyos efectos se extienden en el tiempo (Ayuso y Santos, 2008; Sobrinho, 2008; Vallaeys, 2014).

La intervención de las IES va más allá de éstas y ellas deben ser conscientes de ello, porque los impactos del producto (estudiantes graduados o mayor conocimiento) no se producen en el momento de la entrega al mercado (i.e. en el momento en que los estudiantes dejan la IES), sino que serán resultado de acciones futuras de antiguos estudiantes y de la aplicación futura del conocimiento producido y difundido (Ayuso y Santos, 2008). Por lo tanto, los impactos pueden estar condicionados por la IES, pero no

dependen exclusivamente de ella, sino que también dependen de la sociedad donde se insertan los alumnos y de las organizaciones o individuos que usan el conocimiento y lo aplican. Por todas estas razones, es una responsabilidad diferente de la de otras organizaciones y merecía un nombre diferente, en nuestra opinión, para así tener una percepción adecuada de lo que se entiende que es esta responsabilidad.

El compromiso con la RS es considerado realmente importante por todos los entrevistados en las IES analizadas, como se puede deducir por la relevancia dada a la palabra "Importante" a expensas de la palabra "Moda" en la Figura 18.

Figura 18 - Gráfico de palabras sobre cómo se considera la RS para las IES

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a lo que el compromiso y el ejercicio de la RS pueden aportar a la institución, las entrevistas destacan las palabras (Figura 19) "**Reconocimient**o" e "**Imagen**", lo que nos lleva a concluir que hay una conciencia de los entrevistados sobre los beneficios de la adopción de una política de RS, especialmente en la mejora de la imagen y el reconocimiento de las partes interesadas. Esta idea también es defendida por varios autores (Porter y Kramer, 2006; Vallaeys, 2014; Plungpongpan *et al.*, 2016).

Este reconocimiento y mejora de la imagen a través de la RS solo será posible con la contribución de las diversas funciones (enseñanza, investigación y gestión) (Vázquez *et al.*, 2015; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2017).

Figura 19 - Gráfico de las 50 palabras más frecuentes sobre lo que puede traer el compromiso con la RS a las IES

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la función de enseñanza, encontramos en la Figura 20 la forma en que los docentes piensan que pueden contribuir a la RS de las IES.

Como se puede analizar en la Figura 20, todos los docentes de los casos estudiados, Politécnicos y Universidades, entienden que la forma más decisiva para que la docencia contribuya a la RS de las IES es realizar una formación integral de los estudiantes. Se considera, por eso, que los docentes tienen como misión formar diplomados que sean al mismo tiempo profesionales competentes y sensibilizados para la creación de un futuro sostenible, así como contribuir a ser seres humanos con principios éticos y deontológicos que les ayudarán en el futuro a ser ciudadanos atentos a la realidad económica, social y ambiental de las comunidades y a tener un papel más activo en su mejora. Esta es también la posición que abogan varios autores (Weenen, 2000; Jiménez *et al.*, 2006; Calle Maldonado *et al.*, 2007; Ayuso y Santos, 2008; Carrasquero *et al.*, 2008; Williams, 2008; Herrera *et al.*, 2009; Valarezo González y Túñez López, 2014; Vallaeys, 2014) y es uno de los cuatro pilares fundamentales que considera el ejercicio del Libro Verde sobre la RS y las IES (ORSIES, 2018) como resultado de la reflexión de un grupo de trabajo en Portugal.

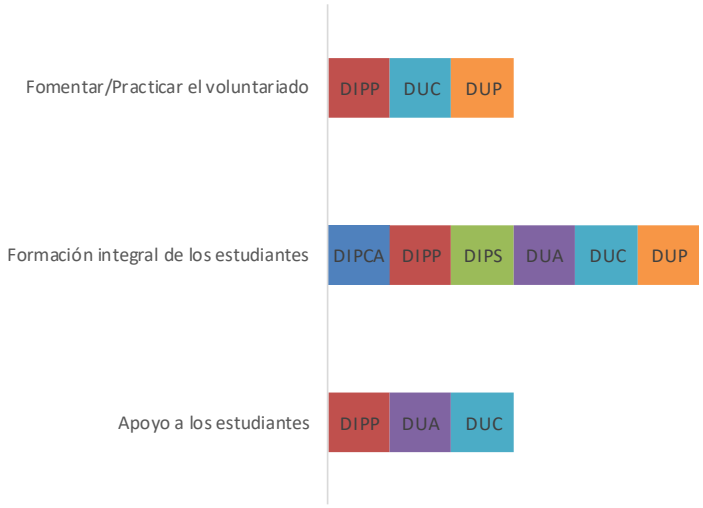


Figura 20 - Contribución de la docencia a la RS de las IES

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el 50% de los casos estudiados, los docentes de dos Universidades y un Politécnico, indican aún el apoyo a los estudiantes, dado de diversas formas, como sean el psicopedagógico, en la inserción inicial en la IES, en la ayuda a sobrepasar las necesidades especiales, algo que Gallardo *et al.* (2014) también entienden como necesario, y, por último, en la inserción laboral, subrayan el aprendizaje basado en el voluntariado como otra de las contribuciones decisivas para el desarrollo de la RS de las IES. Estas también son medidas previstas en la lista presentada por González y López (2014) para alcanzar la RS de las IES.

Otra función que puede y debe contribuir a la RS de las IES es la investigación. La forma cómo los investigadores entrevistados piensan poder hacerlo se presenta en la Figura 21.

Si observamos la Figura 21, se verifica que la forma indicada por todos los investigadores para contribuir a la RS de las IES es investigar en el área de las ciencias sociales, de la RS y de la ética. Del análisis se concluye que todos los investigadores de las universidades estudiadas y también el investigador del IPCA, consideran la difusión y transferencia de la investigación a la comunidad y el trabajo de investigación realizado en colaboración como otras dos contribuciones fundamentales.

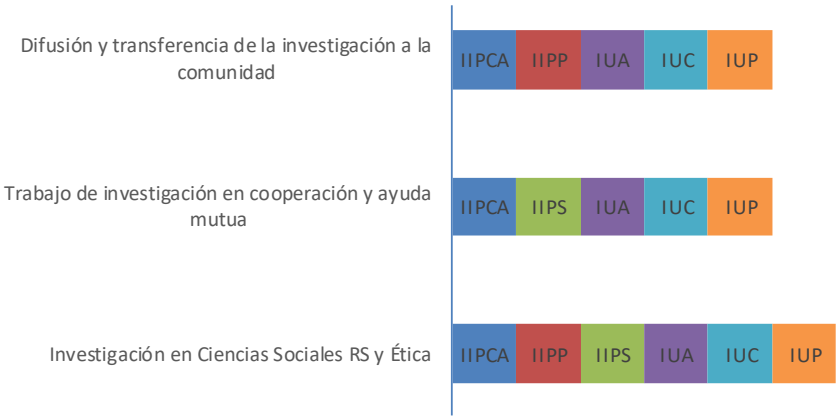


Figura 21 - Contribución de la investigación a la RS de las IES

Fuente: Elaboración propia.

Las opiniones referidas anteriormente no son sorprendentes porque, la investigación útil que responde a las necesidades de las poblaciones, capaz de ser transferida a la comunidad es reconocida por varios autores (Weenen, 2000; Carrasquero *et al.*, 2008; Vega, 2009; Ganzález Alcántra *et al.*, 2010; Valarezo González y Túñez López, 2014) como fundamental para resolver los problemas de la sociedad, contribuir a su bienestar, e incluso al desarrollo económico, social y ambiental de las comunidades.

Además, la investigación en cooperación y transdisciplinar, apuntada por los entrevistados, es otra de las formas de esta función (investigación) de las IES que aporta positivamente a la RS de la Institución (Vallaeys, 2008; Sánchez-Fernández *et al.*, 2015; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2017) porque, por un lado, este tipo de investigación tiende a producir conocimiento de mayor calidad, mediante la creación de sinergias y la coexistencia de diferentes visiones de la misma realidad y, por otro, porque el ejemplo dado por estos investigadores a los demás y a los estudiantes conduce a un comportamiento idéntico en el futuro, como se prueba por la teoría institucional, a través del proceso mimético (DiMaggio y Powell, 1983).

De hecho, la apertura de la ciencia a la comunidad en general y no sólo su restricción a la comunidad académica tiene muchos reflejos positivos, ante todo porque permite el desarrollo de la ciencia propiamente dicha, es decir, si más gente conoce lo que se está investigando y qué fue el resultado de esa investigación, mayor será el conocimiento cultural de la población y mayor reflexión se podrá hacer sobre él. Además tendrá como consecuencia el mejoramiento de la enseñanza de otras instituciones que no sea la

investigada, es decir, puede contribuir al progreso en general (Annoot *et al.*, 2012b; Valarezo González y Túñez López, 2014).

Por otra parte, la transferencia de la investigación en forma de tecnología puede llevar a la mejora de los procesos productivos de las empresas, con eventuales y consecuentes mejoras ambientales y en las condiciones de vida de las comunidades (Valarezo González y Túñez López, 2014).

La otra función que debe trabajar en conjunto para la RS de las IES es la gestión. La forma cómo los directivos entrevistados creen que pueden contribuir a la RS, en los casos analizados, se evidencia en la Figura 22.

Todos los directivos entrevistados entienden que la gestión puede contribuir a la RS de la IES si la propia alta dirección reconoce su valor estratégico para la Institución y para la Sociedad y la trata en conformidad con ese principio, es decir, define objetivos, los incluye en el plan estratégico de la Institución, define metas y afecta recursos suficientes para alcanzarlas, opinión que está perfectamente de acuerdo con otros autores (Ayuso y Santos, 2008; Ganzález Alcántra *et al.*, 2010; Dahan y Senol, 2012).

Estos directivos tienen la percepción de la importancia de la imagen y reputación de la Institución para su supervivencia en el mercado de la enseñanza superior y cómo la RS las puede potenciar, esto es, tienen una visión estratégica de la RS como la tenía Porter y Kramer (2006). Ellos creen que la adopción de mecanismos y prácticas diferenciadas de RS, a cualquier nivel, le traerá el reconocimiento de las partes interesadas, lo que se encuentra en línea con la teoría de la señalización (Spence, 1973).

Otra de las formas indicadas por los entrevistados es actuar de acuerdo con principios éticos y de RS. Esta es una de las maneras de asumir la RS en la definición de Herrera *et al.* (2009), porque para él consiste en difundir y aplicar un conjunto de principios y valores éticos que sustenten toda la actividad de la IES.

Esa forma de actuación está también de acuerdo con la teoría de los *stakeholders*. La Institución no debe alcanzar los objetivos a toda costa, hay que respetar a las personas y sus derechos, el ambiente, estar atento a los problemas sociales y resolverlos, o intentar disminuirlos, es decir, no se deben comprometer los intereses de los *stakeholders* (Larrán Jorge y Andrades Peña, 2015), pero sí integrarlos con sus objetivos

organizacionales, gestionando impactos de las acciones de la IES, de forma ética, justa, sostenible y transparente (Valarezo González y Túñez López, 2014; Vallaeys, 2014).

Figura 22 - Contribución de la gestión a la RS de las IES

Fuente: Elaboración propia.

La rendición de cuentas es una acción muy importante de la Gestión, porque le permite ganar la confianza de los *stakeholders*, como nos afirma la teoría de la legitimidad (Suchman, 1995). Las IES públicas, como son las estudiadas, son financiadas casi exclusivamente por el Estado y las familias, por lo que deben rendir cuentas no sólo al Estado sino también a toda la población, que contribuyó con sus impuestos, de cómo se gestionaron esos recursos. La aplicación que hizo de los recursos debe estar de acuerdo con el rigor exigido a las cuentas públicas y con las normas y los valores sociales para no decepcionar a los *stakeholders* e ir en contra de sus expectativas (Maingot y Zeghal, 2008).

Esta acción de la Gestión está muy ligada a otra, a la de la transparencia de la información, aunque esta última es más amplia, porque abarca el ciclo de vida total de los acontecimientos. La transparencia de la información se exige desde el principio, pasando por el desarrollo y terminando en la clausura de los acontecimientos, que dará lugar después a la rendición de cuentas. La motivación puede ser la misma, legitimar las acciones, esto es crear la "(...) percepción o asunción generalizada de que las acciones de una entidad son socialmente deseables, adecuadas o apropiadas dentro de algún

sistema socialmente construido de normas, valores, creencias y definiciones" (Suchman, 1995, 574).

Mejorar las relaciones con los *stakeholders* fue otra de las acciones determinantes para la RS de la Institución mencionada por el 50% de los directivos entrevistados, así como lo había sido la transparencia de la información. Tener en cuenta en el proceso de decisión las partes interesadas, que influyen en la misión de la Institución o son influenciadas por ella, es una actitud bienvenida y puede evitar conflictos posteriores (Banerjee, 2007).

Hacer una gestión socialmente responsable de personas y recursos es imprescindible para la RS de la IES. Los recursos utilizados por las IES son escasos y públicos, luego la sociedad entiende que son de ella también, por eso es necesario que los *stakeholders* entiendan la utilidad y racionalidad de su utilización y que la misma esté conforme a sus valores, estándares o normas para que legitime su actuación (Suchman, 1995).

Por otro lado, sin las personas no es posible implementar o desarrollar ninguna nueva técnica o filosofía. Las personas tienen que colaborar y sólo lo harán si se sienten motivadas, si están siendo tratadas de forma justa, equitativa y si hay respeto por sus derechos. Éste es un principio de comportamiento de las organizaciones recomendado por la ISO 26000, así como lo son el de la transparencia de las decisiones y actividades, el del comportamiento ético en todo momento y el de la rendición de cuentas y responsabilidad por sus impactos en la sociedad y en el medio ambiente. Como se puede observar de los siete principios de comportamiento recomendados por la norma, cuatro fueron señalados por los directivos entrevistados como determinantes para la RS de las IES.

Si se realiza un análisis de *cluster* por similitud de palabras, podemos ver en el dendograma de la Figura 23, que hay cuatro casos más cercanos entre sí, tres universidades (UA, UC y UP) y un politécnico (IPS). En el otro grupo son los otros dos politécnicos (IPCA y IPP). Se observa que en el primer grupo la UA está más cerca de la UP y la UC está más cerca del IPS.

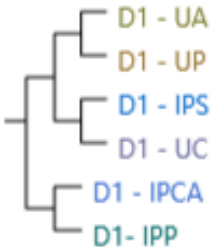


Figura 23 - Dendograma de *Cluster* por similitud de palabras de Designación y alcance de la RS de las IES

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2 Factores determinantes de la RS de las IES en las diferentes fases

En este punto, se presentan en la Figura 24 los factores que, en opinión de los diversos entrevistados, contribuyen decisivamente a cada una de las etapas de la RS en las IES.

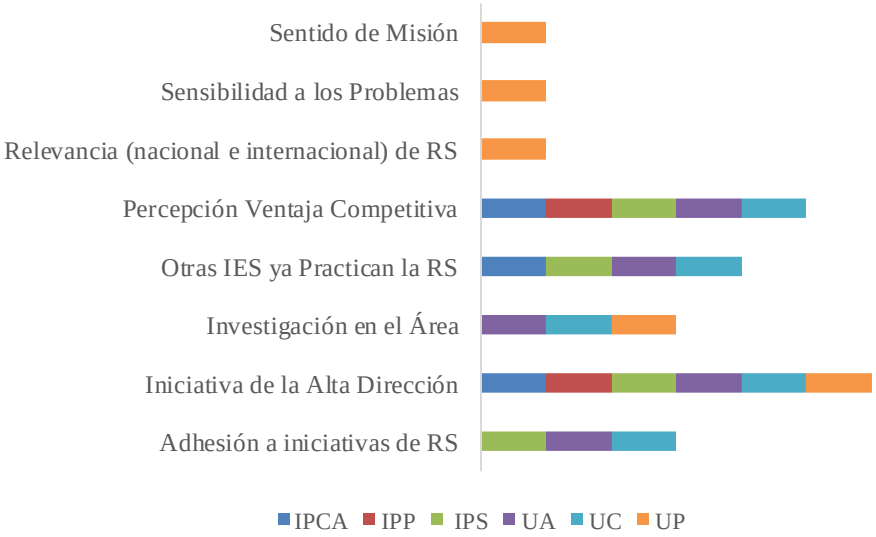


Figura 24 - Resultados de la opinión de los entrevistados sobre los factores que más contribuyen al inicio de la RS

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al comienzo, es decir, las razones que llevaron a las primeras acciones o declaraciones de RS en las IES, queda claro (Figura 24) que, en todos los casos

analizados, los encuestados consideran que la iniciativa de la alta dirección es decisiva para el comienzo, tal como se encontró en Shaari *et al.* (2016) y Nuchprasop y Intarakamhang (2018). La alta dirección está convencida de que la RS traerá beneficios a largo plazo y es vital para que la organización se predisponga a comenzar la RS, como nos ha dicho Godos-Díez *et al.* (2011).

El segundo factor - la percepción de una ventaja competitiva - fue señalado por todos, excepto por los entrevistados de la UP, por lo tanto, también es uno de los factores más determinantes, y este pensamiento está en línea con la visión de Porter y Kramer (2006) y Dahan y Senol (2012). La presentación de un nuevo producto, como la enseñanza y la investigación en el ambiente y en los valores de RS, se entiende como una ventaja de la IES sobre otros competidores que no lo ofrecen (Porter y Kramer, 2006).

El tercer factor más mencionado es el hecho de que otras instituciones ya practiquen RS, como lo muestra la Figura 24, siendo importante para cuatro de los casos. El reconocimiento de este factor puede explicarse a la luz de la teoría NSI. Esta teoría nos enseña que la presión externa puede condicionar el comportamiento de las instituciones y hacer que actúen de acuerdo con lo que es legítimo y aceptable en vista de las expectativas de las partes interesadas (Meyer y Rowan, 1977; DiMaggio y Powell, 1983; Pedersen *et al.*, 2013; Miotto *et al.*, 2018). Por lo tanto, es normal que las IES sigan las mejores prácticas ya realizadas por otros (MEC, 2011; Borja y Rodríguez, 2016; Fuentes *et al.*, 2018; Nuchprasop y Intarakamhang, 2018), especialmente si la sociedad las percibe como deseables, un procedimiento también encontrado por Matten y Moon (2008) y por los autores del estudio Estrategia Universidad 2015 (MEC, 2011).

Independientemente de la razón por la cual las IES iniciaron la RS, es necesario dar el paso siguiente y ponerla en práctica, es decir, incluirla en las rutinas diarias de la IES (Herrera *et al.*, 2009). Por esta razón, en la Figura 25 se muestran los factores que más contribuyen a hacerlo en cada uno de los casos.

En cuanto a los factores que influyen en la RS para convertirse en una práctica dentro de la IES, la existencia de documentos (condiciones de planificación y comportamiento) es uno de los elementos más importantes, ya que cinco de los casos estudiados lo afirman.

Figura 25 - Resultados de la opinión de los entrevistados sobre los factores que más contribuyen a poner en práctica la RS

Fuente: Elaboración propia.

Los documentos que contienen normas que ayudan a resolver dilemas éticos y delimitan la conducta dentro de los parámetros de RS se consideran fundamentales para el mismo número de casos (cinco). Los valores que deben conocerse y declararse en términos formales son cruciales para guiar el comportamiento responsable en toda la comunidad académica, como se indicó en Martí Noguera *et al.* (2014) y Navarro Saldaña *et al.* (2011).

Si las acciones deben guiarse por principios éticos y por códigos de conducta, también es cierto que deben estar de acuerdo con un plan estratégico y operativo para ser coherentes con la estrategia global de la organización y ser efectivos en sus objetivos (Ayuso y Santos, 2008). Por lo tanto, este es el otro de los factores señalados por cinco de los casos, como se observa en la Figura 25. Esta inclusión en el plan estratégico se considera fundamental para señalar a toda la comunidad la importancia de la RS para la IES, así como para demostrar que es una prioridad para la institución, como lo menciona Vallaeys (2008).

Hay otros factores como la capacitación de recursos humanos, que también se considera importante en el 50% de los casos. Este factor puede incluso impulsar a otros, indicados por uno o dos casos en estudio, como es la participación de la comunidad y la conciencia del compromiso. La capacitación de los recursos humanos también es

reconocida por Shaari et al. (2016) como motor para la práctica de la RS de las IES. En algunos casos (IPCA y UC) se entendió que era necesario conocer el compromiso de RS para ejercerlo. Sin embargo, solo se puede ser consciente cuando se está informado, por lo tanto, el entrenamiento es una excelente manera de crear conciencia, como refieren Shaari *et al.* (2016). La participación de las personas siempre presupone cierta predisposición a eso y en el caso de la RS es dependiente del conocimiento del alcance de la RS, siendo la capacitación una de las formas de aprenderla y, por lo tanto, obtener una mayor participación tan necesaria para la práctica efectiva de la RS (MEC, 2011; Borja y Rodríguez, 2016; Fuentes *et al.*, 2018; Nuchprasop y Intarakamhang, 2018).

La práctica de la RS en las IES solo será efectiva si hay acciones de educación e investigación promotoras del aprendizaje y del surgimiento del conocimiento que proporcionen la solución a los problemas de la sociedad y permitan la creación de un futuro más sostenible y, por otro lado, se desarrollen acciones que minimizan los impactos negativos generados por estas instituciones (Schvarstein, 2003; Calle Maldonado *et al.*, 2007; Carrasquero *et al.*, 2008; Vallaeys, 2008; Williams, 2008; Herrera *et al.*, 2009; Red Vega, 2009; Vega, 2009; Ganzález Alcántra *et al.*, 2010; Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011; Latif, 2018). Las acciones dependen de la existencia de objetivos claros, para no perder el foco, y recursos para llevarlas a cabo. Estos son también otros de los factores señalados por el IPCA como mejora de la práctica de RS.

La práctica de la RS, para ser efectiva, debe continuarse y debe verse desde la perspectiva de la mejora continua (Ganzález Alcántra *et al.*, 2010; Fuentes *et al.*, 2018). Los factores considerados fundamentales, por los seis casos estudiados, para este desarrollo de la RS se muestran en la Figura 26.

El factor que tiene mayor unanimidad entre los entrevistados es la valorización del desempeño. Este aspecto también es planteado por Fuentes *et al.* (2018) y Shaari *et al.* (2016), tanto como influyente para una mayor participación de los recursos humanos como para la participación de la institución. La importancia de incluir estas acciones dentro de las funciones y considerarlas en su desempeño garantizaría su ejecución con la máxima eficiencia, ya que es uno de los obstáculos mencionados en la Figura 27 para el ejercicio de la RS de las IES.

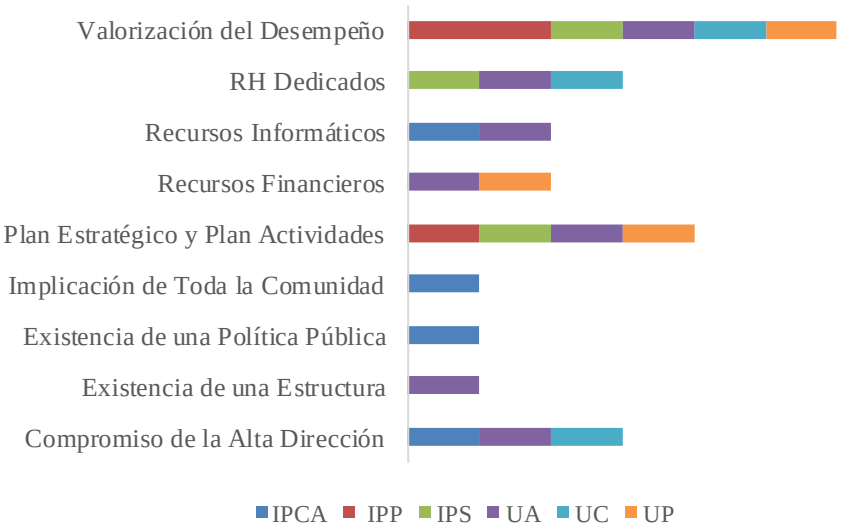


Figura 26 - Resultados de la opinión de los entrevistados sobre los factores que más contribuyen al desarrollo de la RS

Fuente: Elaboración propia.

La inclusión de la RS en el plan estratégico y las actividades de las instituciones es nuevamente, en la fase de desarrollo, uno de los factores de mejora de la RS (ver Figura 26), señalado por más del 50% de los casos, lo que indica el compromiso de la dirección con la RS.

La existencia de recursos humanos dedicados se presentó en la misma figura (Figura 26) como determinante para el desarrollo de la RS dentro de la IES para tres casos (50%). Este factor es especialmente importante para lograr la compilación y tratamiento de toda la información que servirá para reflexionar sobre lo que se ha hecho y para proponer medidas de mejora para el futuro. No es posible reflexionar sin saber lo que se ha logrado, comparar con los objetivos e investigar las desviaciones (Velez, 2016; Fuentes *et al.*, 2018). Ahora, este trabajo debe estar comprometido con una estructura dotada de recursos humanos dedicados para garantizar su realización y el logro de una visión general, ya que cada uno de los involucrados solo será consciente de su participación. Es también esta estructura la que deberá preparar la rendición de cuentas sobre las acciones de RS, desarrolladas en un período determinado, consideradas fundamentales para el ejercicio de RS (Valarezo González y Túñez López, 2014). Solamente dos de los casos mencionaron aún otros recursos, como son los financieros e informáticos, lo que los hace percibir como menos relevantes. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que la

falta de estos recursos así como el de una estructura organizativa dedicada se incluyen en la lista de obstáculos para el ejercicio de la RS de las IES (Figura 27).

La existencia de políticas públicas es un factor identificado como un potenciador para el desarrollo de la RS (Figura 26), lo que está de acuerdo con lo que se encontró en el estudio de Borja y Rodríguez (2016). La falta de esta definición es uno de los obstáculos mencionados por cuatros casos (UC, UP, IPP e IPS) para el ejercicio de la RS (Figura 27).

Además de los otros factores ya mencionados, que son un obstáculo para el ejercicio de la RS, debemos agregar, según los entrevistados, la falta de visión estratégica, la ignorancia del tema y la ausencia de reconocimiento público e interno (Figura 27). La visión estratégica es fundamental para reconocer la importancia a largo plazo de ser una IES socialmente responsable y, por otro lado, garantizar la coherencia y la integración con el resto de las funciones de la institución. La capacitación de las personas en este tema es esencial para lograr la colaboración de todo el conjunto de la comunidad y también para el reconocimiento interno deseable.

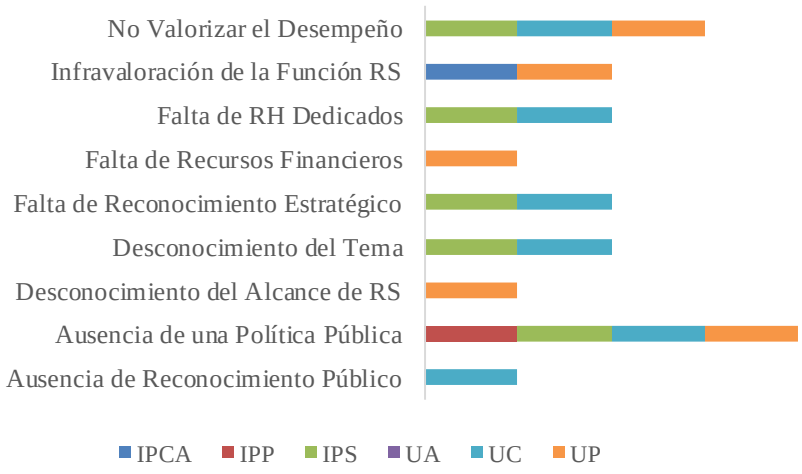


Figura 27 - Resultados de la opinión de los entrevistados sobre los factores que más dificultan el ejercicio de la RS

Fuente: Elaboración propia.

Concluyendo, en esta dimensión, solo el IPCA se aparta del resto, formando así dos grupos, uno con él solo y el otro con los casos restantes (Figura 28). El segundo grupo

se subdivide en dos, con la UA, la UC y la UP formando un grupo y el IPP y el IPS otro, es decir, todas las universidades están más cerca con respecto al consenso de factores, observando que la UC y la UP denotan aún más afinidad.

Figura 28 - Dendograma de *Cluster* por similitud de palabras con respecto a los factores determinantes para cada fase de la RS de la IES y los obstáculos para su ejercicio.

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3 Prácticas de RS en las IES

Después de estudiar los factores que condicionan las prácticas, es importante saber cuáles se están practicando. Para lograr este objetivo, se presentarán a continuación las prácticas agregadas por dimensión (ambiental, social, económica, docente e investigadora).

Así, iniciando por la **Dimensión Ambiental,** en todos los casos estudiados (Tabla 22) las prácticas con mayor relevancia son aquellas que se relacionan con la reducción del consumo de agua. Las relativas a la eficiencia energética son también más relevantes para cuatro casos (IPCA, UC, UA y UP) así como la gestión de residuos para otros cuatro casos (IPP, IPS, UA y UP). No es de extrañar que estas sean las prácticas más frecuentes, pues estas medidas forman parte de un compromiso medioambiental básico (Milanés Montero *et al.*, 2012). Cabe aun señalar que, de todas las áreas, la UA, bajo la percepción de los entrevistados, registra un mayor número de prácticas relevantes en esta dimensión.

Tabla 22 - Prácticas de la dimensión ambiental por caso estudiado y por tipo de enseñanza

Prácticas	IPCA	IPP	IPS	UC	UA	UP	P	U
Iniciativas de eficiencia energética	100%	67%	67%	100%	100%	100%	78%	100%
Iniciativas de reducción del consumo de agua	100%	100%	100%	100%	100%	67%	100%	89%
Contratación con criterios ambientales	33%	33%	0%	33%	67%	0%	22%	33%
Compras verdes	0%	0%	0%	33%	67%	0%	0%	33%
Gestión de Residuos	0%	100%	100%	67%	100%	100%	67%	89%
Certificación ambiental	0%	33%	0%	0%	67%	0%	11%	22%
Acciones de información / sensibilización	33%	0%	0%	0%	0%	0%	11%	0%

Nota: P = Politécnica y U = Universitaria

Fuente: Elaboración propia.

También, al observar la Tabla 22, verificamos que el 100% de los politécnicos estudiados realizan iniciativas conducentes a la reducción del consumo de agua y el 100% de las universidades realizan iniciativas de eficiencia energética. La gestión de residuos es la iniciativa apuntada por más del 50% de los entrevistados, tanto por las Universidades como por los Politécnicos.

Estas prácticas ambientales encontradas en estos casos portugueses están en línea con las encontradas por Paunescu *et al*. (2017a, 2017b) para las 27 universidades clasificadas con cinco estrellas en el ranking *QS Stars University Ratings 2016* de RS. Y también con las practicadas por las españolas, especialmente en cuanto a los residuos y energía (Hidalgo *et al.*, 2012).

En la **Dimensión Social,** la práctica más percibida en esta área por los entrevistados en su IES fue el voluntariado (Tabla 23), lo que está de acuerdo con los resultados de Paunescu *et al.* (2017a, 2017b) que mostraron esa práctica como siendo la más común en las universidades de su muestra. Igualmente es en esta área donde fueron identificados algunos esfuerzos en universidades croatas por Peric (2016).

El tema voluntariado también es importante para las universidades españolas, que además de practicarlo se reconoce la participación en los proyectos de voluntariado, incluso en créditos curriculares en varias universidades (Ganzález Alcántra *et al.*, 2010; Hidalgo *et al.*, 2012).

La conciliación de la vida laboral con la personal, la flexibilidad y adaptación a las necesidades de los alumnos, las condiciones de estudio y de vida de los alumnos, así como los servicios puestos a su disposición y el apoyo a los alumnos con necesidades especiales, fueron prácticas apuntadas por todos los casos como existentes en sus IES. Estos esfuerzos, tanto a nivel de estudiantes como de personal, están de acuerdo con los desarrollados por otras universidades latino americanas consideradas socialmente responsables (Borja y Rodríguez, 2016; Rodriguez y Hernandez, 2016; Rodríguez y Hernández, 2017).

La conciliación de la vida profesional con la personal y la interculturalidad se destacaron en el ámbito de las universidades (Tabla 23, columna U), así como el apoyo a los alumnos con necesidades especiales. Mientras que, en los Politécnicos, las acciones de solidaridad, condiciones de estudio y de vida de los alumnos, servicios puestos a disposición de los alumnos y la cooperación y desarrollo de las comunidades, fueron las más referidas.

Tabla 23 - Percepción de las prácticas de la dimensión social por caso y por tipo de enseñanza

Prácticas	IPCA	IPP	IPS	UC	UA	UP	P	U
Conciliación de la vida laboral con la personal	67%	33%	33%	33%	67%	100%	44%	67%
Igualdad de género	0%	67%	33%	33%	67%	0%	33%	33%
Voluntariado	67%	100%	100%	100%	67%	100%	89%	89%
Acciones de solidaridad	0%	67%	100%	67%	0%	33%	56%	33%
Derechos humanos	0%	0%	33%	33%	67%	33%	11%	44%
Interculturalidad	0%	33%	33%	100%	100%	33%	22%	78%
Flexibilidad y adaptación a las necesidades de los alumnos	33%	100%	33%	67%	67%	33%	56%	56%
Condiciones de estudio y de vida de los alumnos	100%	33%	33%	33%	33%	67%	56%	44%

Prácticas	IPCA	IPP	IPS	UC	UA	UP	P	U
Servicios puestos a disposición de los alumnos	33%	67%	67%	33%	67%	33%	56%	44%
Acceso a los estudios	0%	0%	0%	0%	33%	33%	0%	22%
Apoyo a los alumnos con necesidades especiales	67%	33%	33%	33%	100%	100%	44%	78%
Participación de los alumnos en los órganos de gestión de la Institución	0%	67%	33%	67%	0%	33%	33%	33%
Igualdad de género	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Cooperación y desarrollo de las comunidades	67%	67%	33%	0%	33%	67%	56%	33%
Acceso universal a los estudios	0%	0%	0%	0%	67%	33%	0%	33%
Experiencias internacionales	33%	0%	0%	0%	0%	0%	11%	0%
Organismos con representatividad y unión formal a los órganos	0%	0%	0%	0%	0%	33%	0%	11%
Conciencia de RS en el proceso de investigación	0%	0%	0%	0%	0%	33%	0%	11%

Nota: P = Politécnica y U = Universitaria

Fuente: Elaboración propia.

En la **Dimensión Económica** los temas con mayor relevancia o que se desarrollaron más se exponen en la Tabla 24.

Por el análisis de esta Tabla podemos verificar que las prácticas más seguidas por todos los casos, en opinión de los entrevistados, son las de supervisión y control del desempeño financiero y la evaluación de los datos económicos por entidades externas, seguidas de la auditoría financiera interna. Todas estas prácticas tienen como finalidad responder al objetivo de producir servicios de manera eficiente, lo que se considera una práctica adecuada de una universidad responsable (Ford y McLaughlin, 1984). La financiación, en su mayoría pública, de estas instituciones, hace que esta gestión sea aún más cuidadosa y juiciosa.

Los casos que registran más prácticas en la dimensión económica son la UC y la UP, siete prácticas en cada una de ellas.

Tabla 24 - Percepción de las prácticas de la dimensión económica por caso y por tipo de enseñanza

Prácticas	IPCA	IPP	IPS	UC	UA	UP	P	U
Supervisión y control del rendimiento financiero	100%	67%	100%	100%	100%	100%	89%	100%
Auditorías financieras internas	100%	100%	67%	33%	33%	67%	89%	44%
Evaluación de los datos económicos por entidades externas	100%	67%	67%	100%	100%	100%	78%	100%
Existencia de contabilidad analítica	33%	0%	33%	33%	33%	100%	22%	56%
Transparencia en la gestión de los recursos públicos	0%	0%	0%	33%	33%	33%	0%	33%
Centralización de recursos: Unidad de servicios compartidos	0%	0%	0%	0%	0%	33%	0%	11%
Refinanciamiento financiero de los proyectos / *Fundraising*[32]	0%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	11%
Apelar a la RS de los demás	0%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	11%
Prestaciones de cuentas	0%	0%	0%	0%	0%	33%	0%	11%

Nota: P = Politécnica y U = Universitaria

Fuente: Elaboración propia.

En un análisis por tipo de enseñanza (Tabla 24, columnas "P" y "U"), verificamos que es en el sistema universitario en el que se encuentran más prácticas de la dimensión económica. En los politécnicos se registran las prácticas más comunes y obligatorias, tanto por ley como por necesidad de control de los (escasos) presupuestos recibidos en los últimos años.

En cuanto a las prácticas realizadas en el ámbito de la **Enseñanza**, podemos observar las más frecuentes en la Figura 29. Como se puede ver en esta figura, la enseñanza de la RS se lleva a cabo en todas las instituciones estudiadas, tendencia que está en línea con lo que sucede en otras universidades (Alcota *et al.*, 2013; Merino y Pastorino, 2013; Calva y Vasquez, 2014).

Sin embargo, la transversalidad de su enseñanza solo es asumida por dos de los casos, el IPP y la UA, ya que la enseñanza de estos temas para la UC, el IPCA y el IPS se limita a algunas asignaturas. Este comportamiento más generalizado, falta de transversalidad,

[32] Se trata de un conjunto de estrategias y procedimientos desarrollados para recaudar fondos financieros de diversas fuentes (especialmente donaciones) con el fin de financiar los proyectos.

también se encontró en el estudio de las universidades españolas por Larrán y Andrades (2014) y en una universidad de Australia (Stubbs y Schapper, 2011).

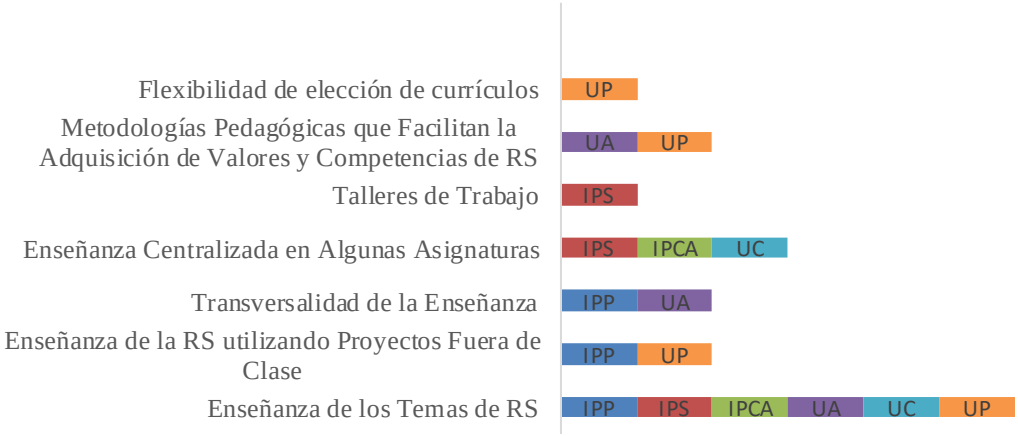


Figura 29 - Prácticas más frecuentes en la enseñanza de la RS

Fuente: Elaboración propia.

En el sentido de la recomendación de Alcota *et al.* (2013) y Gaete Quezada (2011) para adaptar las metodologías de enseñanza adecuadas al estudio de estos temas, el IPP y la UP son los únicos que dicen que usan proyectos fuera de las clases para transmitir habilidades y valores de RS. Esta metodología ha sido estudiada por varios autores (Alferez y Comas, 2015; Chile y Black, 2015; Leal y Moreno, 2015; Mato, 2015; Morales *et al.*, 2015; Coelho *et al.*, 2017; Garcia-Ramos y Martinez-Campillo, 2017; Guevara, 2017; Marti *et al.*, 2017; Menegat *et al.* (2018)) y ha demostrado ser adecuada para este propósito, por lo que se esperaría encontrar más casos para adoptarlo. Sin embargo, encontramos algunos esfuerzos para usar pedagogías alternativas, como el trabajo en grupo, en la UA y la UP que ayudan a crear estas habilidades, y la UP, todavía, admite flexibilidad en la composición del plan de estudios académico, lo que permite la elección de asignaturas fuera del curso e incluso fuera de la facultad, lo que permite al estudiante no enfocarse solo en las asignaturas instrumentales de su titulación.

En cuanto a las materias más estudiadas en los planes de estudio, podemos verlas en la Figura 30.

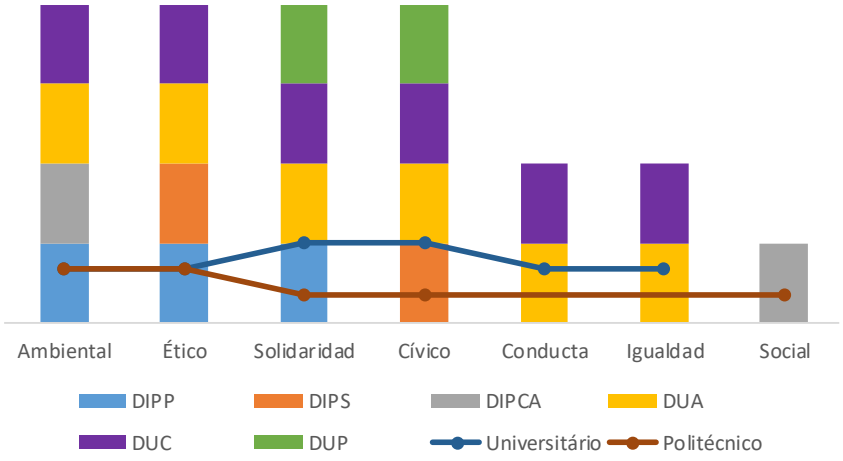


Figura 30 - Enfoque de las prácticas en la dimensión de enseñanza

Fuente: Elaboración propia.

En opinión de los docentes, en cuatro de los seis casos analizados, se abordan los asuntos ambientales, éticos, de solidaridad y cívicos. Ello demuestra que la mayoría está en línea con las 20 mejores universidades de América Latina (Dueñas, 2015). Los aspectos de conducta e igualdad son abordados sólo por dos (UA y UC) y los sociales por uno (IPCA). La falta de relevancia para los aspectos sociales puede hacernos creer que no están proporcionando la capacitación necesaria para sensibilizar a los estudiantes sobre su contribución a la solución de los problemas de la sociedad, lo cual también fue reconocido por Alcantra *et al.* (2010) para universidades españolas.Considerando todas las IES y todas las entrevistas, verificamos que, en opinión de los entrevistados, tanto las IES Universitarias como las Politécnicas, afloran los temas ambientales y éticos. Los temas de solidaridad y cívicos recogieron mayor percepción de ser abordados en las IES Universitarias, así como los de conducta y de igualdad, estos últimos incluso no fueron percibidos como abordados en las IES Politécnicas. El aspecto social sólo fue referido en las IES de la enseñanza politécnica.

También quisimos saber si estos asuntos fueron más o menos tratados después de la adaptación de los cursos a la convención de Bolonia, ya que Larrán Jorge y Andrades Peña (2014) manifestaron que Bolonia tuvo esta influencia en España. Verificamos, por el análisis de la similitud de sus palabras, que existen dos *clusters*, como se puede observar por el dendrogama de la Figura 31. En uno de ellos tenemos dos de los casos, el DIPCA y el DIPS, y en el otro los otros cuatro casos (DUA, DUP, DIPP y DUC). En

el primer *cluster* (donde encontramos el IPCA y el IPS) tenemos los casos que consideran no haber mejorado o no saber si se ha mejorado y en el otro *cluster*, los casos en que consideran que hay cambios en el sentido positivo de un enfoque mayor o cualitativamente mejor. Estos resultados sugieren que Bolonia fue un motor para la introducción de estos temas en la enseñanza en la mayoría de los casos.

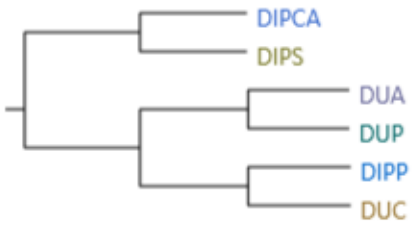


Figura 31 - Dendograma por similitud de palabras sobre el cambio de los currículos con Bolonia

Fuente: Elaboración propia.

Así, si atendemos a la mayoría de los casos, observamos la misma influencia, Bolonia ha traído cambios positivos en el tratamiento de la RS en la enseñanza, tal como se encuentra por Larrán Jorge y Andrades Peña (2014) e Hidalgo *et al.* (2012).

Con respecto a otra área de las prácticas, la investigación, se identifican las más frecuentes en la Figura 32.

Al analizar la Figura 32 se puede ver que la difusión de la investigación científica ha tomado la forma de publicaciones científicas, dirigidas esencialmente a la comunidad académica, en todas las IES estudiadas. Por esta razón las publicaciones de RS han aumentado, en opinión de los entrevistados, y lo mismo se ha visto en relación a la realidad de América Latina, como ya señaló Dueñas (2015) y Borja y Rodríguez (2016).

Pero lo más importante es que esas investigaciones tuvieron como objetivo resolver los problemas y necesidades de la sociedad (Gaete Quezada, 2011; Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011; Osorio y Zambrano, 2015; Paunescu *et al.*, 2017a). Lo que ha ocurrido, puede observarse en la Figura 32, una vez que todas las IES se han embarcado en la investigación aplicada con el objetivo de satisfacer las necesidades de la sociedad en general y contribuyen a la transferencia del conocimiento resultante.

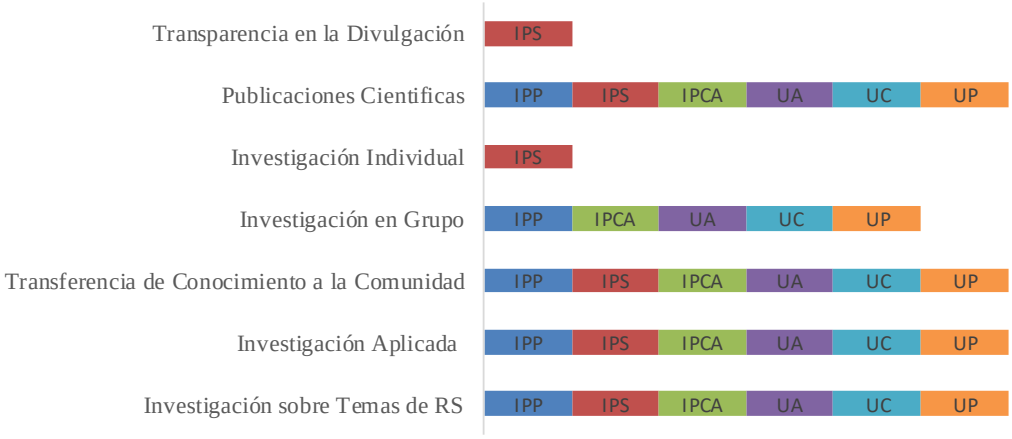


Figura 32 - Las prácticas más frecuentes en investigación

Fuente: Elaboración propia.

Pero lo más importante es que esas investigaciones tuvieron como objetivo resolver los problemas y necesidades de la sociedad (Gaete Quezada, 2011; Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011; Osorio y Zambrano, 2015; Paunescu *et al.*, 2017a). Lo que ha ocurrido, puede observarse en la Figura 32, una vez que todas las IES se han embarcado en la investigación aplicada con el objetivo de satisfacer las necesidades de la sociedad en general y contribuyen a la transferencia del conocimiento resultante.

El desarrollo del trabajo de investigación en esta área, así como en otras, en grupos y multidisciplinaria es siempre más enriquecedor y responsable debido a la contribución de varios puntos de vista (Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011; Borja y Rodríguez, 2016; Latif, 2018). Solo en uno de los casos (IPS) se entiende que la investigación en esta área se lleva a cabo individualmente, ya que los otros la realizan en grupos como es deseable. En el caso del IPS, el investigador cree que, aunque se realiza más a menudo de forma aislada, la divulgación de la investigación ahora es mucho más transparente de lo que era antes porque se comparten mucho más los resultados.

En relación con la investigación se verifica, observando la Figura 33, que se centra en el ámbito ambiental en cuatro de los casos y en el ético en tres de ellos. Este hallazgo también se encuentra en otras universidades (Hidalgo *et al.*, 2012; Borja y Rodríguez, 2016). Todos los demás aspectos, como el social, la solidaridad, los aspectos humanos, la conducta y los grupos desfavorecidos, solo se destacan en uno de los casos. En cuanto

a las universidades, en general, se centran en aspectos éticos y en los politécnicos en aspectos ambientales.

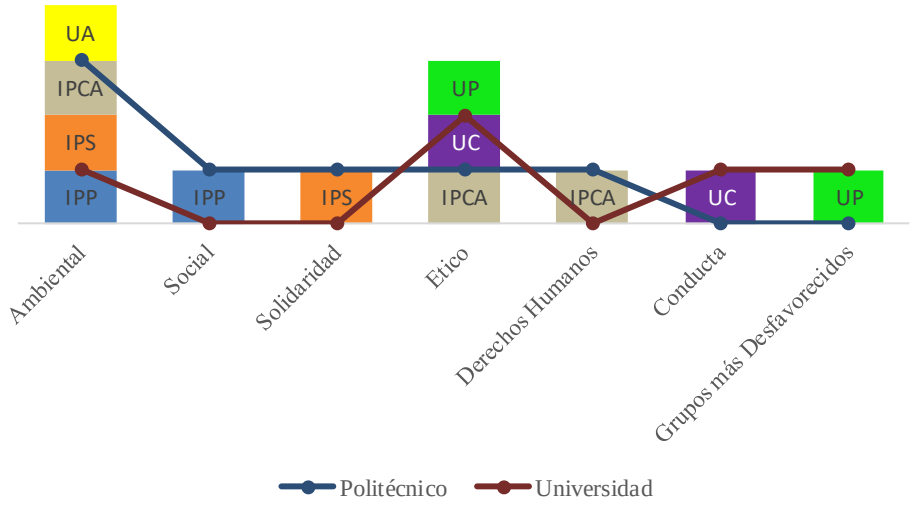


Figura 33 - Enfoque de las prácticas en la dimensión de investigación

Fuente: Elaboración propia.

Para todas las prácticas, el número no fluctúa mucho de un caso a otro, incluso siendo igual a los niveles ambiental, económico, de investigación y educativo. Los casos presentan más prácticas directas, es decir, de su acción exclusiva, en el ámbito de la investigación y la educación que las ambientales, sociales y económicas. Esto no significa que la educación en investigación no pueda tener efectos indirectos en las prácticas ambientales y sociales de la comunidad académica, derivadas de sus comportamientos futuros. Esta evidencia es consistente con el estudio realizado por Peric (2016) en las universidades croatas, ya que también en éstas la RS se centra más en las funciones de educación e investigación.

De todas las prácticas mencionadas, es importante saber en cuáles de ellas los entrevistados sintieron que hubo una mayor evolución para conocer la tendencia de las mismas. El resultado de su opinión se expresa en la Figura 34 y en la Figura 35.

El aspecto donde los entrevistados reconocieron haber una evolución significativa fue el voluntariado (Figura 34). Cinco de los casos de estudio lo refieren y, en los casos del

IPS y la UP, todos los entrevistados coinciden en que este es el aspecto que más ha evolucionado. La única IES que difiere de este resultado fue la UC.

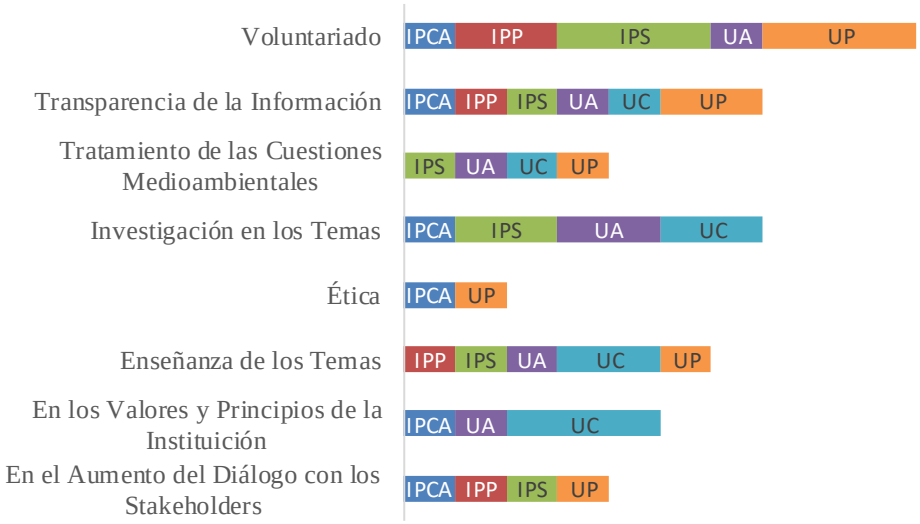


Figura 34 - Los aspectos donde se desarrolló más la RS de las IES en la opinión de los entrevistados de cada una de las IES estudiadas.

Fuente: Elaboración propia.

Es cierto que las IES estudiadas no se referían explícitamente al voluntariado como sinónimo de proyectos y servicios de educación no formal, pero la gran mayoría reconoce la evolución que ocurrió en estas acciones de intervención en la sociedad y esta evolución es favorable a la formación integral de los estudiantes, como lo reconocen varios autores (Gaete Quezada, 2011; Alferez y Comas, 2015; Chile y Black, 2015; Leal y Moreno, 2015; Mato, 2015; Coelho *et al.*, 2017; Garcia-Ramos y Martinez-Campillo, 2017; Guevara, 2017; Marti *et al.*, 2017).

Los dos temas que se siguieron fueron la transparencia de la información y la investigación en los temas. En la Figura 34 podemos observar que la transparencia de la información fue señalada por todos los casos como uno de los aspectos que más evolucionó. Esta evidencia es importante, porque da confianza y permite una mejor comunicación con los *skakeholders*, condiciones fundamentales, en la opinión de González y López (2014), para una gestión socialmente responsable de la IES. La mayor evolución de la enseñanza, a pesar de reunir la opinión de menos encuestados, se reconoce en más casos de estudio (cinco) que la mayor evolución de la investigación

(cuatro). El otro aspecto referido fueron los valores y principios, mencionados en tres de los casos.

El reconocimiento de mejora en los cinco aspectos, transparencia de la información, investigación dirigida a los problemas y necesidades de la sociedad, educación en los temas de ética y valores de RS, en el respeto al medio ambiente y los derechos humanos, la reflexión de los problemas sociales, la provisión de tiempo a favor del otro (voluntariado), hace que estas instituciones estudiadas estén en el camino correcto, para ser IES socialmente responsables (Weenen, 2000; Herrera *et al.*, 2009; Valarezo González y Túñez López, 2014; Latif, 2018).

En la Figura 35 se realiza el mismo análisis por tipo de enseñanza (Politécnica o Universitaria).

Figura 35 - Los aspectos donde se desarrolló más la RS de las IES por tipo de Institución

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al análisis por tipo de enseñanza (politécnica o universitaria), observamos en la Figura 35 que los entrevistados de los Politécnicos creen que el voluntariado es el asunto dentro de la RS de las IES que ha sufrido más desarrollo en los últimos tiempos y el que sufrió menos fue la ética y el tratamiento de las cuestiones ambientales.

En las universidades entrevistadas están en igualdad de desarrollo el voluntariado, la transparencia de la información, la investigación sobre los temas, la enseñanza de los temas y la incorporación de los valores y principios en la Institución. En cuanto a lo que

parece haber sufrido menos desarrollo en las universidades es la ética y el diálogo con los *stakeholders*.

Analizando quién contribuyó más a la existencia de prácticas de RS en las IES estudiadas, los resultados de las entrevistas, que se presentan en la Figura 36, indican que cinco de los casos apuntan a la gestión de un superior (rector o presidente) como la parte interesada que más favoreció las prácticas. Mirando con más detalle el contenido de las entrevistas (que constan en el anexo III), verificamos que en el caso del IPP y la UP todos los entrevistados fueron unánimes en referir esta parte interesada como la más determinante.

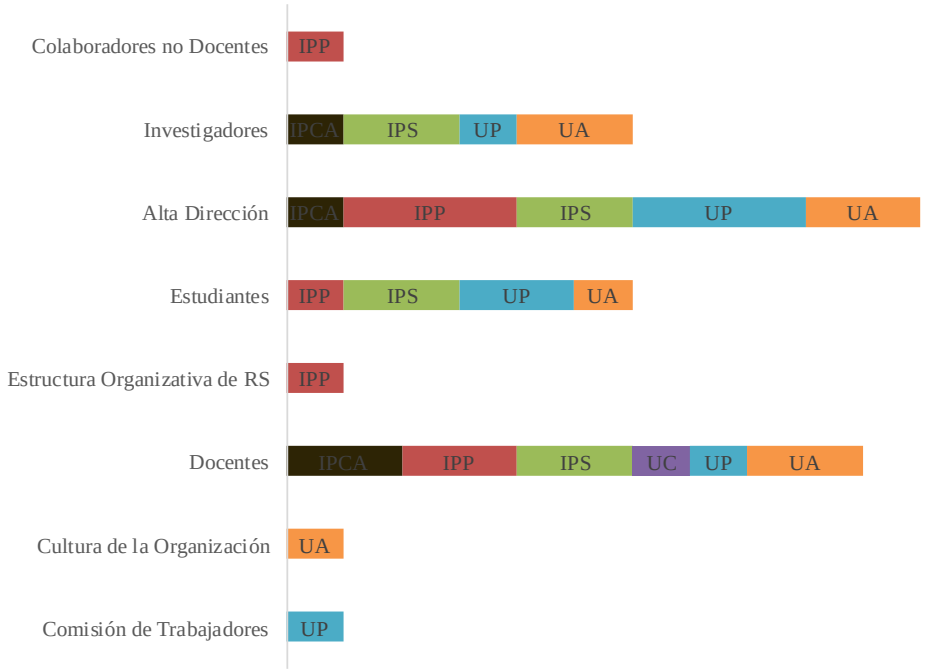


Figura 36 - Las partes interesadas que más contribuyeron al desarrollo de la RS en la perspectiva de los casos

Fuente: Elaboración propia.

Si observamos lo que cada grupo de entrevistados piensa sobre este tema en la Figura 37, constatamos que, en la perspectiva de los docentes, fueron ellos mismos y la alta dirección quien ha contribuido más al desarrollo de la RS de su IES. Los investigadores están de acuerdo con los docentes, al considerar la alta dirección y los docentes como las partes interesadas con una contribución mayor. Sin embargo, ponen su propia contribución en tercer lugar. La opinión de los gestores también es que la alta dirección es la parte interesada que más contribuyó, seguida de los docentes y de los alumnos.

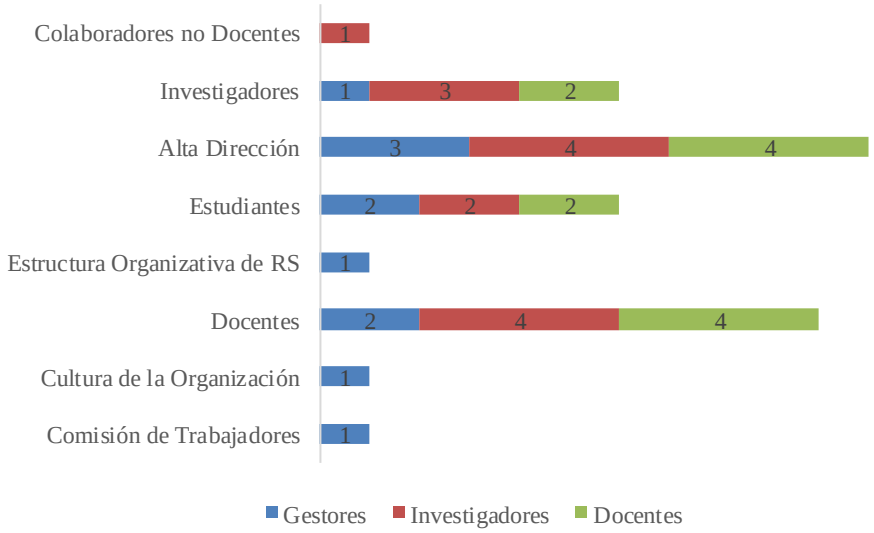


Figura 37 - Las partes interesadas que más contribuyeron al desarrollo de la RS en la perspectiva de los grupos de entrevistados

Fuente: Elaboración propia.

Estas conclusiones vienen a corroborar los estudios anteriores (Cuesta, 2011; Godos-Díez y Gago, 2011; Shaari *et al.*, 2016; Nuchprasop y Intarakamhang, 2018) en los que el soporte y el papel de la alta dirección son determinantes para implementar y desarrollar técnicas y nuevas herramientas de gestión.

Si atendemos a todas las palabras dichas por los entrevistados con respecto a las prácticas de RS y si buscamos la similitud de las palabras, encontramos dos grupos, uno solo con el UP y el otro con los casos restantes. Dentro de este último, las dos universidades, UA y UC, forman un subgrupo y los politécnicos forman otro, verificando que todavía hay una mayor proximidad entre el IPCA y el IPP, como se puede ver en la Figura 38. A partir de este análisis de *cluster*, podemos concluir que existen diferencias en las prácticas de las universidades en comparación con las de los politécnicos, con la UP aún más distanciada de las prácticas de los politécnicos que las otras universidades.

Figura 38 - Dendograma de *cluster* por similitud de palabras sobre prácticas de RS

Fuente: Elaboración propia.

Los factores que influyen en las prácticas y las prácticas en sí ya se conocen. Ahora es interesante saber cómo se gestionan internamente, lo que se analizará en el siguiente apartado.

4.2.4 Gobierno de la RS en las IES

Las prácticas de RS de las IES deben insertarse en la estrategia global de la organización y en el interés de los *stakeholders*. Para que esto suceda, es esencial que estén coordinados por algún órgano u oficina de la institución y que los comportamientos de las personas estén regidos por las pautas de valores y códigos de conducta que los guíen en la realización de las acciones (Herrera *et al.*, 2009; Aldeanueva Fernández y Jiménez Quintero, 2013b; Vallaeys, 2014). Por otro lado, es esencial conocer a las partes interesadas y tener en cuenta sus necesidades (Calle Maldonado *et al.*, 2007; Herrera *et al.*, 2009; Red Vega, 2009; Ganzález Alcántra *et al.*, 2010).

En general, en los casos estudiados, no existe una estructura diseñada para coordinar las prácticas de RS desarrolladas en la institución, con la excepción del IPP, donde existe un grupo de mejora continua. Este grupo surgió tras la adopción por parte de la institución del estándar portugués NP 4469 de RS. Los consultores de implementación de estándares de certificación crearon este grupo o comisión para garantizar que se siga

el ciclo PDCA[33], es decir, se planifica, se lleva a cabo, se supervisa y se analiza, y se toman medidas para permitir la mejora continua del sistema de gestión implementado, en este caso la gestión de la RS.

Al contrario de nuestros resultados, si hubiéramos encontrado una estructura en la mayoría de los casos estudiados, ésta sería un signo de la importancia de la RS para esas instituciones y contribuiría a la mejora continua y al aprendizaje organizacional (Velez, 2016; Fuentes *et al.*, 2018). Por lo tanto, en el caso de que las IES elijan crearla, casi todos los entrevistados sugirieron que podría ser ventajoso ser un pro-rector o un pro-presidente, tanto para permitir esta visibilidad de la importancia de la RS como por tomar ventaja de la conexión más estrecha con el alto directivo de la organización (el rector o el presidente). Esta opinión está en línea con lo que sucedió en casi todas las 31 universidades españolas analizadas por Hidalgo *et al.* (2012), donde el responsable es el vicerrector.

Aunque no existe una estructura específica, en casi todos los casos estudiados, para coordinar las prácticas de RS, las acciones se desarrollan y se dirigen a varias partes interesadas. En la Figura 39 podemos ver las partes interesadas que son consideradas prioritarias en el sometimiento a la RS para cada una de las IES.

Del análisis de la Figura 39 resultan dos partes interesadas, Estudiantes y Comunidades Locales, cuyas relaciones están sujetas con prioridad a la RS en todos los casos analizados. En cuanto a los Empleados y Proveedores están sujetas en cinco casos, en las Organizaciones Estatales en cuatro casos y en las Empresas en solo uno de ellos.

Así se ve que, aunque se reconozca teóricamente la necesidad de la participación de todos para el éxito de la RS de las IES (Benneworth y Jongbloed, 2010; Banegil-Palacios y Sanchez-Hernandez, 2018), en los casos estudiados, no todas las relaciones con algunos de los *stakeholders* están sujetas con primacía a la RS y esto puede estar justificado, según varios autores (Galbreath, 2006; Vos y Achterkamp, 2006; Brickson, 2007; Jamali, 2008) por la diferencia en la identidad de cada caso, así como por los recursos disponibles o por la dificultad para conciliar intereses de los diversos *stakeholders*. Sin embargo, es aconsejable involucrar a aquellos que pueden ser cruciales para el desarrollo de la actividad de la organización y que ayudarán a cambiar

[33] Las iniciales PDCA corresponden a las siguientes palabras en inglés P - *Plan*; D - *Do*; C - *Check* y A – *Action*.

la sociedad hacia el DS (Jamali, 2008).

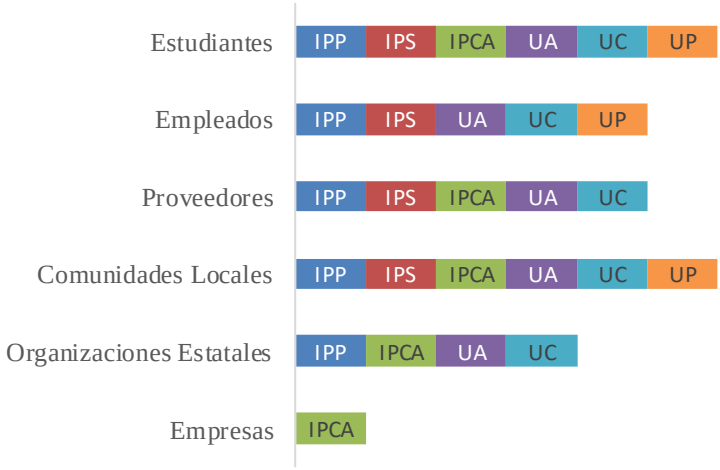


Figura 39 - *Stakeholders* cuyas relaciones están sujetas a la RS de las IES

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes son una prioridad para las IES, especialmente en Portugal, donde una gran parte de su financiación depende de las tasas de matrícula de los estudiantes y del número de estudiantes matriculados por año. Así, el énfasis dado a estos *stakeholders* en todos los casos se entiende a la luz de la teoría instrumental, ya que la gestión tiende a responder más a las necesidades de quienes controlan los recursos críticos que necesita la organización, como es el caso de los estudiantes (Deegan y Blomquist, 2006; Gray *et al.*, 2009; Fernando y Lawrence, 2014).

Respecto a la relevancia dada a las comunidades locales puede explicarse por la teoría integradora de las partes interesadas, es decir, la propia misión de las IES requiere que contribuya a una sociedad mejor y la forma de hacerlo es a través de las comunidades donde se encuentran las IES (Jongbloed *et al.*, 2008; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2015).

En lo que concierne a los aspectos, en el contexto de la RS y del DS, que más se destacaron en cada uno de los casos estudiados en el marco de la relación con sus *stakeholders*, indicados anteriormente, son presentados en las Figura 40 a Figura 45. Si analizamos esas figuras, vemos que la mayoría de las relaciones se establecen con los

estudiantes. Esta preponderancia no es sorprendente, ya que son consideradas las principales partes interesadas de las IES (Alarcón-del-Amo *et al.*, 2016). Sin embargo, este hallazgo también es una señal de la aplicación del modelo de gestión mercantilista de las empresas a las IES, es decir, el enfoque de las IES está en el mercado, en sus clientes, los estudiantes (Dahan y Senol, 2012).

Entre las relaciones con los estudiantes (Figura 40), el IPCA fue el caso que mostró más aspectos, seis, la UC, cinco, y el IPP y la UP, cuatro. El apoyo a los estudiantes con discapacidades fue el aspecto más evidente, con cinco casos, considerándolo uno de los más importantes de sus relaciones con los estudiantes, prácticas también comunes en universidades españolas (Ganzález Alcántra *et al.*, 2010).

Dentro de las relaciones con los estudiantes, hay dos temas resaltados en cuatro casos. Uno de ellos fue la Inserción en el Mercado Laboral, lo que coincide con uno de los resultados obtenidos por Paunescu *et al.* (2017a, 2017b) en las 27 universidades de las mejores IES del mundo, calificadas en el *ranking QS Stars University Ratings 2016* de RS.

Otro aspecto mencionado por cuatro de los casos fue el Apoyo Psicológico, que se utiliza especialmente para combatir el fracaso escolar (Santos *et al.*, 2015). Este apoyo es un servicio de todas las IES portuguesas, porque forma parte de las funciones de los Servicios de Acción Social (SAS)[34], servicios que se institucionalizaron en todas las IES públicas por primera vez en 1976, aún con la designación inicial de Servicios Sociales (Vaz, 2009). Estos servicios atribuyen becas, permiten el acceso a alimentación en comedores y a alojamientos a precios controlados, entre otras ayudas (Vaz, 2009). Este apoyo no fue mencionado por todas las IES estudiadas, presumiblemente, porque los entrevistados consideran que es una obligación derivada de la ley y la RS es para ellos algo que va más allá de esas obligaciones legales.

También las Condiciones de Estudio fue un aspecto evidenciado para tres de los casos. El cambio de la enseñanza al aprendizaje, impulsado por el proceso de Bolonia, hizo que este aspecto fuera atendido por las IES. Fue necesario crear condiciones para que

[34] Se publicaron las bases fundamentales que delimitan la estructura de los diversos Servicios de Acción Social de la educación superior en Portugal en el Decreto-Ley n.º 132/80, a fin de definir una sola política de acción social nacional.

los estudiantes tengan espacios de estudio grupales, acceso a equipos informáticos fuera de las clases, entre otros esfuerzos, de ahí esta nueva preocupación de las IES.

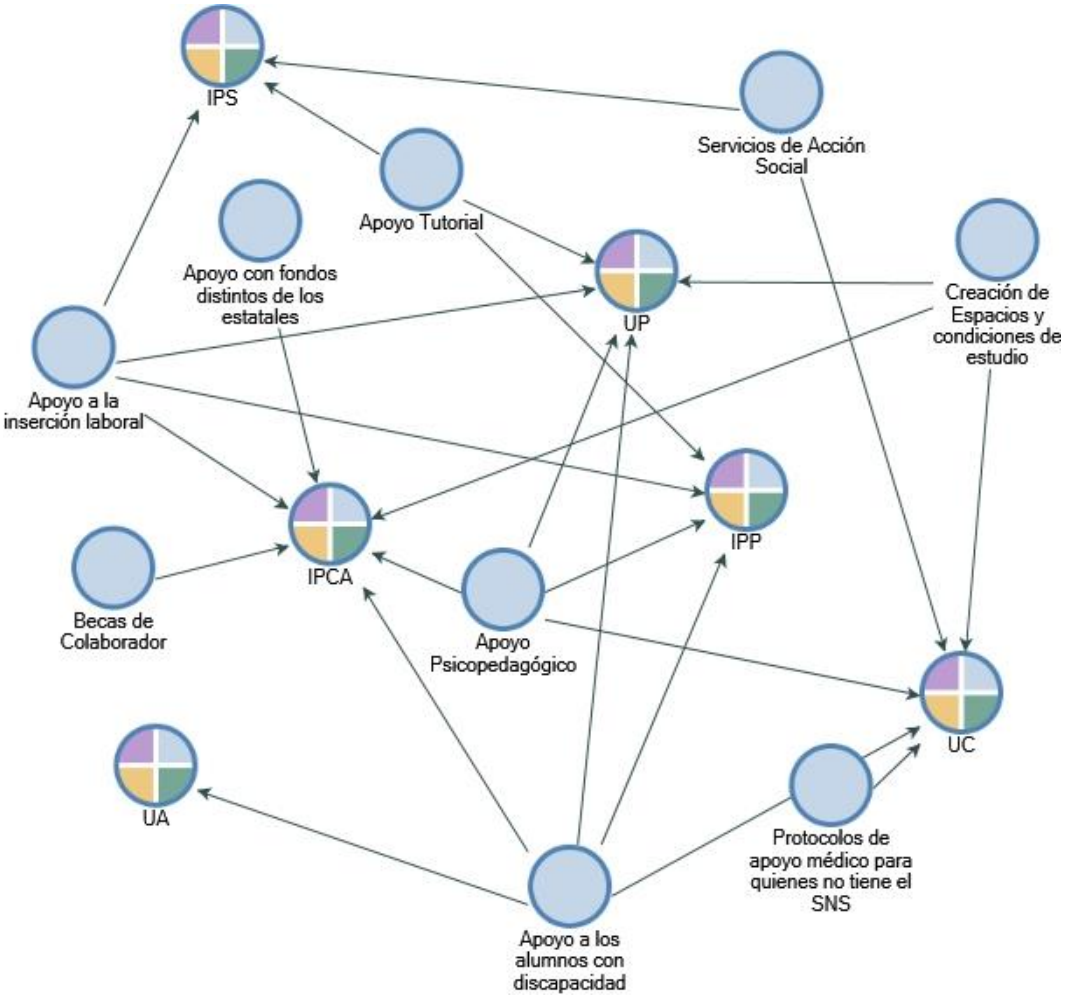


Figura 40 - Aspectos que más se destacan en las relaciones desarrolladas en el contexto de la RS y del DS con estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

De los nueve aspectos destacados, solo hay tres (Becas de empleados, Apoyo con fondos distintos a los estatales y Apoyo en salud para aquellos que no tienen derecho al SNS[35]) que solo fueron mencionados en uno de los casos, lo que revela que son menos comunes en estas IES. Sin embargo, ellos son fundamentales, porque están destinados a permitir que los estudiantes tengan acceso a una educación superior,

[35] Apoyo a estudiantes extranjeros de fuera de la UE sin derecho a cuidados de salud y asistencia médica por el Sistema Nacional de Salud (SNS) de Portugal.

independientemente de pertenecer a las clases más desfavorecidas, siendo consideradas buenas prácticas en universidades socialmente responsables (Borja y Rodríguez, 2016).

Es imperativo crear medidas para garantizar que los estudiantes, independientemente de sus recursos (financieros y de otro tipo) o su condición social, puedan acceder y permanecer en la educación superior hasta que terminen sus estudios. Y esto es tan imperioso, que la Asamblea de la República aprobó una recomendación, la Resolución n.º 60/2013, de 18 de abril, que obliga el Gobierno y, por lo tanto, a las IES a publicar un informe anual "(...) profundo y riguroso sobre el abandono escolar en enseñanza superior".

Tan importante como tener en cuenta la RS en las relaciones con los estudiantes, también es tenerla en aquellas establecidas con las comunidades locales. Por lo tanto, en la Figura 41 observamos que hay cuatro tipos de acciones que lo incluyen: Formación de Corta Duración, Transferencia de Conocimiento e Investigación, Servicios a la Comunidad e Iniciativas Culturales y Deportivas. Los casos que consideran la RS en más acciones con las comunidades locales son la UC, la UP y el IPP. Los casos restantes indican solo dos de las iniciativas mencionadas.

Las iniciativas indicadas anteriormente se consideran parte de las acciones que deben desarrollar las universidades responsables y se incluyen en las prácticas llevadas a cabo por las 27 de las mejores IES del mundo calificadas en el *ranking QS Stars University Ratings 2016* de RS (Paunescu *et al.*, 2017a, 2017b) y también es la opinión de gerentes de negocios, decanos de escuelas de negocios y docentes, quienes entienden su integración con la sociedad como parte de la RS de las IES (Ford y McLaughlin, 1984; Carrillo-Pacheco *et al.*, 2012). Incluso si los servicios comunitarios involucran a los estudiantes, pueden contribuir más que las clases formales para crear conciencia sobre los problemas de la sociedad y la formación ciudadana (Gaete Quezada, 2011; Mato, 2015; Coelho *et al.*, 2017; Garcia-Ramos y Martinez-Campillo, 2017; Guevara, 2017).

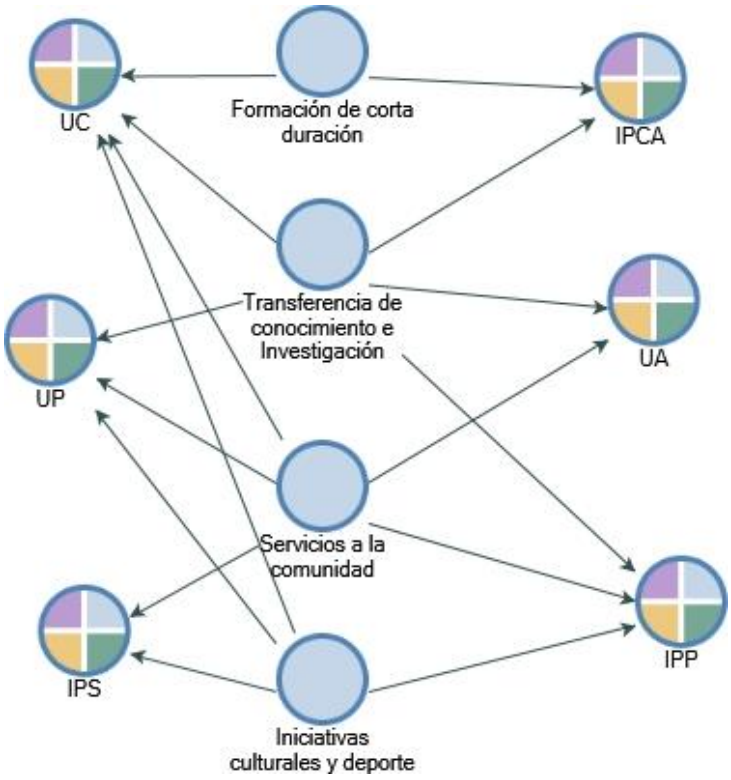


Figura 41 - Relaciones con comunidades locales comprendidas en la RS

Fuente: Elaboración propia

En las relaciones con los empleados (Figura 42), las preocupaciones de la RS se refieren a la conciliación de la vida familiar y laboral, la creación de un entorno laboral favorable y la formación. Estas acciones también forman parte de la gestión socialmente responsable de las IES (Valarezo González y Túñez López, 2014).

La UP fue la que más actividades enumeró en las relaciones con empleados, porque agregó las preocupaciones sobre la conciliación de la vida familiar y laboral, la creación de un entorno laboral favorable y la formación de las perspectivas de carrera y acciones sociales. Aquí se puede ver que hay mucho por hacer en términos de RS en relación con los empleados no docentes, como ya Rodríguez y Hernández (2017) afirmaron con relación a las universidades latinoamericanas estudiadas.

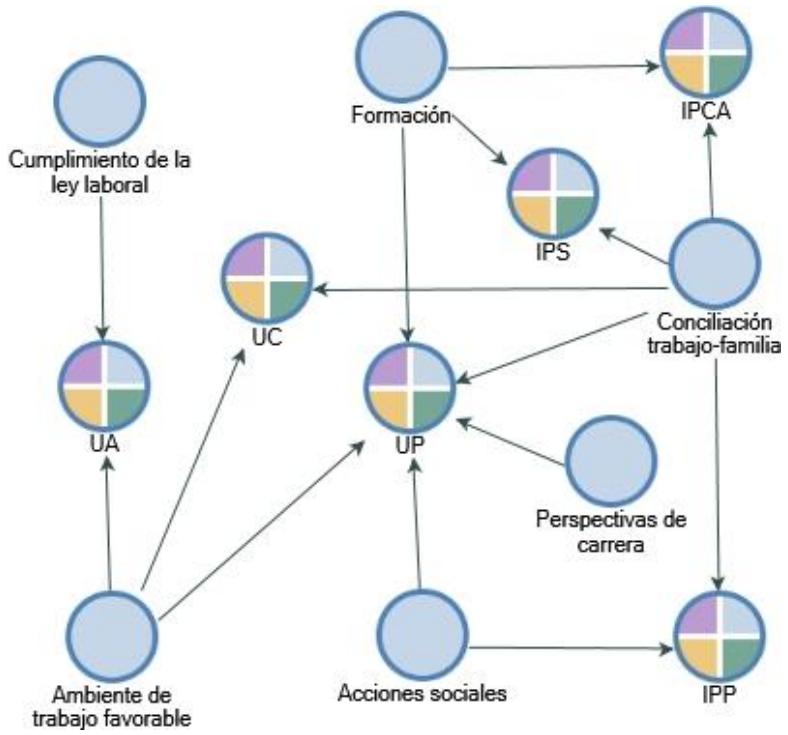


Figura 42 - Relaciones con empleados comprendidas en la RS

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la Figura 43, el cumplimiento de la ley de contratación pública es lo único aspecto que dos de los casos (UA y UP) consideran que representan relaciones con los proveedores sujetas a la RS. Por otro lado, este elemento solo fue mencionado por tres de los casos (UA, UP e IPCA), lo cual es extraño, debido a que todas las IES tienen la obligación de cumplir con la ley referida. La explicación probablemente puede ser que los demás entendieron la RS como algo más que el cumplimiento de la ley y por eso no lo mencionaron.

La exigencia de criterios ambientales en las compras fue incluida por la mayoría de los casos, cuatro (UC, IPP, IPS e IPCA), en sus relaciones con los proveedores, lo que revela un buen augurio de la influencia de las IES estudiadas en la RS de sus proveedores. Las compras ecológicas o "verdes" que resultan de esas reivindicaciones, poco destacadas, por ejemplo, por las universidades españolas (Hidalgo *et al.*, 2012), son importantes, porque de hecho, ha sido través de las cláusulas contractuales de este tipo que su forma de actuar hacia la RS cambia, como se encontró en Uribe-Macias *et al.* (2016).

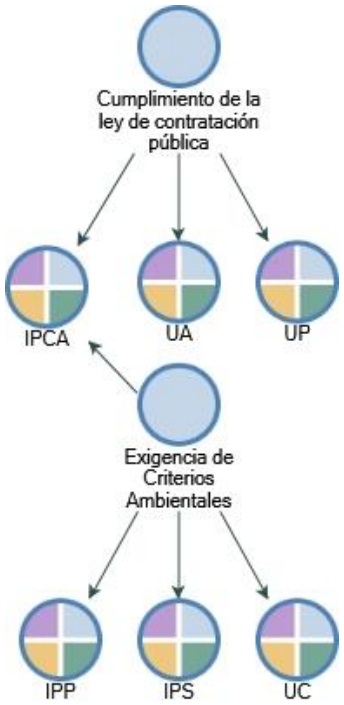


Figura 43 - Relaciones con los proveedores comprendidas en la RS

Fuente: Elaboración propia.

La RS en las relaciones con organizaciones estatales (Figura 44) se limita esencialmente a protocolos de colaboración, tanto con otras IES como con escuelas secundarias. Solo la UP va más allá, al considerar también la participación en organismos públicos y en redes de emprendimiento e innovación.

Los protocolos con las escuelas secundarias tienen como objetivo cooperar en términos de generación y transmisión de conocimiento para permitir la conexión y la continuidad entre los sistemas educativos complementarios, generando así un impacto positivo de la IES, como refieren González y López (2014). La creación de redes es esencial para la producción de conocimiento y para la intervención política de las IES, por lo que los protocolos son cruciales para este propósito. Las IES no deben aislarse, deben cooperar entre sí y con otras instituciones, por lo tanto, la existencia de protocolos es una buena señal de la práctica de la RS de las IES estudiadas.

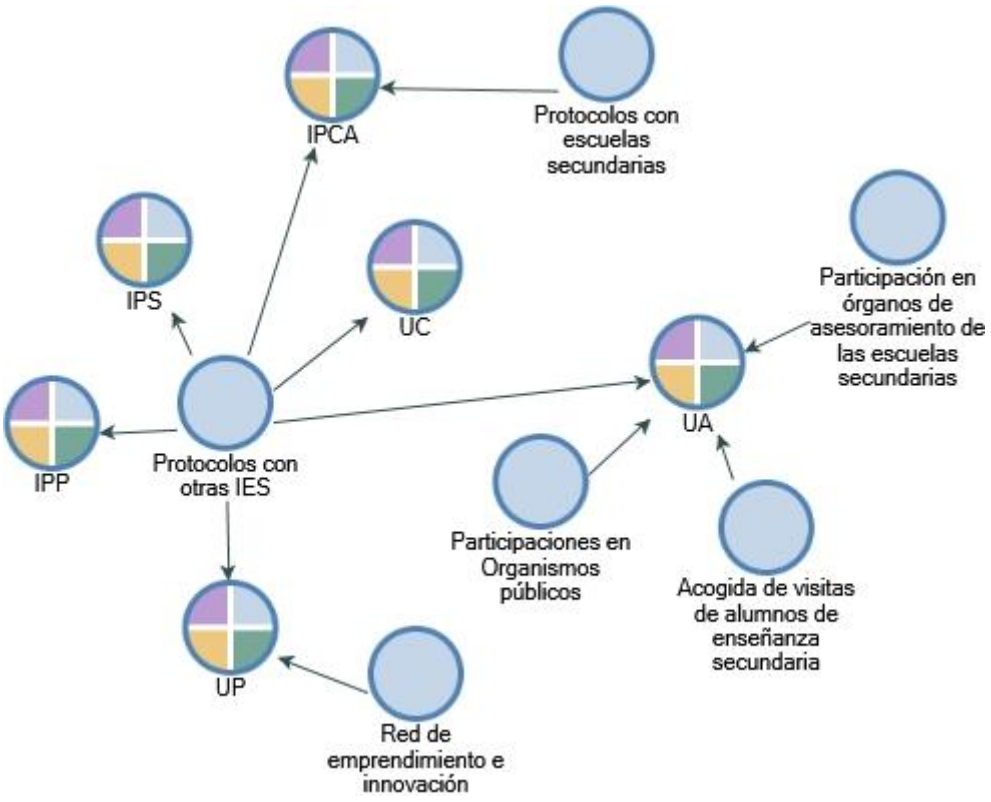


Figura 44 - Relaciones con organizaciones estatales comprendidas en la RS

Fuente: Elaboración propia.

La RS percibida en las relaciones con las empresas se muestra en la Figura 45 y, como podemos ver, encontramos ocho temas, de los cuales destacamos dos: ofertas de empleo y protocolos de prácticas, los cuales se indican en todos los casos. Las ofertas de empleo resultan tanto de la necesidad de que las empresas contraten a la mejor fuerza laboral como de la necesidad de una posición activa por parte de las IES en la búsqueda de una salida profesional para sus graduados. Esta última razón se hizo más apremiante después de que el Ministerio de Educación portugués empezó a informar la empleabilidad de los cursos, basándose en los desempleados inscritos en los centros de empleo. Si los valores de empleabilidad no son buenos, esto puede afectar la elección de cursos por parte de los estudiantes y la consecuente financiación de las IES.

Los protocolos de prácticas son necesarios para las IES porque algunos planes de estudio exigen un período de prácticas, pero son también de interés para las empresas, ya que son una forma de conocer la formación de los estudiantes y contribuir a la divulgación de la empresa, porque si están interesados en estos estudiantes los pueden

contratar posteriormente. Así, estas acciones se explican por la teoría de las partes interesadas, ya que se reconoce que los estudiantes tienen mucho poder e influencia en la vida de las IES y las empresas esperan obtener beneficios de la formación y la investigación de las universidades (Benneworth y Jongbloed, 2010).

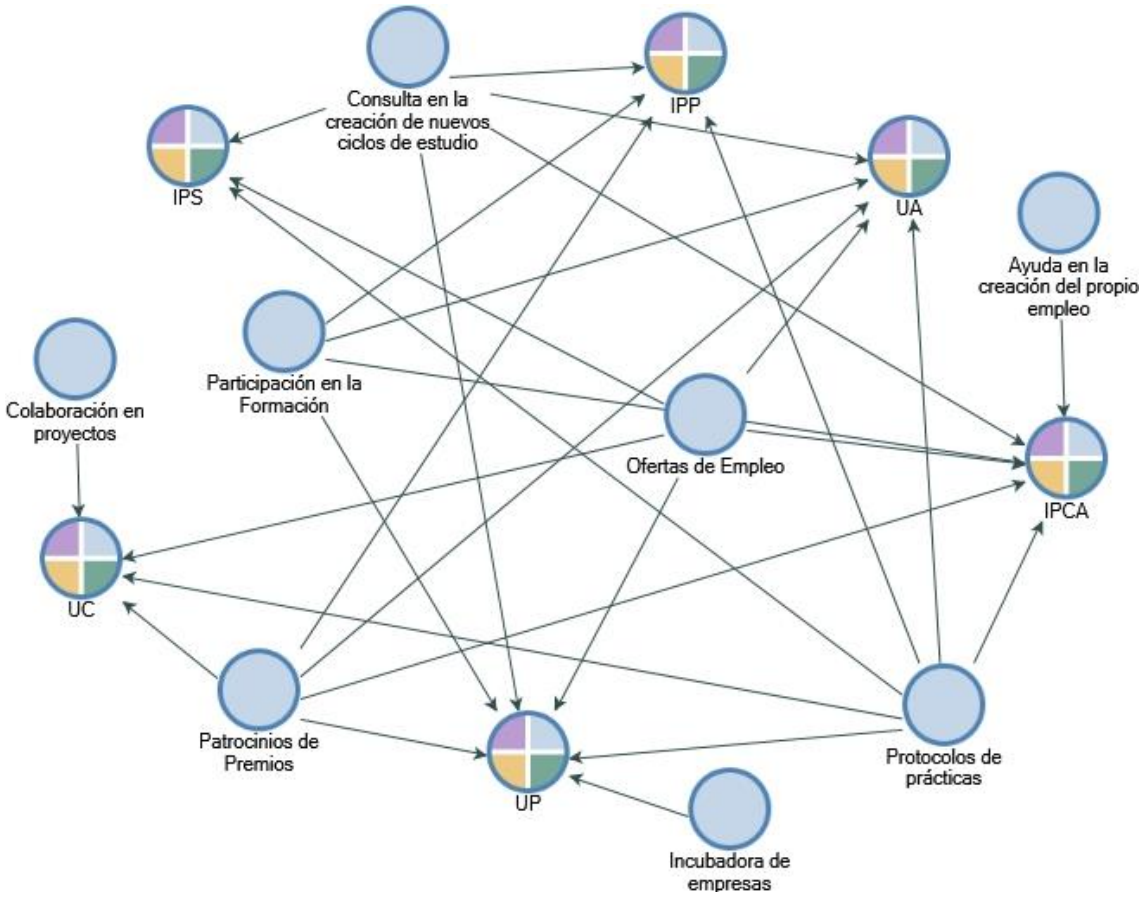


Figura 45 - Relaciones con las empresas comprendidas en la RS

Fuente: Elaboración propia.

La consulta para la creación de nuevos ciclos de estudio y el patrocinio de premios se mencionan en cinco casos, poniendo de manifiesto la gran importancia de estos dos temas para las IES en análisis. La consulta a las empresas en el momento de crear nuevos ciclos de estudio se considera indispensable para conocer las necesidades del tejido empresarial y por consiguiente, satisfacerlas, como lo sugiere la teoría de las partes interesadas (Benneworth y Jongbloed, 2010; Banegil-Palacios y Sanchez-Hernandez, 2018). El patrocinio de premios es una cooperación que las empresas

pueden interpretar como una forma de publicidad, que es combinada con la recaudación de recursos financieros por parte de las IES para fomentar la meritocracia en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

La participación de las empresas en la formación también está indicada por cuatro casos, lo que es valorado en el momento de la evaluación, a fin de obtener la acreditación de los cursos o las renovaciones de acreditación, realizada por Agencia de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior portuguesa, de ahí la importancia de estas alianzas con esta parte interesada.

Cabe señalar que la UP es la que tiene más relaciones con esta parte interesada.

Los instrumentos utilizados por las IES estudiadas para gestionar la RS se muestran en la Figura 46. Como se observa en la misma, la gestión de la RS de cuatro instituciones (UA, UC, IPP e IPS) asienta en un plan estratégico, siendo que una de ellas (UA) tiene un plan de actividad formal para ponerlo en práctica y, posteriormente, supervisa el plan estratégico; la supervisión también se realiza en la UC. La UA y el IPS consideran la RS en el presupuesto anual, asignando recursos financieros para ese propósito. En el IPS, la RS sigue siendo parte de su misión definida en los Estatutos. A su vez, la UC y el IPS utilizan programas de comunicación para difundir y escuchar a las partes interesadas sobre la RS de sus instituciones.

El porcentaje de IES de nuestro estudio que declaran tener una estrategia de RS e incluso la incluyen en su plan estratégico, es de alrededor del 67%, siendo superior al 45% encontrado por Silva y Morosini (2014). Sin embargo, al igual que Mora (2012) que descubrió que el 60% de las IES estudiadas contenían líneas estratégicas de RS pero carecían de continuidad en la difusión de lo que se hizo, aquí también parece suceder, porque solo una, la UA, completa el ciclo, es decir, tiene un plan de actividades para garantizar su ejecución y lo monitorea para verificar la eficiencia y efectividad de las acciones. La UC también brinda algunas garantías para la ejecución de la estrategia, porque la monitorea y la difunde. El IPS estará en el camino correcto para ejecutar una gestión estratégica de RS, porque la integra en su misión y asigna recursos financieros para la ejecución de las acciones, faltando solo definir objetivos y controlar su ejecución (Leitão y Silva, 2007).

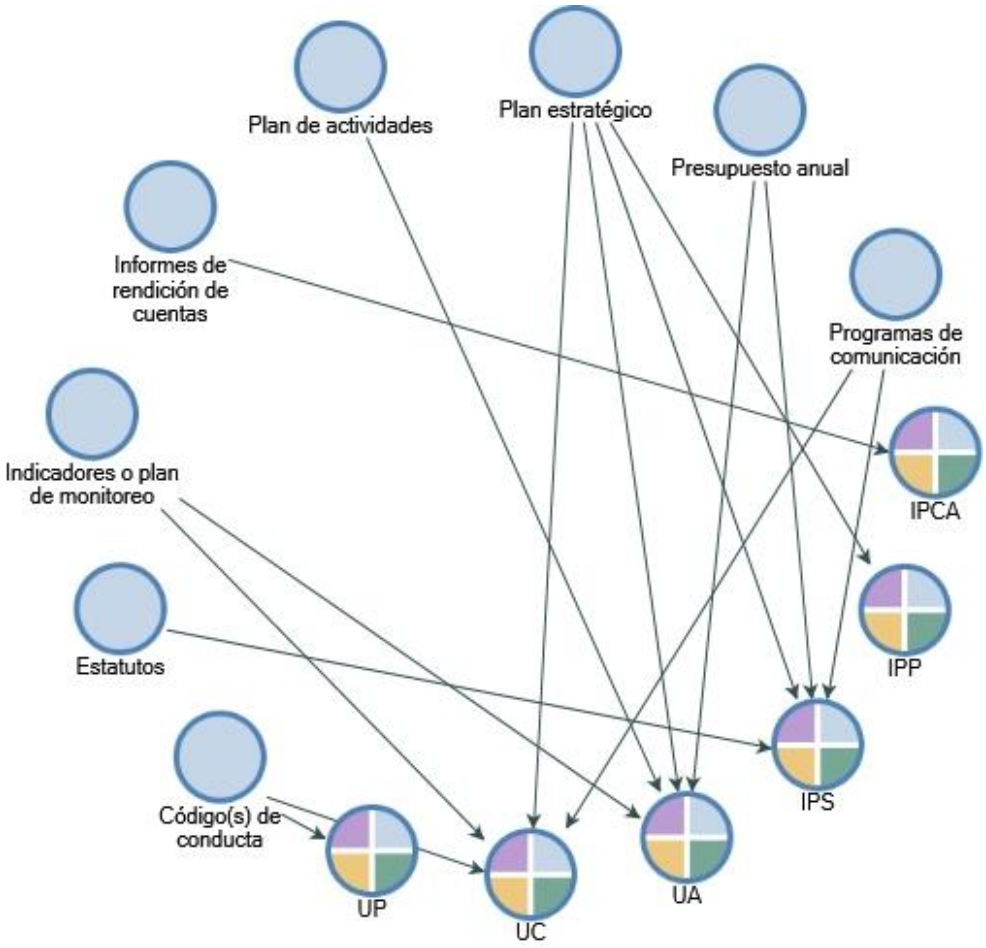


Figura 46 - Instrumentos generales de gestión de la RS

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la similitud de las palabras en las respuestas a las preguntas sobre la forma de gobierno de la RS en las IES, obtuvimos el dendograma de la Figura 47.

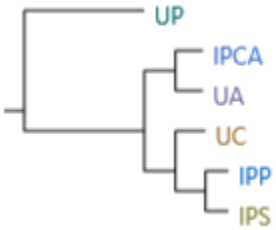


Figura 47 - Dendograma de *cluster* por similitud de palabras sobre el Gobierno de la RS en las IES

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en esa figura, hay dos grupos, en uno de ellos está la UP, aislada, y en el otro todos los demás casos, siendo que en este la UC está más cerca del IPP y del IPS que del IPCA y de la UA. Los dos casos más cercanos son el IPP y el IPS.

Gobernar con la RS en mente también es demostrar la divulgación de este compromiso y la rendición de cuentas relacionadas con esta área (Ceulemans *et al.*, 2015). En la próxima dimensión, analizaremos cómo respondió cada caso estudiado a este desafío.

4.2.5 Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS

La forma privilegiada de divulgación, de acuerdo con los casos estudiados, del compromiso y las actividades desarrolladas fue el portal *web* y las redes sociales (Figura 48), ya que todos los casos asumen su uso. *Internet* es bien conocida por la facilidad y el bajo coste de llegar a los usuarios de la información (Sánchez *et al.*, 2013), por lo que no es sorprendente que fuera la primera opción para las IES estudiadas. En los últimos años, las redes sociales también han sido una gran apuesta para que las IES lleguen a sus partes interesadas (Aldeanueva Fernández y Arrabal Sánchez, 2018), en particular, *Facebook* ha sido muy utilizada por las IES objeto de este estudio.

Además del Portal, los tres IP estudiados usan los informes para presentar cuentas de RS. De hecho, ésta ha sido la forma más elegida por las IES para, en general, difundir las acciones desarrolladas en esta área (Alonso-Almeida *et al.*, 2015). En algunos de los IP en estudio, los informes producidos no son específicos de RS, como es el caso del IPS y del IPCA, porque usan el informe anual de rendición de cuentas para divulgar las acciones de RS junto con las otras acciones. Sin embargo, en el caso del IPP, el informe de estas actividades es independiente y resulta de la aplicación del estándar portugués de RS adoptado.

La razón por la que no producen todas estas IES los informes sobre RS puede deberse a la falta de una guía específica para la RS o a las dificultades para aplicar las guías genéricas, por ejemplo, las de la GRI (Fonseca *et al.*, 2011; Lopatta y Jaeschke, 2014; Bice y Coates, 2016; Larrán *et al.*, 2016; Bergua y Martí, 2018). Pero también puede deberse a la saturación de la producción de informes o la falta de recursos humanos

dedicados para recopilar información y tratarla (Dagilienė y Mykolaitienė, 2015). En cualquier caso, este comportamiento no es específico de las IES estudiadas porque, como regla general, las IES revelan poca o difunden solamente información mínima sin uniformidad en los informes producidos (Fonseca *et al.*, 2011; Lopatta y Jaeschke, 2014; Dagilienė y Mykolaitienė, 2015; Romolini *et al.*, 2015; Siboni *et al.*, 2015; Sassen y Azizi, 2018; Farinha *et al.*, 2019).

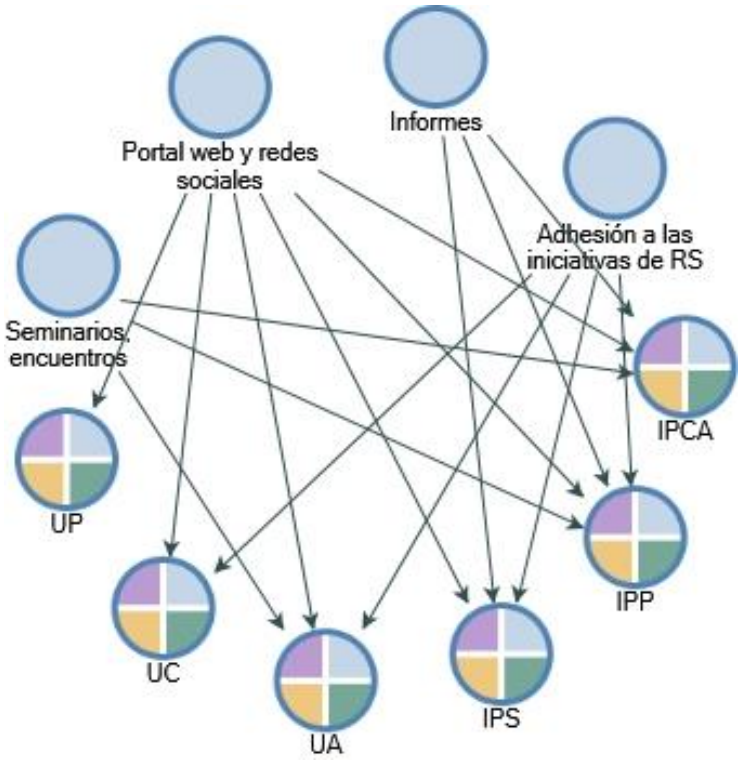


Figura 48 - Formas de dar visibilidad al compromiso con la RS

Fuente: Elaboración propia.

Las otras formas elegidas para hacer visible su compromiso con la RS y el DS fue la adhesión a iniciativas de esta naturaleza. Al unirse a una iniciativa, las IES señalan a las partes interesadas que están involucradas en la RS. Sin embargo, esta adhesión no garantiza que la práctica sea efectiva y, por otro lado, no todas las instituciones ven ventajas en unirse, porque muchas de estas iniciativas no aumentan el rendimiento de su RS porque exigen que se haga el mínimo y, por lo tanto, así no permiten obtener una ventaja competitiva (Runhaar y Lafferty, 2009).

Los seminarios y los encuentros son otras formas de difundir el compromiso de su participación y actividad en esta área, especialmente hacia fuera de la organización, por lo que la UA, el IPP y el IPCA las eligieron.

En cuanto a quién debe definir cómo comunicar la RS y el compromiso con el DS, existe unanimidad de los entrevistados que ésta incumbe a la IES porque, como nos ha dicho uno de los entrevistados, "(...) mucha gente va a hacer conjeturas y no es fácil de manejar sensibilidades". Sin embargo, también existe unanimidad con respecto a la ventaja de escuchar a los *stakeholders*, porque como dijo otro de los entrevistados, "La comunicación se establece más fácilmente si la forma elegida por la institución es del agrado de los interesados (…)". Por lo tanto, se concluye que es interesante conocer la opinión de las partes interesadas, pero la decisión final debe ser de las IES.

Dada la crisis económica y financiera que Portugal pasó y que dio lugar a una intervención de la TROIKA en el período del 2011-2014, lo que resultó en austeridad para todos los ciudadanos y sectores, se esperaba su reflejo en el sentido negativo de la divulgación de este tipo de información. Sin embargo, cinco de los casos consideran que no tuvo ese efecto, lo que prueba que la RS de estas IES no se ejerce retóricamente ni es proporcional a los recursos financieros disponibles, estando en línea con lo encontrado por (Miras Rodríguez *et al.*, 2015) a respecto a las empresas. Solo uno, el IPCA, es de la opinión opuesta, una vez que el GIPCA juzga que la crisis está influenciando la divulgación y también la práctica de la RS pues, en su opinión, "(...) la gestión pública ha tenido algunas restricciones, dejando poca flexibilidad. Poco más se hace que cumplir exigencias, no sobra tiempo ni dinero, hay sub-financiamiento. La financiación del estado no es equilibrada y falta estructura de soporte".

Aunque el GUA también cree que la crisis puede haber influido en la realización de algún tipo de acciones ya que, en sus palabras, "(...) si tuviéramos más dinero podríamos hacer más (...)". Todavía, el mismo entrevistado afirma que "(…) hay otro tipo de acciones que pueden ser motivadas por la crisis o por las dificultades financieras, como todas las relacionadas con la racionalización de recursos, como el agua y la energía". Lo mismo nos dice el GUC cuando resalta el cambio de ciclo "(…) desde el punto de vista del proceso estamos cerrando un ciclo y creando otro (…). En su opinión, esta crisis "(…). evidenció la necesidad de la importancia de mirar a la RS", idea perfectamente alineada con algunos autores que rastrean el origen de la RS hasta la necesidad de

responder a los problemas sociales y la promoción de valores como la solidaridad y la igualdad (Apaydm y Ercan, 2010; Gasca y Olvera, 2011; (Miras Rodríguez *et al.*, 2015).

El GIPP y el IIPP son de la opinión de que la RS y el compromiso con el DS en esta Institución se encuentran en "(...) desarrollo", a la vez que el DIPP afirma que la RS está "(...) integrada en la estrategia global de la Institución".

El DIPS y el GIPS son de la opinión de que la RS y el compromiso con el DS en esta Institución se encuentran en "(...) desarrollo", el GIPS afirma que la RS está "(...) en desarrollo para integrarse en la estrategia global de la organización", mientras que el IIPS entiende que la RS es incipiente, estando por ello en un estado inicial".

Todos los entrevistados del IPCA consideran estar en un estado inicial, especialmente desde el punto de vista de su aplicación, como nos subraya el DIPCA.

La percepción del DUA y del GUA es que se encuentran en desarrollo. Como indica el DUA: "El concepto de RS es muy amplio y por eso hay algunos aspectos que aún no están tan desarrollados como otros". El GUA da ejemplos de algunas áreas donde ya se encuentra integrada en la estrategia de la Universidad: "En cuanto a lo que es nuestra misión, cumplimos más allá de lo que son los patrones habituales y somos exigentes en algunas áreas claramente, por ejemplo, hace algunos años, el Rector creó un grupo de misión para el DS, que elaboró un informe con recomendaciones. Hoy, esas recomendaciones están traducidas en los indicadores, en las metas y en el plan de actividades (...)". Sin embargo, el IUA entiende estar en un "(...) estado inicial. Se practica porque se entiende que es un buen medio de relaciones públicas y no por su valor estratégico".

Los tres entrevistados de la UC consideran que la RS de su universidad se encuentra en desarrollo. Y como nos dice el GUC: "En nuestra universidad hay mucha preocupación social y participación en proyectos sociales, hay mucha preocupación ambiental, por ejemplo, se promueve el uso racional de energía dentro de nuestro edificio y se hace bastante investigación sobre el tema; existe también la preocupación con los impactos económicos generados por la universidad y con la transparencia de la información. El plan estratégico, en el pilar de la comunidad, contiene medidas y metas relativas a la contribución de la UC para el desarrollo, progreso y bienestar de la sociedad… sin

embargo, siempre podemos hacer más y mejor (...)" y el DUC señala: “En los últimos años, en virtud de los valores perfilados y declarados por la UC y de la investigación desarrollada, especialmente en las cuestiones ambientales, se está desarrollando más (...) ¿si todo está hecho? no, pero estamos en el camino (...)”.

Para todos los de la UP, la RS forma claramente parte de la estrategia de la Institución. Como nos dice el DUP: “No siendo la mayor universidad, se destaca por la apuesta que hace incluso a nivel internacional, por los proyectos de colaboración, por las alianzas que hace, desde luego también en todas las estructuras de que dispone y después hay canales bien definidos que ayudan a una dinámica de creación de una actividad, a la propagación de la misma por toda la comunidad, hay canales bien definidos, hay estructura tecnológica, se observa la participación del equipo rectoral en las iniciativas que se hacen, incluso presencialmente (…)”. A pesar del reconocimiento de esta integración, el IUP tiene la percepción del poco reconocimiento del alcance de la RS, en sus palabras: "(…) las prácticas no siempre son reconocidas como RS, porque se tiene, dentro de la Institución, una visión estrecha de la RS".

En resumen, y como resultado del análisis de *cluster* por la similitud de palabras del contenido de todas las dimensiones de investigación exploradas anteriormente, presentamos la Figura 49.

Figura 49 - Dendograma de *cluster* por similitud de palabras de las cinco dimensiones en análisis

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 49 podemos observar la existencia de dos *clusters,* uno formado por dos IP y una universidad (IPS, IPP y UA) y otro con dos universidades y un IP (UP, UC e IPCA), aunque una de las IES de cada *cluster* tiene menor nivel de similitud con los otros dos. Así, si cortamos la figura a un nivel inferior verificamos que el IPP y la UA

forman un *cluster*, así como el IPCA y la UC forman otro, mientras que el IPS y la UP están aislados. De este análisis, que tiene en cuenta la percepción de los encuestados en cada caso, podemos concluir que los modelos UA y del IPP son muy similares, al igual que los modelos del IPCA y de la UC.

Esta evidencia también permite inferir que no existe una característica de RS de Universidades o Politécnicos, tal como esperábamos, porque en Portugal en términos prácticos no hay diferencia ni en términos de ambiciones ni en términos de gestión (Almeida, 2011).

La presentación y discusión de los resultados realizada en este capítulo conduce a las conclusiones que se presentan en el siguiente capítulo.

Capítulo 5 – Conclusiones

5.1 Consideraciones generales

El objetivo de esta Tesis Doctoral fue conocer, a través de las percepciones de los representantes de las tres funciones principales de las IES, el modelo actual de gestión de la RS. En particular, se pretendía explorar cinco preguntas: 1) ¿Cuál es la mejor denominación para designar la RS de las IES en Portugal y cuál es su alcance y beneficios? ¿Cuáles son los factores que potencian las distintas fases de la RS, es decir, qué condicionan su existencia desde el inicio hasta el desarrollo? ¿Cómo se hace efectiva la RS de la IES en Portugal? ¿Cómo se gestiona la RS de la IES en Portugal? y ¿Cómo se hace visible externamente la RS y el compromiso con el DS de la IES en Portugal?

Al utilizar un estudio de casos múltiples, cubriendo diferentes realidades, tales como: si siguen o no la norma portuguesa de RS, si pertenecen a la educación politécnica o universitaria, y si se ubican en diferentes áreas del país, esta investigación contribuye a poner de manifiesto las diferentes percepciones de las seis Instituciones del mismo sector de actividad.

En cuanto a la primera pregunta, ¿Cuál es la mejor denominación para designar la RS de las IES en Portugal y cuál es su alcance y beneficios?, la investigación ha mostrado que estudios previos sugieren la designación de RSU para comprender la RS de las IES (Ganzález Alcántra *et al.*, 2010; Comisión Técnica de la Estratégia Universidad 2015, 2011; Aldeanueva Fernández y Jiménez Quintero, 2013b; Rincón y Ortega, 2013; Gaete Quezada, 2014; Valarezo González y Túñez López, 2014; Vallaeys, 2014; Lagunas *et al.*, 2017; Gómez *et al.*, 2018; Vallaeys, 2018; Vallaeys y Rodriguez, 2019). Sin embargo, en el caso portugués y posiblemente porque la educación superior está dividida en dos subsistemas, politécnico y universitario, los entrevistados propusieron solo el nombre de RS. A pesar de la opinión expresada por los entrevistados, dada la especificidad de la RS de estas instituciones, puesta de manifiesto por los impactos educativos, cognitivos y epistemológicos generados (Vallaeys, 2008; Valarezo González y Túñez López, 2014), sumado a todas las demás características propias

producidas por las instituciones en general, es nuestra opinión que sería positivo adoptar una denominación diferente a la utilizada para las empresas, de ahí que se propone la denominación para el modelo de RS en la Educación Superior (RSES). No se eligió la opción de RSU, ya que esta designación es demasiado restrictiva para cubrir el sistema binario portugués.

La importancia del ejercicio de la RS por parte de estas Instituciones fue aceptada por los entrevistados, ya que creen que eso permitirá brindar a las instituciones un retorno positivo y mejoras en su imagen, que luego pueden traducirse, por ejemplo, en las preferencias de los estudiantes por instituciones socialmente responsables. Esta opinión demuestra el acuerdo de los entrevistados con lo reportado en la literatura al respecto, especialmente en el caso de las empresas (Porter y Kramer, 2006; Vallaeys, 2014; Plungpongpan *et al.*, 2016). Este reconocimiento de la importancia de la RS es relevante, ya que tener a los actores de la RS convencidos de su valor para la institución puede significar que buena parte del esfuerzo requerido para lograrlo ya está hecho.

El enfoque de la RS en las IES debe ser integral, es decir, no debe limitarse a una función o departamento (Ganzález Alcántra *et al.*, 2010; Vázquez *et al.*, 2015; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2017). Así también lo entendieron todos los entrevistados, representantes de las tres funciones (docencia, investigación y gestión), cuando asumieron que tenían un rol que jugar en la RS de su institución. Desde el inicio, los docentes consideraron que su función principal es la formación integral de los estudiantes durante su carrera académica en la IES. Pero, también, demostraron comprender que su responsabilidad se extiende después de la finalización de su curso, materializándose en el apoyo a los graduados en la búsqueda de empleo.

Los investigadores entienden que pueden hacerlo a través de la investigación, especialmente si se hace sobre temas que pueden incrementar los impactos positivos de la acción de la institución o reducir los impactos negativos que produce. Esta contribución se percibe tanto o más positiva cuanto más contribuya el resultado de la investigación a satisfacer las necesidades y / o resolver los problemas de la sociedad. Además, creen agregar su aporte si la producen en redes colaborativas, incluso con la participación de personas ajenas a la IES.

Finalmente, los gestores presentan su principal aporte a la RS de su institución, al declarar y asumir la visión estratégica de la RS. Aunque no son las únicas cosas que

deben hacer los gerentes para contribuir a la RS de la IES, estas contribuciones son indispensables para la correcta coordinación e interconexión de acciones y también fueron reconocidas como fundamentales en todas las fases de evolución de la RS en la institución, esto es desde la fase de inicio, pasando a la de la práctica y culminando en la del desarrollo de la RS (Ruiz-Mora y Ibáñez, 2009; Bohorques *et al.*, 2013; Nejati y Nejati, 2013; Aristimuño y Monroy, 2014; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2017; Jankal y Jankalová, 2017).

En resumen, en lo que respecta a su contribución a cada una de las funciones (docencia, investigación y gestión) de la institución, existe una coincidencia entre lo esperado por los *stakeholders* y la percepción de los propios actores, respecto a la implicación de todas las funciones de la organización en cuestiones de RS (Ganzález Alcántra *et al.*, 2010; Vázquez *et al.*, 2015; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2017), porque todos reconocen tener algo que aportar a la RS de su institución.

Respecto a la segunda pregunta: ¿Cuáles son los factores que potencian o dificultan la implementación de la RS en estas instituciones?, la investigación nos dice que para implementar con éxito la RS es necesario conocer los factores que la potencian y eliminar cualquier obstáculo encontrado en el camino. Habitualmente los factores se estudian en la literatura desde una perspectiva estática, y no existen estudios que los den a conocer en las distintas fases. Este estudio permitió identificar los impulsores de la RS para el inicio, la implementación y el desarrollo. Así, para el inicio se destacan tres factores: i) la percepción de una ventaja competitiva, ii) la iniciativa de la alta dirección y (iii) otras instituciones ya practican la RS. En la etapa de ponerla en práctica, son dos los factores determinantes: (i) la existencia de documentos, a saber, códigos de conducta y planes estratégicos, y ii) la formación de recursos humanos. Se concluye que el desarrollo de la RS depende fundamentalmente del reconocimiento del valor de las actividades desarrolladas, por lo que el factor con mayor preponderancia en esta fase es la apreciación en el desempeño, tanto de la institución como de los empleados. Otros factores que promueven el desarrollo son: i) la inclusión de la RS en planes estratégicos y de actividades y ii) la existencia de recursos dedicados.

Respecto a la tercera pregunta: ¿Cuáles son las prácticas que se ajustan a la RS de las IES?, el estudio permite comprender las prácticas consideradas como parte de la RS de una IES. Así, en la dimensión medioambiental, encontramos las actividades para reducir

el consumo de agua, las conducentes a la eficiencia energética y las relacionadas con la gestión y reducción de residuos. En la dimensión social, se encontraron las prácticas de voluntariado y acciones sociales, de cooperación y desarrollo de las comunidades, de conciliación de la vida laboral y personal, de mejora de las condiciones de acceso de los estudiantes, de estudio y vida de los estudiantes en el contexto académico, así como las de respeto a los derechos humanos, y las de interculturalidad y las de igualdad de género. En la dimensión económica, encontramos acciones encaminadas a supervisar, controlar y evaluar el uso de los recursos, especialmente los financieros puestos a disposición de las IES, así como acciones conducentes a la captación de recursos financieros alternativos a la financiación pública y las tasas de matrícula de los estudiantes, y acciones orientadas a mejorar la transparencia y rendición de cuentas.

Las prácticas realizadas por los casos estudiados permiten creer que existe alguna conexión con los hábitos de la institución, es decir, forman parte de la forma de pensar y normal de actuar y, por tanto, destaca la mayor propensión de algunos casos a realizar actividades dentro de determinadas dimensiones (Hodgson, 1998; Major y Vieira, 2009). Así se puede ver en la dimensión ambiental, donde la UA se muestra con mayor número de prácticas, o en la dimensión económica, donde las universidades van más allá de las acciones consideradas obligatorias mientras los politécnicos realizan solo las obligatorias. Las prácticas docentes que aportan a la RS de las IES encontradas en los casos estudiados fueron la enseñanza de la RS, de forma transversal o solo en algunas asignaturas, o incluso a través de proyectos o seminarios, y el uso de nuevas metodologías de enseñanza que permitan la adquisición de valores y competencias de RS. Cabe destacar el predominio de la docencia de las cuestiones ambientales y éticas y la falta de relevancia en este ámbito dada a los aspectos sociales, así como el reconocimiento de la mayoría de los casos estudiados para alguna mejora en la enseñanza de estos aspectos con la adaptación de los cursos a Bolonia.

Las prácticas de RS más comunes encontradas en los casos estudiados en la dimensión de investigación son: (i) las publicaciones científicas sobre el tema, (ii) la investigación aplicada a problemas concretos, realizada mayoritariamente en grupo, y (iii) la transferencia de conocimiento a la comunidad, además en un caso de estudio se reconoce la práctica de mayor transparencia en la divulgación de lo que está en proceso de investigación. Al igual que la docencia, la investigación también se centra en los aspectos ambientales y éticos.

De todas las prácticas mencionadas, las que más evolucionaron a juicio de la mayoría de los entrevistados fueron el voluntariado, la transparencia de la información, la docencia sobre los temas relacionados con la RS, la investigación de temas de RS, el diálogo con los *stakeholders* y las prácticas tendentes a solucionar problemas ambientales.

Con respecto a la cuarta pregunta, ¿Cuál es la forma de gobierno de RS?, podemos afirmar que esta Tesis Doctoral contribuyó a entender la forma de gobierno sugerida para la RS en las IES, así como a conocer la forma adecuada de dar visibilidad a la RS de la institución. El enfoque estratégico de RS fue reconocido por varios autores y también por la UE, especialmente cuando declaró la Estrategia de la UE 2011-2014, donde se enumeran algunos beneficios de este enfoque, a saber, los reflejados en la relación con los clientes, en la gestión de recursos humanos y en la reducción de costes y riesgos (Comisión Europea, 2011). Plantear la RS como algo estratégico para la institución requiere que la gestión de la RS se lleve a cabo al más alto nivel, por lo que, ante la ausencia de una estructura organizacional en las instituciones estudiadas, se sugiere, en este estudio, la creación de una estructura a nivel de un vicerrector o vicepresidente a tal efecto. A pesar de la falta de una estructura de gestión específica, en la mayoría de las IES estudiadas, la gestión de la RS se apoya en un plan estratégico.

En el proceso de gestión se anima a las IES, al igual que a otras instituciones, a establecer un diálogo permanente con las partes interesadas. Dada la escasez de recursos para satisfacer los requisitos de todos los *stakeholders*, es necesario identificarlos y priorizarlos para posteriormente canalizar los recursos para dar respuesta a las solicitudes de los considerados más urgentes (Mitchell *et al.*, 1997; Chiu y Wang, 2015; Thijssens *et al.*, 2015). Las IES estudiadas identificaron como *stakeholders* relevantes los Estudiantes, los Empleados, las Comunidades Locales, los Proveedores y los Organismos del Estado y Empresas, siendo, como se esperaba, los estudiantes con los que se establecen más relaciones de RS. Dentro de éstas, encontramos relaciones que pretenden dar respuesta a necesidades de apoyo económico, que una vez satisfechas permitirán a los estudiantes acceder o continuar sus estudios, relaciones que pretenden dar respuesta a dificultades de aprendizaje o mejorar las condiciones de aprendizaje y, finalmente, relaciones para responder a aspiraciones de los estudiantes para que ingresen al mercado laboral una vez finalizado el curso. Las relaciones que se establecen en el ámbito de la RS con los trabajadores, tienen como objetivo mejorar su formación para el trabajo y aumentar su motivación para el mismo.

Las relaciones que se establecen con las comunidades locales tienen como objetivo dar respuesta a las necesidades de la comunidad en formación continua, el acceso a la cultura y al deporte y a la ayuda de la investigación para la resolución de problemas.

Los requisitos vinculados a proveedores se centran en la exigencia del cumplimiento de la ley y de los criterios ambientales en los contratos de suministro. En los organismos estatales destacan las relaciones de cooperación con centros educativos del mismo o anterior nivel educativo y con otros organismos públicos.

Las relaciones con las empresas son más diversas y en ambos sentidos. Para dar respuesta a las necesidades de las IES, las empresas participan en la formación impartida en las IES, patrocinan premios, ofrecen puestos de trabajo y prácticas, colaboran en proyectos y responden a consultas en el contexto de la creación de nuevos ciclos de estudio. Para ayudar a crear o desarrollar empresas, las IES tienen incubadoras y ayudan a crear sus propios puestos de trabajo.

Respecto a la pregunta cinco ¿Cómo se hace visible externamente la RS y el compromiso con el DS de la IES en Portugal?, esta Tesis Doctoral permitió conocer las formas de divulgar las actividades desarrolladas, siendo la que más sobresale el portal *web* y las redes sociales, dada la accesibilidad de su coste y rapidez de divulgación (Sánchez *et al.*, 2013). Los informes integrados (no exclusivos de estas actividades de RS) son otra de las formas elegidas en los politécnicos estudiados para divulgar las actividades de RS, siendo siempre la institución, politécnica o universitaria, la única responsable de definir el contenido y la forma de estos informes, es decir, no escucha a los *stakeholders* en este sentido. También permitió con la respuesta a esta pregunta conocer la forma de manifestar a la sociedad su compromiso con la RS, concluyendo que lo hacen tanto a través de la organización de seminarios y reuniones como mediante la adhesión a iniciativas de RS.

En términos generales y, ante el escaso conocimiento empírico del fenómeno estudiado, la investigación ha permitido incrementar el conocimiento sobre la RS de las IES. No solo haciendo una revisión teórica del tema sino también presentando una visión de la RS de las IES en seis instituciones, un aporte considerado valioso por el autor (Siggelkow (2007).

En términos globales, y según los entrevistados, las IES estudiadas aún se encuentran en un punto inicial o en proceso de desarrollo de la RS, no estando esta importante temática integrada en sus estrategias, por lo que el resultado del estudio de las dimensiones del modelo presentado servirá como reflexión y guía para una implementación exitosa. También permitirá ayudar a los investigadores de RS de otras IES a identificar los factores motivadores para la colaboración deseada de los agentes de las funciones principales.

La naturaleza exploratoria de la Tesis Doctoral deja el camino abierto para seguir explorando el tema en el futuro, es decir, para dar continuidad a los desarrollos de la implementación de la RS en las IES portuguesas, sean las estudiadas o las demás.

5.2 Limitaciones

Todas las investigaciones pueden ser mejoradas y ampliadas, presentando limitaciones, y esta no es excepción. Aunque este trabajo demuestra que la metodología del estudio de casos puede resultar adecuada para el análisis exploratorio de nuevos modelos de gestión en las IES, presenta una limitación propia de las investigaciones cualitativas, que es el hecho de no permitir generalizar los resultados en términos estadísticos (Stake, 1995). Asimismo, aunque el estudio no permite generalizar, pero se puede replicar en otras IES.

Por otro lado, se observó que algunos entrevistados no dominaban el tema con tanta profundidad cuanto sería deseable y, por lo tanto, es posible que no hayan identificado algunas actividades desarrolladas por ellos o por la institución como parte de la RS de su institución. En determinadas situaciones, incluso pueden haber omitido información porque la consideran confidencial o pueden haber respondido de manera conveniente para proteger sus instituciones. También se debe considerar que el tiempo pudo haber sido un factor limitante que pudo haber condicionado algunas de las respuestas, haciéndolas más cortas.

Como en cualquier estudio de caso, es poco probable que la opinión de estos entrevistados sea representativa de todos los elementos de los grupos a que pertenecen,

ya que todos son del área de las ciencias sociales para tener una muestra homogénea.

Además, otra limitación es que las IES objeto de estudio han sido seleccionadas entre un gran número de ellas. Ello debe evitarse en investigaciones posteriores, siempre que a partir de las conclusiones obtenidas en el presente trabajo se formulen cuestiones de investigación concretas a contrastar en una muestra amplia de IES.

Cabe señalar también que la evolución, en Portugal y el resto del mundo, de la temática de la RS de las IES y en la aplicación de la misma, puede cambiar la realidad de las IES estudiadas, por lo que será poco creíble que las conclusiones de la investigación queden iguales en los casos estudiados durante mucho tiempo.

A pesar de las limitaciones, se cree que el estudio aportó información importante y orientación futura para cualquiera que desee implementar y desarrollar un modelo de RS en una IES.

5.3 Investigaciones futuras

Este estudio de casos múltiples permitió conocer el modelo de implementación y desarrollo de la RS en seis IES portuguesas. Más investigaciones, incluso de más casos, a saber, por ejemplo, universidades que publican en el GRI, serán necesarias para tener una visión global de la RS en las IES portuguesas. Así, se sugiere que en futuras investigaciones se utilice una metodología cuantitativa, mediante un cuestionario a todas las IES, que abarque a todos los docentes, a todos los investigadores y a todos los directivos, independientemente del área o facultad a la que pertenezcan.

Otro aspecto a explorar es la consulta a otros grupos de interés, especialmente a los externos a la organización, para conocer el grado de satisfacción con la forma en que las IES ejercen la RS.

Otro camino para futuras investigaciones es el análisis de las prácticas de RS mediante el análisis del contenido de las diversas fuentes de información a disposición del público para confrontar con aquellas percibidas como prácticas señaladas por los actores internos.

Bibliografía

Abugre, J. B. 2014. Managerial role in organizational CSR: empirical lessons from Ghana. *Corporate Governance* 14 (1):104-119.

Acquier, A., J.-P. Gond, y J. Pasquero. 2011. Rediscovering Howard R. Bowen's Legacy: The Unachieved Agenda and Continuing Relevance of Social Responsibilities of the Businessman. *Business and Society* 50 (4):607-646.

Adam, A. M., y T. Shavit. 2008. How can a ratings-based method for assessing corporate social responsibility (CSR) provide an incentive to firms excluded from socially responsible investment indices to invest in CSR? *Journal of Business Ethics* 82 (4):899-905.

Agudelo, M. A. L., L. Jóhannsdóttir, y B. Davídsdóttir. 2019. A literature review of the history and evolution of corporate social responsibility. *International Journal of Corporate Social Responsibility* 4 (1).

Aguilera, R., C. Williams, J. Conley, y D. Rupp. 2006. Corporate governance and social responsibility: a comparative analysis of the UK and the US. *Journal compilation© Blackwell Publishing Ltd* 14 (3).

Alarcón-del-Amo, M.-d.-C., C. Casablancas-Segura, y J. Llonch. 2016. Responsive and proactive stakeholder orientation in public universities: antecedents and consequences. *Higher Education* 72 (2):131–151.

Albrecht, P. 2005. Social Responsibility of Universities–Application of Corporate Social Responsibility Concepts on Public Universities. In *EASY-ECO Manchester Conference*. Manchester, UK.

Alcota, M., P. R. d. Gauna, y F. E. G. lez. 2013. Development of ethical practices and social responsibility in dental education at the university of Chile: student and faculty perceptions. *European Journal of Dental Education* 17:70-76.

Aldeanueva Fernández, I., y G. Arrabal Sánchez. 2018. Communication and Measurement of the University Social Responsibility: Social Networks and Indicator Proposal. *Revista Digital De Investigacion En Docencia Universitaria-Ridu* 12 (1):121-136.

Aldeanueva Fernández, I., y J. A. Jiménez Quintero. 2013a. Experiencias internacionales en materia de Responsabilidad Social Universitaria. *Visión de Futuro* 17 (1):1-16.

———. 2013b. Responsabilidad social universitaria en España: un estudio de casos. *Revista Venezolana de Gerencia* (64):649-662.

Alferez, A., y M. A. Comas. 2015. Didactic innovation in initial teacher education through the implementation of Social Responsibility in curriculum. *Redu-Revista De Docencia Universitaria* 13 (4):237-253.

Aliu, D., A. Akatay, y A. Aliu. 2017. The Influence of Inter-Stakeholders' Communication on University – Industry Collaboration. *Scholedge International Journal of Business Policy & Governance* 4 (8):78-86.

Almeida, A. F. d. 2004. El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. en *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*, edited by N. Llibres. España, 41-60.

Almeida, L. d. 2011. *O sistema de Ensino Superior Português. Expansão e Desregulamentação. Reforma no Quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior*. Porto.

Alonso-Almeida, M. d. M., F. Marimon, F. Casani, y J. Rodriguez-Pomeda. 2015. Diffusion of sustainability reporting in universities: current situation and future perspectives. *Journal of Cleaner Production* 106 (1):144-154.

Alonso-Almeida, M. d. M., F. C. F. d. Navarrete, y J. Rodriguez-Pomeda. 2014. Corporate social responsibility perception in business students as future managers: a multifactorial analysis. *Business Ethics: A European Review*:1-17.

Annoot, E. 2012. La responsabilité sociale des universités en France : un concept en émergence? . *Éducation et socialisation [En ligne]* 31.

Annoot, E., M. M. Tassigny, y M. V. d. O. Brasil. 2012a. La responsabilité sociale des universités en france ou la réussite des études supérieures? *Revista de Administração da UFSM* 5 (1):163-174.

Annoot, E., M. M. Tassigny, y M. V. d. O. Brasil. 2012b. Social responsibility of the universities in france or the issue of success in higher education. *Revista de Administração da UFSM* 5 (1):163-174.

Ansoff, H. I. 1965. *Corporate strategy: An analytic approach to business policy for growth and expansion*. New York:: McGraw-Hill.

Apaydm, C., y B. Ercan. 2010. A structural equation model analysis of Turkish school managers' views on social responsibility. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2:5590-5598.

Aravind, D., y P. Christmann. 2011. Decoupling of Standard Implementation from Certification: Does Quality of ISO 14001 Implementation Affect Facilities' Environmental Performance? *Business Ethics Quarterly* 21 (1):73-102.

Arceo, A. 2018. The Identity of University Social Responsibility on the Websites of the Universities of the Autonomous Region of Madrid (Spain) and the State of Puebla (Mexico), As a Tool of Grassroots Public Diplomacy. *American Behavioral Scientist* 62 (3):391-399.

Arguedas-Ramirez, L. M. 2017. Proposal of Management in Educational Orientation for the Distance University System. *Revista Electronica Calidad En La Educacion Superior* 8 (2):137-157.

Aristimuño, M., y C. R. Monroy. 2014. Responsabilidad Social Universitaria. Su gestión desde la perspectiva de directivos y docentes. Estudio de caso: Una pequeña universidad latinoamericana. *Redalyc* 39 (6):375-382.

Asamblea de la República. 2007. Regime jurídico das instituições de ensino superior (RJIES). In *Lei n.º 62/2007*.

Asemah, E. S., y R. A. Okpanachi. 2013. Universities and Corporate Social Responsibility Performance: An Implosion of the Reality. *An International Multidisciplinary Journal* 7 (4):195-224.

Atieno, O. P. 2009. An Analysis of the Strengths and Limitation of Qualitative and Quantitative Research Paradigms. *Problems of education in the 21stcentury* 13:13-18.

Atkinson, A. A., J. H. Waterhouse, y R. B. Wells. 1997. A Stakeholder Approach to Strategic Performance Measurement. *Sloan Management Review* 38 (3):25-37.

Ayuso, C. d. l. C., y P. S. Santos. 2008. La Responsabilidad de la Universidad en el Proyecto de Contrucción de Una Sociedad. *Revista Educacion y Sociedad* (2):19-54.

Banegil-Palacios, T. M., y M. I. Sanchez-Hernandez. 2018. The Challenge to Foster Foreign Students' Experiences for Sustainable Higher Educational Institutions. *Sustainability* 10 (2).

Banerjee, S., S. Dasgupta, y Y. Kim. 2007. Buyer-Supplier Relationships and the Stakeholder Theory of Capital Structure. *Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=607582*.

Banerjee, S. B. 2007. *Corporate Social Responsibility, The good, the bad and the ugly*: Edward Elgar Publishing Limited.

Basit, T. 2003. Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational Research* 45 (2):143-154.

Baum, J. A. C., y C. Oliver. 1992. Institutional Embeddedness and the Dynamics of Organizational Populations. *American Sociological Review* 57 (4):540-559.

Baxter, P., y S. Jack. 2008. Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report* 13 (4):544-559.

Benneworth, P., y B. W. Jongbloed. 2010. Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. *Higher Education* 59 (5):567-588.

Berg, B. L. 2001. *Qualitative research methods for the social sciences* edited by S. L. Kelbaugh. 4 th ed. ed. United States of America.

Bergua, R. C., y J. M. Marti. 2018. Adaptation of GRI Standards and Creation of USR Indicators: A Joint Effort between Universitat de Barcelona and Universitat Pompeu Fabra. *Revista Digital De Investigacion En Docencia Universitaria-Ridu* 12 (1):137-155.

Bice, S., y H. Coates. 2016. University sustainability reporting: taking stock of transparency *Tertiary Education and Management* 22 (1):1-18.

Bohorques, G., C. Uriol, y N. Mirto. 2013. University Social Responsibility (RSU) Bases and Implementation Strategies. en *7th International Technology, Education and Development Conference*, edited by L. G. Chova, A. L. Martinez yI. C. Torres, 5083-5086.

Borja, A. R. B., y F. M. Rodríguez. 2016. University Social Responsibility treatment in the Umet. *Revista Conrado* 12 (53):111-118.

Bowen, H. R. 1953. *Social responsibilities of the businessman* New York.

Branco, M. C. 2010. Empresas, responsabilidade sociaal e corrupção. In *Workgin paper nº 6/2010*, edited by E. Húmus: OBEGEF-Obervatorio da Economia e Gestão de Fraude

Brennan, J. 2008. Higher education and social change. *Higher Education Quarterly* 56:381 -393.

Brickson, S. L. 2007. Organizational identity orientation: The genesis of the role of the firm and distinct forms of social value. *Academy of Management Review* 32 (3):964-999.

Bringer, J. D., L. H. Johnston, y C. H. Brackenridge. 2004. Maximizing transparency in a doctoral thesis1: the complexities of writing about the use of QSR*NVIVO within a grounded theory study. *Qualitative Research* 4 (2):247-265.

Brower, J., y V. Mahajan. 2013. Driven to Be Good: A Stakeholder Theory Perspective on the Drivers of Corporate Social Performance. *Journal of Business Ethics* 117 (2):313–331

Buchanan, J., y M. L. Jones. 2010. The efficacy of utilising Nvivo for interview data from the electronic gaming industry in two jurisdictions. *Review of Management Innovation & Creativity* 3 (5):1-15.

Burns, J., y R. W. Scapens. 2000. Conceptualizing management accounting change: an institutional framework. *Management Accounting Research* 11 (1):3-25.

Cabedo, L., M. Royo, L. Moliner, y T. Guraya. 2018. University Social Responsibility towards Engineering Undergraduates: The Effect of Methodology on a Service-Learning Experience. *Sustainability* 10 (6).

Calderon, N. A. R., y J. Paucar. 2015. University's social responsibility: A fundamental component in future educators' training from the Education program, in Salesian Polytechnic University. *Alteridad-Revista De Educacion* 10 (1):86-99.

Calle Maldonado, C. d. l., J. M. García Ramos, P. Giménez Armentia, y M. Ortega de la Fuente. 2008. Validación y medida de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación* 19 (2):385-404.

Calle Maldonado, C. d. l., J. M. García Ramos, y P. Giménez Marmentia. 2007. La formación de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*:47-66.

Calle Ramírez, D. C., y T. C. Santacruz Moncayo. 2011. Modelo de responsabilidad social universitaria aplicado en la Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana Ecuador.

Calva, M. L., y M. C. Vasquez. 2014. Informal economy, employability and profesional ethics in Mexico. en *Higher Education: The Challenge of Employability*, edited by A. BernalGuerrero, 198-204.

Campbell, J. L. 2007. Why Would Corporations Behave in Socially Responsible Ways? An Institutional Theory of Corporate Social Responsibility. *The Academy of Management Review* 32 (3):946-967.

Campra, M., S. Secinaro, V. Brescia, y C. G. Góis. 2019. Redefining the New Public Management and Effects of Indicators: Sustainable Healthcare Mobility *Journal of Management and Sustainability* 9 (1):141-158.

Cantú-Martínez, P. C. 2013. Las instituciones de educación superior y la responsabilidad social en el marco de la sustentabilidad. *Revista Electrónica Educare* 17 (3):41-55.

Carranza, Y. V. R. 2018. Design of Serious Games in the Teaching of Social Responsibility in Higher Education. *Revista Digital De Investigacion En Docencia Universitaria-Ridu* 12 (1):156-175.

Carrasquero, C. M. d., R. J. Mavárez, P. Ligibther A. Rojas, y B. Carvallo. 2008. La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social. *Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política* 15 (3):81-103.

Carrillo-Pacheco, M. A., M. L. Leal-García, María Lorena Alcocer-Gamba, y M. M. Muñoz-Cornejo. 2012. Responsabilidad Social Universitaria. La opinión de profesores y alumnos. *Revista de Educación y Desarrollo* 23:23-32.

Carroll, A. B. 1979. A three dimensional conceptual model of corporate social performance. *Academy of Management Review* 4 (4):497-505.

Carroll, A. B. 1993. *Business & Society: Ethics and Stakeholder Management*. 2sd ed: South-Western Pub.

Carroll, A. B. 1999. Corporate Social Responsibility. Evolution of a Definitional Construct. *Business and Society* 38 (3):268-295.

Carvalho, L. C., J. M. Pereira, R. Dias, y A. Bachx. 2020. Learning Styles in Business Management students: An empirical study in Portuguese Higher Education. *RAEP - Administração : Ensino e Pesquisa* 21 (3):348-384.

Ceulemans, K., R. Lozano, y M. D. M. Alonso-Almeida. 2015. Sustainability Reporting in Higher Education: Interconnecting the Reporting Process and Organisational Change Management for Sustainability. *Sustainability* 7 (7):8881-8903.

Ceulemans, K., I. Molderez, y L. V. Liedekerke. 2014. Sustainability reporting in higher education: a comprehensive review of the recent literature and paths for further research. *Journal of Cleaner Production*:1-17.

Chile, L. M., y X. M. Black. 2015. University-community engagement: Case study of university social responsibility. *Education Citizenship and Social Justice* 10 (3):234-253.

Chiu, T.-K., y Y.-H. Wang. 2015. Determinants of Social Disclosure Quality in Taiwan: An Application of Stakeholder Theory. *Journal of Business Ethics* 129 (2):379-398.

Cid, M. B., M. Rubiralta, J. J. M. Navarro, M. C. Delgado, C. M. Vicente, T. L. Mellado, A. M. G. d. Ciurana, J. B. d. Álamo, J. V. G. García, y M. d. l. C. González. 2011. La Responsabilidad Social de la Universidadad y el Desarrollo Sostenible edited by C. T. d. L. E. U. 2015, 1-175.

Clarkson, M. B. E. 1995. A Stakeholder Framework for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance. *The Academy of Management Review* 20 (1):92-117.

Coelho, M., F. Rodrigues, P. Evans, I. Menezes, y M. Brian. 2017. *Student Auditing of University Social Responsibility - Reform through Reflective, Experiential Learning?* edited by J. D. I. Soria, M. C. V. Vela, E. DeLa Poza yD. Blazquez.

Coelho, P. R. P., J. E. McClure, y J. A. Spry. 2003. The Social Responsibility of Corporate Management: A Classical Critique. *American Journal of Business* 18 (1):15-24.

Comisión Europea. 2001. Libro Verde — Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas. In *COM(2001) 366 final*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0366&qid=1571508610828&from=ES.

———. 2006. Poner en práctica la asociación para el crecimiento y el empleo: Hacer de europa un polo de excelencia de la responsabilidad social de las empresas In *COM(2006) 136* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0136&qid=1571509471354&from=ES.

———. 2010. EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador In *COM(2010) 2020 final* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&qid=1571509753305&from=ES.

———. 2011. Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas In *COM(2011) 681* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0681&from=EN.

———. 2014. Reforzar el papel del sector privado para lograr un crecimiento inclusivo y sostenible en los países en desarrollo In *COM(2014) 263*: Comisión Europea.

Comisión Técnica de la Estratégia Universidad 2015. 2011. La responsaiblidad social de la universidad y el desarrollo sostenible, edited by S. G. d. D. y. P. d. L. M. d. E. E. Secretaria Geral Técnica. publicacionesoficiales.boe.es.

Cuadro, A. C. E., D. G. Velasco, y F. H. Troya. 2018. The administration and its contribution to the educational managenment in the higher Education institutions in Ecuador. *Dilemas Contemporaneos-Educacion Politica Y Valores* 5.

Cuesta, M. d. l. 2011. Responsabilidad Social Universitaria. Fundación Carolina, 1-5.

Daft, R. L., y P. G. Lane. 2009. *Management*. edited by V. University. 9th Edition ed. South-Western Cengage Learning, USA.

Dagilienė, L., y V. Mykolaitienė. 2015. Disclosure of social responsibility in annual performance reports of universities. Paper read at 20th International Scientific Conference Economics and Management - 2015 (ICEM-2015).

Dahan, G. S., y I. Senol. 2012. Corporate Social Responsibility in Higher Education Institutions: Istanbul Bilgi University Case. *American International Journal of Contemporary Research* 2 (3):95-103.

Darusa, F., E. A. C. K. Hamzahb, y H. Yusoffc. 2013. CSR Web Reporting: The Influence of Ownership Structure and Mimetic Isomorphism *Procedia Economics and Finance* 7:236-242.

Daub, C.-H. 2007. Assessing the quality of sustainability reporting: an alternative methodological approach. *Journal of Cleaner Production* 15 (1):75-85.

Davis, K. 1967. Understanding the social responsibility puzzle. *Business Horizons* 10 (4):45-50.

De la Calle, C. M., y P. A. Jiménez. 2011. Aproximación al concepto de Responsabilidad Social del Universitario. *Comunicación Y Hombre*, 236-247.

Dean, A., y J. Sharp. 2006. Getting the most from NUD*IST/NVivo. In *he Electronic Journal of Business Research Methods*. www.ejbrm.com, 11-22.

Deegan, C., y C. Blomquist. 2006. Stakeholder Influence on Corporate Reporting: An Exploration of the Interaction Between the World Wide Fund for Nature and the Australian Minerals Industry. *Accounting Organizations and Society* 31 (4-5):343-372.

Deephouse, D. l. 1996. Does Isomorphism legitimate? . *Academy of Management Journal*, 39 (4):1024-1039.

Delgado, C. C., y P. P. Cardoso. 2010. La problemática ambiental y los centros de desarrollo académico. *Meio Ambiente* Suplemento Especial, Corporación Escenarios,Las relaciones Europa-América Latina: no van por buen camino:253-270.

DiCicco-Bloom, B., y B. F. Crabtree. 2006. Making sense of qualitative research. *Medical Education* 40: 314–321.

Didier, C., y R. Huet. 2008. Corporate social responsibility in engineering education. A French survey. *European Journal of Engineering Education* 33 (2):169-177.

Dima, G., M. B. Arenas, D. Burgos, M. d. C. O. López, I. Menezes, F. Nascimbeni, B. Martin, y L. X. d. Carvalho. 2015. Estudio comparado sobre la Responsabilidad Social de las Universidades en Europa y desarrollo de un Marco de Referencia Comunitario- Informe Final - EU-USR. In *EU-USR* http://www.eu-usr.eu/, 1-34.

DiMaggio, P., y W. W. Powell. 1983. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields *American Sociological Review* 48 (2):147-160.

———. 1991. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. EUA.

———. 2005. A Gaiola de F Revisitada: Isomorfismo Institucional e Racionalidade Coletiva nos Campos Organizacionais. *RAE - Revista de Administração de Empresas* 45 (2):74-89.

Doh, J. P., y T. Guay. 2006. Corporate Social Responsibility, Public Policy, and NGO Activism in Europe and the United States: An Institutional-Stakeholder Perspective. *Journal of Management Studies* 43 (1):47-73.

Domínguez Pachón, M. J. 2009. Responsabilidad Social Universitaria. *Humanismo y Trabajo Social* 8:37-67.

Donaldson, T., y L. E. Preston. 1995. The stakeholder theory and the corporation: Concepts, evidence and implications. *Academy of Management Review* 20 (1):65-91.

Drucker, P. F. 1954. *The practice of management*. Reissue edition ed.

Drucker, P. F. 1986. *Management: Tasks, Responsibilities, Practices* 1st ed. New York: Truman Talley Books / E.P. DUTTON

Dueñas, M. A. S. 2015. Social University responsibility: a look from Latin America and Colombia. *Inquietud Empresarial* 15 (2):65-86.

Eisenhardt, K. M. 1989. Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review* 14 (4):532-550.

Escobar Pérez, B., y M. d. M. Miras Rodríguez. 2013. Spanish savings banks' social commitment: just pretty words? *Social Responsibility Journal* 9 (3):427-440.

Esfijani, A., F. K. Hussain, y E. Chang. 2012. An Approach to University Social Responsibility Ontology Development Through Text Analyses. en *2012 5th International Conference on Human System Interactions*, edited by E. Pardede, J. Ma yJ. Singh, 1-7.

Farinha, C., S. Caeiro, y U. Azeiteiro. 2019. Sustainability Strategies in Portuguese Higher Education Institutions: Commitments and Practices from Internal Insights. *Sustainability* 11 (11):1-25.

Fernández, C., C. Delpiano, y J. M. D. Ferari. 2006. Responsabilidad Social Universitaria, Una Manera de Ser Universidad, Teoría y práctica en la experiencia chilena, edited by P. U. C. País. Santiago de Chile: Proyecto Universidad: Construye País.

Fernando, S., y S. Lawrence. 2014. A theoretical framework for CSR practices: Integrating legitimacy theory, stakeholder theory and institutional theory. *Journal of Theoretical Accounting Research* 10 (1):149-178.

Figge, G., T. , S. Aanh, Schaltegger, y M. Wagner. 2002. The sustainability balanced scorecard – liking sustainability management to business strategy. *Business Strategy and the Environment* 11 (5):269-284.

Fonseca, A., A. Macdonald, E. Dandy, y P. Valenti. 2011. The state of sustainability reporting at Canadian universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 12 (1):22-40.

Ford, R., y F. McLaughlin. 1984. Perceptions of socially responsible activities and attitudes: A comparison of business school deans and corporate chief executives. *Academy of Management Journal* 27 (3):666-674.

Freeman, I., y A. Hasnaoui. 2010. The Meaning of Corporate Social Responsibility: The Vision of Four Nations. *Journal of Business Ethics* 100:419-443.

Freeman, R. E. 1984. *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston, MA: Pitman/Ballinge.

Freeman, R. E., y J. McVea. 2001. A Stakeholder Approach to Strategic Management. en *The Blackwell Handbook of Strategic Management*, edited by M. A. Hitt, R. E. Freeman yJ. S. Harrison. Oxford: Wiley-Blackwell, 740.

Friedman, M. 1970. The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits. *The New York Times Magazine* September 13.

Frynas, J. G., y C. Yamahaki. 2016. Corporate social responsibility: review and roadmap of theoretical perspectives. *Business Ethics: A European Review* 25 (3):258-285.

Fuentes, G. R. H., F. Vallaeys, y M. A. G. Castrillon. 2018. Organizational learning as a tool for the University socially responsible. *Revista Pensamiento Americano* 11 (20):116-140.

Gaete Quezada, R. 2011. The university social responsibility as a challenge to the strategic management of Higher Education: the case of Spain. *Revista De Educacion* (355):109-133.

———. 2012. Gobierno universitario pluralista. Una propuesta de análisis desde la teoría de los stakeholders. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimient* 9 (2):115-310.

Gaete Quezada, R. 2014. La responsabilidad social universitaria como política pública: Un estudio de caso. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal (DAAPGE)* (20):103-127.

———. 2015. La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: Un estudio de caso. In *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-29.

Gaete, R. Q. 2012. Análisis de la relación de las universidades con sus stakeholders en Internet. *Revista Venezolana de Gerencia*, 58-83.

Galbreath, J. 2006. Does primary stakeholder management positively affect the bottom line? . *Management Decision* 44 (8):1106 - 1121.

Gallardo-Vázquez, D. 2019. Escala de medida de responsabilidad social en el contexto universitario: una triple visión basada en competencias, formación y participación del estudiante. *Estudios Genenciales* 35 (151):159-177.

Gallego-Álvarez, I., H. Formigoni, y M. T. P. Antunes. 2014. Práticas de responsabilidade social corporativa em empresas brasileiras. *RAE - Revista de Administração de Empresas* 54 (1):12-27.

Galvin, R. 2015. How many interviews are enough? Do qualitative interviews in building energy consumption research produce reliable knowledge? *Journal of Building Engineering* 1:2-12.

Ganzález Alcántra, Ó. J., I. Fontaneda González, M. A. Camino López, y A. Antón Lara. 2010. La responsabilid social en las universidades espanholas 2010. In *Estidio de la situación de la Responsabilidade Social en Las Universidades Esapnholas*, edited by G. d. I. Y. G. r. d. l. U. d. Burgos. Biclioteca Virtual en Responsabilidade Social y temas relacionados, 1-222.

Garcia-Ramos, C., y A. Martinez-Campillo. 2017. The Service-Learning methodology applied to Operations Management: From the Operations Plan to business start up. *Wpom-Working Papers on Operations Management* 8:171-176.

Garcia, R. S., L. M. I. Uribe, y A. E. E. Ferrer. 2017. Social responsibility in ethics training of graduate researchers in a Mexican public university. *Praxis Sociologica* (22):81-95.

Garde-Sánchez, R., M. P. Rodríguez-Bolívar, y A. M. López-Hernández. 2013. Divulgación online de información de responsabilidad social en las universidades españolas. *Revista De Educacion* número extraordinario:177-209.

Garriga, E., y D. Melé. 2004. Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory. *Journal of Business Ethics* 53:51-71.

Garrone, P., L. Grilli, y B. Mrkajic. 2018. The role of institutional pressures in the introduction of energy-efficiency innovations. *Business Strategy and the Environment* 27 (8):1245-1257.

Gasca-Pliego, E., y J. C. Olvera-García. 2011. Building citizenship from universities; university social responsibility and challenges in the XXI century. *Convergencia-Revista De Ciencias Sociales* 18 (56):37-58.

Gay, B., y S. Weaver. 2011. Theory Building and Paradigms: A Primer on the Nuances of Theory Construction. *American International Journal of Contemporary Research* 1 (2):24-32.

Geryk, M. 2016. *Social Responsibility of the University* First edition ed. GDAŃSK Gdansk Management College – Publishing House.

Gibbs, G. 2007. Analyzing Qualitative Data, edited by S. P. Ltd. books.google.pt, 158.

Gibson, W. J., y A. Brown. 2009. *Working with Qualitative Data*. London: SAGE.

Gill, P., K. Stewart, E. Treasure, y B. Chadwick. 2008. Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journa* 204:291-295.

Gjølberg, M. 2009. The origin of corporate social responsibility: global forces or national legacies? *Socio-Economic Review* 7 (4):605-637.

Global Compact, U. 2007. Principios Para Una Educación Responsable En Gestión, edited by P. M. d. N. Unidas: ASCOLFA

Godos-Díez, J.-L., R. Fernández-Gago, y A. Marínez-Campillo. 2011. How important are CEOs to CSR practices? An analysis of the mediating effect of the perceived role of ethics and social responsibility. *Journal of Business Ethics* 98 (4):531-548.

Godos-Díez, J. L., y R. F. Gago. 2011. Cómo se percibe la dirección socialmente responsable por parte de los altos directivos de empresas en España? *Universia Business Review* 29 (1):32-49.

Gómez, L. M., Y. A. Naveira, y A. P. Bernabel. 2018. Implementing University Social Responsibility in the Caribbean Perspectives of Internal Stakeholders. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 12 (1):101-120.

Gond, J.-P., S. Grubnic, y C. Herzig. 2012. Configuring management control systems: Theorizing the integration of strategy and sustainability. *Management Accounting Research* 23 (3):205-223.

González-Alcántara, O. J., I. Fontaneda González, M. A. Camino López, y A. Antón Lara. 2010. *La Responsabilidad Social en las Universidades Españolas*. http://www.bibliotecavirtualrs.com/.

González-Rodríguez, M. R., M. C. Díaz-Fernández, y M. Pawlak. 2013. Perceptions of students university of corporate social responsibility. *Qual Quant* 47:2361-2377.

Goodstein, J., K. Gautam, y W. Boeker. 1994. The effects of board size and diversity on strategic change. *Strategic Management Journal* 15 (3):241-250.

Gray, R., D. Owen, y C. Adams. 2009. Some Theories for Social Accounting?: A Review Essay and a Tentative Pedagogic Categorisation of Theorisations Around Social Accounting. *Advances in Environmental Accounting and Management* 4:1-54.

Greenwood, R., R. Suddaby, y C. R. Hinings. 2002. Theorizing Change: The Role of Professional Associations in the Transformation of Institutionalized Fields. *The Academy of Management Journal* 45 (1):58-80.

Guadilla García, C. 2008. El compromiso social de las universidades. *Cuadernos del Cendes* 25 (67):129-134.

Guevara, C. 2017. Community Service and Social Training: Warp to Build Transformative Spaces at the University of East. *Redhecs-Revista Electronica De Humanidades Educacion Y Comunicacion Social* 23 (12):80-105.

Gustafsson, J. 2017. Single Case Studies vs. Multiple Case Studies: A Comparative Study.

Guzmán, M. H. F., G. A. Rubio-Rodríguez, M. S. R. Cooperativ, y l. l. U. Hasss. 2017. University Social Responsibility "An Approach from the Academic Community's Perception". *Revista Cientifica Hermes* 17:80-103.

Habisch, A., J. Jonker, M. Wegner, y R. Schmidpeter. 2005. *Corporate Social Responsibility Across Europe*. Germany: Springer Berlin.

Haline, A., y Jan-ÅkeTörnroo. 2005. Using case methods in the study of contemporary business networks. *Journal of Business Research* 58 (9):1285-1297.

Hamidu, A. A., H. M. Haron, y A. Amran. 2015. Corporate Social Responsibility: A Review on Definitions, Core Characteristics and Theoretical Perspectives. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 6 (4):83-95.

Harrison, J. S., D. A. Bosse, y R. A. Phillips. 2010. Managing for Stakeholders, Stakeholder Utility Functions, and Competitive Advantage. *Strategic Management Journal* 31:58-74.

Hattum-Janssen, N. v., M. Sanchéz-Fernandéz, S. Caires, y S. Kahn. 2013. A responsabilidade social universitária nos currículos de engenharia. *Revista de Ciências da Educação* (28):20-26.

Haveman, H. A. 1993. Follow the Leader: Mimetic Isomorphism and Entry Into New Markets. *Administrative Science Quarterly* 38 (4).

Herrera, M. A., T. A. Didriksson, y G. C. L. Sánchez. 2009. La responsabilidad social en las macrouniversidades públicas de América Latina y el Caribe. *Universidades* (41):11-26.

Hidalgo, D. A., R. B. Alcántara, M. T. Barral, I. A. d. Silva, J. B. d. Álamo, y D. B. Heras. 2012. Estrategias de sostenibilidad y responsabilidad social en las universidades españolas: Una herramienta para su evaluación. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 16 (2):59-75.

Hilal, A. H., y S. S. Alabri. 2013. Using nvivo for data analysis in qualitative research. *International Interdisciplinary Journal of Education* 2 (2):181-186.

Hodgson, G. M. 1998. The Approach of Institutional Economics. *Journal of Economic Literature* 36 (1):166-192.

Holme, R., y P. Watts. 2000. Corporate social responsibility: making good business sense: World Business Council for Sustainable Development (WBCSD), 1-32.

Hotho, J., y T. Pedersen. 2012. Beyond the 'rules of the game': Three institutional approaches and how they matter for international business. en *Handbook of Institutional Approaches to International Busines*, edited by G. W. M. Demirbag: Edward Elgar.

Hsieh, H.-F., y S. E. Shannon. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9):1277-1288.

Hung, H. 2011. Directors' roles in corporate social responsibility: A stakeholder perspective. *Journal of Business Ethics* 103 (3):385-402.

Hutchison, A. J., L. H. Johnston, y J. D. Breckon. 2010. Using QSR-NVivo to facilitate the development of a grounded theory project: an account of a worked example. *International Journal of Social Research Methodology* 13 (4):283-302.

Idowu, S. O. 2008. An empirical study of what institutions of higher education in the UK consider to be their corporate social responsibility. In *WIT Transactions on Ecology and the Environment*, edited by C. A. B. K. Aravossis, N. Gmez (Eds). Southampton: WIT Press, 263-273.

Idowu, S. O. 2009. An empirical study of what institutions of higher education in the UK consider to be their corporate social responsibility, 11.

Jamali, D. 2008. A Stakeholder Approach to Corporate Social Responsibility: A Fresh Perspective into Theory and Practice *Journal of Business Ethics* 82 (1):213-231.

Jankal, R., y M. Jankalová. 2017. Social Responsibility of the Educational Institution. *Human Resources Management & Ergonomics* 11 (2):51-58.

Jennings, P. D., y P. A. Zandbergen. 1995. Ecologically Sustainable Organizations: An Institutional Approach. *Academy of Management Review* 20 (4):1015 -1052.

Jesus, M. M. N., y T. M. F. Batista. 2014. A responsabilidade social das empresas no Algarve. *Tourism & Management Studies* 10 (Special Issue):111-120.

Jiménez, M., J. M. D. F. M. D. Ferari, C. Delpiano, y L. Andrade. 2006. Responsabilidad social universitaria aproximación al concepto y a su práctica. en *Responsabilidad Social Universitaria, una manera de ser universidad.Teoria y prática en la experiencia chilena*. Santiago do Chile: Proyecto Universidad: Construye País, 43-57.

Johnson, G., K. Scholes, y R. Whittington. 2002. *Exploring Corporate Strategy*. 8th Edition ed. Harlow, UK: Pearson Education.

Jongbloed, B., J. Enders, y C. Salerno. 2007. Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education* 56 (3):303-324.

Jongbloed, B., J. Enders, y C. Salerno. 2008. Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education* 56 (3):303-324.

Karwowska, E., y K. Leja. 2018. Is there any room for improvement for university social responsibility? Coopetition as a catalyst. *E-Mentor* (3):4-13.

Kettunen, J. 2015. Stakeholder relationships in higher education. *Tertiary Education and Management* 21 (1):56-65.

Lagunas, E. A., D. M. Ramirez, y J. O. Rodriguez. 2017. An Analysis of the Perception of Directives and Teachers about the University Social Responsibility in Management and Finance Schools in Mexico. *Revista Universidad Empresa* 19 (32):37-59.

Lahaye, L., N. Cristache, C. D. Fior, A. Capatina, y P. Maloteau. 2012. CSR Initiatives in two Higher Education Institutions from Belgium and Romania In *International Conference "Risk in Contemporary Economy"* Galati, Romania.

Laplume, A. O., K. Sonpar, y R. A. Litz. 2008. Stakeholder Theory: Reviewing a Theory That Moves Us. *Journal of Management* 34 (6):1152-1189.

Lárran, J. M. 2010. Una propuesta de memoria de sestenibilidad universitaria. In *xv congreso aeca*.

Larrán, J. M., A. L. Hernández, J. H. Madueño, y J. A. Penã. 2010. Evaluación Del Compromisso Social de Las Universidades Públicas: Un Estudio Empírico Basado en El Análisis de Contenidos de Sus Planes Estratégicos. In *XIV Encuentro de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad ASEPUC*. A Coruña.

Larrán Jorge, M., y F. J. Andrades Peña. 2011. Estado de la cuestión de la Responsabilidad Social Universitaria: Un estudio cuantitativo y cualitativo. In *xvi congreso aeca*. Granada, Espanha.

Larrán Jorge, M., y F. J. Andrades Peña. 2013. Frenos y Aceleradores para la Implantación de la Responsabilidad Social en las Universidades Españolas. *Revista De Ciencias Sociales* 10:233-270.

———. 2014. Determinants of corporate social responsibility and business ethics education in Spanish universities. *Business Ethics: A European Review* 23 (2):139-153.

Larrán Jorge , M., y F. J. Andrades Peña. 2015. Análise da responsabilidade social universitária desde diferentes enfoques teóricos. *Revista beroamericana de Educacion Superior* VI (15):91-107.

Larrán Jorge , M., y F. J. Andrades Peña. 2017. Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly* 71 (4):302-319.

Larrán Jorge, M., J. Herrera Madueño, Y. Calzado, y J. Andrades. 2016. A proposal for measuring sustainability in universities: a case study of Spain. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 17 (5):671-697.

Latif, K. F. 2018. The Development and Validation of Stakeholder-Based Scale for Measuring University Social Responsibility (USR). *Social Indicators Research* 140 (2):511-547.

Le, K. 2010. *A Cross-culture Study on Social Responsibilities of American Public Research University*. edited by D. Yang.

Leal, G. L. G., y J. R. V. Moreno. 2015. University social responsibility in Unicafam: an approach Management that involves social projection. *Logos Ciencia & Tecnologia* 6 (2):235-240.

Leitão, J., y M. J. Silva. 2007. Csr and social marketing: what is the desired role for universities in fostering public policies?: Munich Personal RePEc Archive (MPRA), 1-16.

Li, Y., J. Hu, J. Liu, X. Liu, y X. Zheng. 2013. An Empirical Study on the Relationship among Corporate Social Responsibility, Brand Image and Perceived Quality. *Advances in information Sciences and Service Sciences* 5 (6):1177-1184.

Licandro, O. D., y S. L. Y. Chisco. 2018. Higher Education as a Concept of Common Good: The Challenge Posed by UNESCO. *Revista Digital De Investigacion En Docencia Universitaria-Ridu* 12 (1):6-33.

Lilley, K., M. Barker, y N. Harris. 2014. Educating global citizens in business schools. *Journal of International Education in Business & Professional Ethics Journal* 7 (1):72-84.

Lindgreen, A., S. V., y W. J. Johnson. 2009. Corporate social responsibility: An empirical investigation of US organizations. *Journal of Business Ethics* 85 (Suppl 2):303–323.

Loja, E., I. Menezes, F. Rodrigues, y J. L. Coimbra. 2012. WP2 USR Good Practice Collection. In *Comparative Research on the Social Responsibility of Universities in Europe and Development of a Community reference framework*, edited by EU-USR, 1-106.

Lopatta, K., y R. Jaeschke. 2014. Sustainability reporting at German and Austrian universities. *International Journal of Education Economics and Development* 5 (1):66-90.

López-Noriega, M. D., L. Zalthen-Hernandez, y A. M. Carrillo-Marin. 2015. Good Practice under the University Social Responsibility. *Revista Ra Ximhai* 11 (4):101-112.

López-Noriega, M. D., L. Zalthen-Hernandez, y M. D. Cervantes-Rosas. 2016. University Social Responsibility from the Perspective of the Student. *Revista Ra Ximhai* 12 (6):305-314.

Lozano, R., R. Lukman, F. J. Lozano, D. Huisingh, y W. Lambrechts. 2013. Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production* 48:10-19.

Maingot, M., y D. Zeghal. 2008. An Analysis of Voluntary Disclosure of Performance Indicators by Canadian Universities. *Tertiary Education and Management* 14 (4):269-283.

Major, M., y J. Ribeiro. 2009. A teoria institucional na investigação em contabilidade. en *Contabilidade e controlo de gestão: teoria, metodologia e prática*, edited by M. Major yR. Vieira. Lisboa: Escolar Editora, 37-59.

Major, M. J., y R. Vieira. 2009. *Contabilidade e Controlo de Gestão - Teoria, Metodologia e Prática*. 1ª ed. Lisboa.

Marginson, D. E. W. 2004. The Case Study, The Interview and The Issues: A Personal Rflection. en *The Real Life Guide to Accounting Research: A Behind-the-Scenes View of Using Qualitative Research Methods*, edited by C. H. a. B. Lee. ELSEVIER, Ltd.

Marinescu, P., S.-G. Toma, y I. Constantin. 2010. Social Responsibility At The Academic Level. Study Case: The University Of Bucharest. *Studies and Scientific Researches* Economic Edition (15):404-410.

Marquis, C., M. A. Glynn, y G. F. Davis. 2007. Community Isomorphism and Corporate Social Action. *Academy of Management Review* 32 (3):925-945.

Marti, J. A. T., T. S. Arnau, y M. L. Estivalis. 2017. Intercultural Missions: University's Social Responsibility and Sustainable Local Development. *Revista Iberoamericana De Educacion* 75:69-88.

Martí Noguera, J. J. M., M. Marti-Vilar, y G. Almerich. 2014. University Social Responsibility: Influence of values and empathy on self-attribution of socially responsible behaviors. *Revista Latinoamericana De Psicologia* 46 (3):160-168.

Martin, E., y J. M. Moneva. 2010. Universidad y desarrollo sostenible: evaluación de la responsabilidad social universitaria en la rendición de cuentas. In *XIV Encuentro de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad (ASEPUC)* A Coruña: Actas del Encuentro.

Martínez, A. M., y J. R. Fernández. 2017. La responsabilidad social empresarial bajo los postulados de la teoría institucional: análisis y evidencias. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología* 26 (4):183-204.

Martínez, J. B., M. L. Fernández, y P. M. R. Fernández. 2016. Corporate social responsibility: Evolution through institutional and stakeholder perspectives. *European Journal of Management and Business Economics* 25 (1): 8-14.

Martínez Rodríguez, E., y L. L. García Martínez. 2012. Panorama de la enseñanza de responsabilidad social empresarial en las instituciones de educación superior en México e Iberoamérica. *Gestion y Estrategia* (14):55-69.

Mato, D. 2015. Social university linking in Argentina. Diversity of orientations of work, achievements and difficulties of the experiences supported by the National Program of Volunteer University. *Cpu-E Revista De Investigacion Educativa* (20):131-149.

Matten, D., y J. Moon. 2004. Corporate social responsibility Education in Europe. *Journal of Business Ethics* 54:323-337.

Matten, D., y J. Moon. 2008. "Implicit" and "Explicit" CSR: A Conceptual Framework for a Comparative Understanding of Corporate Social Responsibility. *Academy of Management Review* 33 (2):404-424.

Maxwell, J. A. 2009. Designing a qualitative study. en *Handbook of applied social research methods*, edited by L. B. D. J. Rog. Thousand Oaks: CA: SAGE Publications, 214-253.

McGuire, J. W. 1963. *Business and society*. New York:: McGraw-Hill.

Mcwilliams, A., y D. Siegel. 2001. Corporate Social Responsibility: A Theory of the Firm Perspective. *The Academy of Management Review* 26 (1):117-127.

MEC. 2011. Estrategia universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015, edited by S. G. T. C. d. P. M. d. Educación. Madrid, 258.

Meho, L. I. 2006. E-mail interviewing in qualitative research: A methodologic discussion. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 57 (10):1284-1295.
Mehta, S. R. 2011. Corporate Social Responsibility (CSR) and Universities: Towards an Integrative Approach. In *International Journal of Social Science and Humanity*.
Menegat, J., D. F. Sarmento, y A. I. Calderon. 2018. Social Responsibility Principles in Higher Education: Confessional Institutions Management Trends. *Revista Digital De Investigacion En Docencia Universitaria-Ridu* 12 (1):59-80.
Merino, M. N. H., y A. H. Pastorino. 2013. Perception about Sustainable Development of SME in Peru. *Rae-Revista De Administracao De Empresas* 53 (3):290-302.
Meyer, J. W., y B. Rowan. 1977. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony *American Journal of Sociology* 83 (2):340-363.
Milanés Montero, P., E. Pérez Calderón, y F. J. Ortega Rossell. 2012. Factores determinantes del nivel de compromiso medioambiental voluntario adquirido por los hoteles cotizados europeos. *Contaduría y administración* 57 (4):197-233.
Miles, M. B., y A. M. Huberman. 1994. *Qualitative Data Analysis: am expanded sourcebook*. 2nd ed. USA: SAGE.
Millican, J., y T. Bourner. 2011. Student-community engagement and the changing role and context of higher education. *Education + Training* 53 (2/3):89-99.
Miotto, G., A. B. Gonzalez, y C. D. Feito. 2018. Social Responsibility: A Tool for Legitimation in Spanish Universities' Strategic Plans. *Tripodos* (42):59-79.
Miras Rodrígues, M. d. M., y B. Escobar Pérez. 2016. Does the Institutional Environment Affect CSR Disclosure? The Role of Governance. *Rae-Revista De Administracao De Empresas* 56 (6):641-654.
Miras Rodríguez , M. d. M., F. Bravo Urquiza, y B. Escobar Pérez. 2020. Does corporate social responsibility reporting actually destroy firm reputation? *Corporate Social Responsibility and Environmental Management* 27 (4):1947-1957.
Miras Rodríguez, M. d. M., A. Carrasco Gallego , y B. Escobar Pérez. 2014. Responsabilidad Social Corporativa y Rendimiento Financiero: un Meta-Análisis. *Spanish Journal of Finance and Accounting* 43 (2):193-215.
Miras Rodríguez, M. d. M., B. Escobar Pérez, y J. L. Galán González. 2015. Efecto de la crisis sobre el compromiso social de las empresas españolas cotizadas. *Universia Business Review* 48 (septiembre-diciembre):18-51.
Miras Rodríguez, M. d. M., D. Martínez Martínez, y B. Escobar Pérez. 2019. Which Corporate Governance Mechanisms Drive CSR Disclosure Practices in Emerging Countries? *Sustainability* 11 (61).
Miska, C., y M. E. Mendenhall. 2018. Responsible Leadership: A Mapping of Extant Research and Future Directions. *Journal of Business Ethics* 148:117-134.
Mitchell, R. K., B. R. Agle, y D. J. Wood. 1997. Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *The Academy of Management Review* 22 (4):853-886.
Mizruchi, M. S., y l. C. Fein. 1999. The Social Construction of organizational Knowledge: A Study of the Uses of Coercive, Mimetic, and Normative Isomorphism. *Administrative Science Quarterly* 44 (4):653 - 683.
Mohajan, H. K. 2018. Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects *Journal of Economic Development, Environment and People* 7 (1):23-48.
Morales, R. C., M. Dieguez, R. Carrasco, y J. P. Cisternas. 2015. Ict Mediator as Teaching Transversal Competences and Digital Inclusion. en *Inted2015: 9th*

International Technology, Education and Development Conference, edited by L. G. Chova, A. L. Martinez yI. C. Torres, 7553-7562.

Morris, K. 2013. Can non-profit organizations be good social citizens? *Journal of Professional Communication* 3 (1):159-180.

Moura-Leite, R. C., y R. C. Padgett. 2011. Historical background of corporate social responsibility", , Vol. 7 Issue: 4, pp., Permanent link to this document: https://doi.org/10.1108/17471111111117511. *Social Responsibility Journal* 7 (4):528-539.

Mukamurera, J., F. Lacourse, y Y. Couturier. 2006. Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques *RECHERCHES QUALITATIVES* 26 (1):110-138.

Murphy, P. E., y B. B. Schlegelmilch. 2013. Corporate social responsibility and corporate social irresponsibility: Introduction to a special topic section. *Journal of Business Research* 66:1807-1813.

Myers, M. D. 2013. *Qualitative Research in Business and Management*. 2nd edition ed. London: SAGE.

Naranjo Gil, D., E. J. Rodríguez Rivero , y A. E. Rabazo Martín. 2016. Efecto del locus de control en la relación entre participación presupuestaria y rendimiento: un estudio experimental. *Revista de Contabilidad-Spamish Accounting Review* 20 (1):73-81.

Navarro Saldaña, G., C. Pérez Villalobos, y M. G. González Navarro. 2011. Relación entre importancia atribuida a la RSC, jerarquía de valores y orientación social en directivos y académicos de una universidad chilena. *Liberabit* 17 (1):85-92.

Nejati, M., y M. Nejati. 2013. Assessment of sustainable university factors from the perspective of university students. *Journal of Cleaner Production* 48:101-107.

Novick, G. 2008. Is there a bias against telephone interviews in qualitative research? *Research in Nursing & Health* 31:391-398.

Nuchprasop, K., y U. Intarakamhang. 2018. A Causal Relationship Model of Students' Participatory Behavior towards University Social Responsibility. *International Journal of Behavioral Science* 13 (1):15-26.

Nyborg, P. 2014. The roots of the European University Association, edited by E. U. Association, 1-43.

Oliver, C. 1991. Strategic Responses to Institutional Processes. *The Academy of Management Review* 16 (1):145-179.

ORSIES. 2018. *Livro verde sobre Responsabilidade social e instituições de ensino superior*. SA PRESS FORUM - Comunicação Social ed. Lisboa: Observatório sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior.

Orts, E. W., y A. Strudler. 2009. Putting a Stake in Stakeholder Theory. *Journal of Business Ethics* 88:605–615.

Osorio, N., y C. Zambrano. 2015. Representational Speeches on Social Knowledge Transfer in the University of Carabobo. *Orbis* 11 (32):44-58.

Ozkan, B. C. 2004. Using NVivo to Analyze Qualitative Classroom Data on Constructivist Learning Environments. *The Qualitative Report* 9 (4):589-603.

Pacenza, M. I., y Y. F. S. Peralta. 2013. Análisis bibliométrico sobre responsabilidad social universitaria. *Psychology, Society, & Education* 5 (2):125-138.

Park, B. I., y P. N. Ghauri. 2015. Determinants influencing CSR practices in small and medium sized MNE subsidiaries: A stakeholder perspective. *Journal of World Business* 50 192-204.

Parnell, J. A. 2008. Sustainable strategic management: construct, parameters, research directions. *International Journal of Sustainable Strategic Management Accounting Research* 1 (1):35-45.

Paunescu, C., O. Gauca, y D. Dragan. 2017a. Examining obligations to society for QS Stars best ranked universities in social responsibility. *Management & Marketing-Challenges for the Knowledge Society* 12 (4):551-570.

———. 2017b. Managing obligations to society. Case of best ranked universities in social responsibility. *Proceedings of the International Conference on Business Excellence* 11 (1):818-825.

Pearce, J. A. 1982. The Company Mission As a Strategic Tool: What Is a Company Mission. *Sloan Management Review* 23 (3):15-25.

Pedersen, E. R. G., P. Neergaard, J. T. Pedersen, y W. Gwozdz. 2013. Conformance and Deviance: Company Responses to Institutional Pressures for Corporate Social Responsibility Reporting. *Business Strategy and the Environment* 22 (6):357-373.

Pelekais, C., y R. Aguirre. 2010. Gestione Universitaria Socialemente Responsabile: Una Via Effettiva Verso Il Servizio Comunitario. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social* (8):90-101.

Pena, R. M., M. D. F. Gomez, L. T. Barreiro, K. V. Rodriguez, M. A. V. Vera, y A. L. V. Vera. 2017. University social responsibility in the current knowledge society: a necessary approach. *Medisur-Revista De Ciencias Medicas De Cienfuegos* 15 (6):786-791.

Pereira, P. T., A. Afonso, M. Arcanjo, y J. C. G. Santos. 2016. *Economia e Finanças Públicas*. 5ª ed. Lisboa.

Peric, J. 2016. What it means to be a social responsible university? en *Economic and Social Development*, edited by M. Cingula, R. D. Vlahov yD. Dobrinic, 254-262.

Plungpongpan, J., L. Tiangsoongnern, y M. Speece. 2016. University social responsibility and brand image of private universities in Bangkok. *International Journal of Educational Management* 30 (4):571-591.

Porter, M. E., y M. R. Kramer. 2006. Strategy and Society: The Link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility. *Harvard Business Review* Redefining Corporate Social Responsibility (1st article):4-17.

Porter, M. E., y M. R. Kramer. 2011. Creating shared value: How to reinvent capitalism and unleash a wave of innovation and growth. *Harvard Business Review* January/February:62-77.

Post, J. E., L. E. Preston, y S. Sachs. 2002a. Redefining the corporation: stakeholder management and organizational wealth, edited by C. S. U. Press: Google Books.

Post, J. E., L. E. Preston, y S. Sachs. 2002b. Managing the Extended Enterprise: The New Stakeholder View. *California Management Review* 45 (1):6-28.

Preston, L. E., y J. E. Post. 1981. Private Management and Public Policy. *California Management Review* 23 (3):56-62.

Rahim, M. M., y S. Alam. 2013. Convergence of Corporate Social Responsibility and Corporate Governance in Weak Economies: The case of Bangladesh. *Journal of Business Ethics* 121 (4):607-620.

Rambaree, K. 2007. Bringing Rigour in Qualitative Social Research: The Use of a CAQDAS *University of Mauritius Research Journal* 13 (Special Issue):1-16.

Ramos, T. B., S. Caeiro, B. v. Hoof, R. Lozano, D. Huisingh, y K. Ceulemans. 2015. Experiences from the implementation of sustainable development in higher

education institutions: Environmental Management for Sustainable Universities. *Journal of Cleaner Production* 106:3-10.
Rathert, N. 2016. Strategies of legitimation: MNEs and the adoption of CSR in response to host-country institutions. *Journal of International Business Studies* 47 (7):858-879.
Rauhvargers, A. 2013. Global university rankings and their impact Report II: European University Association
Red Vega, N. d. l. 2009. Necesidades Emergentes Y Responsabilidad Social Universitaria. *Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, 65-76.
Rincón, I., y S. Ortega. 2013. Responsabilidad social y reforma universitaria en el proceso histórico de la universidad del zulia (1891-2000). *Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales* 24:55-78.
Roberts, R. W. 1992. Determinants of corporate social responsibility disclosure: An application of stakeholder theory. *Accounting, Organizations and Society* 17 (6):595-612.
Rodrigues, J. J. M., y M. M. R. F. R. Duarte. 2011. Relato da Responsabilidade Social, Ambiente e Competitividade: Enquadramento Teórico. *Revista Universo Contábil* 7 (4):138-155.
Rodriguez, N. A., y B. Hernandez. 2016. Social Responsibility in College Students in Latin America. *Eureka-Revista Cientifica De Psicologia* 13 (1):7-23.
Rodríguez, N. A., y B. Hernández. 2017. University Social Responsibility An Ignored Actor: The Non-Teaching Staff. *Eureka-Revista Cientifica De Psicologia* 14 (2):240-254.
Rodríguez Rivero, E. J., A. E. Rabazo Martín, y D. Naranjo Gil. 2015. Evidencia empírica de la adquisición de la competencia de resolución de problemas. *Perfiles Educativos* 37 (147):50-66.
Romolini, A., S. Fissi, y E. Gori. 2015. Quality Disclosure in Sustainability Reporting: Evidence From Universities. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*:196-218.
Rosa, A. C., R. Abreu, y C. Rei. 2011. Developing socially responsible management systems in Portuguese higher education: a case study. *Social Responsibility Review* (3):18-27.
Roszkowska-Menkes, M., y M. Aluchna. 2017. Institutional Isomorphism and Corporate Social Responsibility: Towards a Conceptual Model. *Journal of Positive Management* 8 (2): 3-16.
Ruf, B. M., K. Muralidhar, R. M. Brown, J. J. Janney, y K. Paul. 2001. An Empirical Investigation of the Relationship Between Change in Corporate Social Performance and Financial Performance: A Stakeholder Theory Perspective. *Journal of Business Ethics* 32 (2):143-156.
Ruiz-Bejarano, A. M., y E. Alastor. 2018. Organization of Conferences in the Classroom: Faculty Innovation and University Social Commitment. *Revista Digital De Investigacion En Docencia Universitaria-Ridu* 12 (1):176-188.
Ruiz-Mora, I. M., y M. d. M. S. Ibáñez. 2009. Responsabilidad Social en las Universidades de España *RAZÓN Y PALABRA*.
Runhaar, H., y H. Lafferty. 2009. Governing Corporate Social Responsibility: An Assessment of the Contribution of the UN Global Compact to CSR Strategies in the Telecommunications Industry. *Journal of Business Ethics* 84:479–495.
Rutherford, M. 1996. *Institutions in Economics, The Old and the New Institutionalism*.
Ryan, F., M. Coughlan, y P. Cronin. 2007. Step-by-step guide to critiquing research. Part 2: qualitative research. *British Journal of Nursing* 16 (12):738-744.

Saatci, E. Y., y C. Urper. 2013. Corporate Social Responsibility versus Social Business. *Journal of Economics, Business and Management* 1 (1):62-65.

Salar, S. O., y I. R. Mora. 2012. Responsabilidad social y cooperación internacional al desarrollo: Una perspectiva comunicacional desde las universidades andaluzas. *Revista Científica de Información y Comunicación* (9):149-180.

Sánchez-Fernández, M. D., H. Lopez-Portillo, y C. Gutierrez-Padilla. 2015. The Socially Responsible Professional Future: Guanajuato University. *Holos* 31 (3):286-307.

Sánchez-Hernández, M. I., y D. Gallardo-Vázquez. 2014. Organizational Structure and Strategy for Social Responsibility Purposes at Universities. en *Edulearn14: 6th International Conference on Education and New Learning Technologies*, edited by L. G. Chova, A. L. Martinez yI. C. Torres, 5094-5100.

Sánchez, R. G., M. P. R. Bolivar, y A. M. Lopez-Hernández. 2013. Online disclosure of university social responsibility: a comparative study of public and private US universities. *Environmental Education Research* 19 (6):709-746.

Santos, A. S. d., D. d. C. Souto, K. S. d. S. Silveira, C. M. Perrone, y A. C. G. Dias. 2015. Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. *Psicologia Escolar e Educacional* 19 (3):515-524.

Santos, B. d. S. 2012. La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. en *Tansformar la Universidad para Transformar la Sociedad*, edited by R. Ramírez. Quito: SENESCYT, 139-194.

Sassen, R., y L. Azizi. 2018. Voluntary disclosure of sustainability reports by Canadian universities. *Journal of Business Economics* 88 (1):97-137.

Sautter, E. T., y B. Leisen. 1999. Managing stakeholders a Tourism Planning Model. *Annals of Tourism Research* 26 (2):312-328.

Schaefer, A. 2007. Contrasting Institutional and Performance Accounts of Environmental Management Systems: Three Case Studies in the UK Water & Sewerage Industry. *Journal of Management Studies* 44 (4):506-535.

Schvarstein, L. 2003. *La inteligencia social de las organizaciones: desarrollando las competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la responsabilidad social*.

Schwartz, M. S., y A. B. Carroll. 2008. Integrating and Unifying Competing and Complementary Frameworks: The Search for a Common Core in the Business and Society Field. *Business & Society* June (47):148-186.

Scott, W. R. 1987. The Adolescence of Institutional Theory. *Administrative Science Quarterly* 32 (4):493 - 511.

Scott, W. R. 2008. *Institutions and Organizations, Ideas and Interests*. 3rd Edition ed. EUA: SAGE Publications, Inc.

Seabra, F. M. d. S. H., J. J. M. Rodrigues, y M. T. G. V. d. Costa. 2008. Learning in a real context – a case study in Portuguese higher education. *European Journal of Education Training* 2:181-198.

Seidman, I. 2005. *Interviewing as Qualitative Reserarch: A guide for Researchers in Education and tfe Social Sciences*. 3rd ed. ed. New York, NY: Teachers College Press.

Setó-Pamies, D., y E. Papaoikonomou. 2016. A Multi-level Perspective for the Integration of Ethics, Corporate Social Responsibility and Sustainability (ECSRS) in Management Education. *Journal of Business Ethics* 136:523-538.

Shaari, R., A. Rajab, S. R. A. Wahab, y N. A. S. Zulkarnain. 2016. The Challenges of Public Academe in University Social Responsibility: The Influences of Human Resource Development's Intervention. *IIOABJ Journal* 7 (Suppl 1):573-576.

Sharma, N. 2013. Theoretical Framework for Corporate Disclosure Research. *Asian Journal of Finance & Accounting* 5 (1):183-196.
Shnayder, L., y F. J. V. Rijnsoever. 2018. How expected outcomes, stakeholders, and institutions influence corporate social responsibility at different levels of large basic needs firms. *Business Strategy and the Environment* 27 (8):1689-1707.
Shnayder, L., F. J. v. Rijnsoever, y M. P. Hekkert. 2016. Motivations for Corporate Social Responsibility in the packaged food industry: an institutional and stakeholder management perspective. *Journal of Cleaner Production* 122:212-227.
Shriberg, M., y H. Tallent. 2003. Beyond principles: Implementing the talloires declaration. In *Greening of the Campus V: Connecting to Place*. Ball State University, Muncie, Indiana, USA.
Shubham, P. C., y L. S. Murty. 2018. Organizational adoption of sustainable manufacturing practices in India: integrating institutional theory and corporate environmental responsibility. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology* 25 (1):23-34.
Siboni, B., C. d. Sordo, y S. Pazzi. 2015. Sustainability Reporting in State Universities: An Investigation of Italian Pioneering Practices. *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development* 4 (2):1-15.
Siggelkow, N. 2007. Persuasion with case studies. *Academy of Management Journal* 50:20 -24.
Silva, A., y C. G. Góis. 2017. The sustainability report by an entity from the electric sector. *European Journal of Applied Business Management* 3 (1):86-100.
Silva, I. A. d., y M. C. Morosini. 2014. Educação socialmente responsável e gestão da responsabilidade social em universidades latino-americanas. Paper read at IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação at Porto, Portugal.
Silva, R., y P. Silva. 2013. O contributo dos métodos qualitativos na investigação em contabilidade de gestão. *Indagatio Didactica* 5 (2).
Silverman, D. 2013. What Counts as Qualitative Research? Some Cautionary Comments. *Qualitative Sociology Review* IX (2):49-55.
Smith, N. C. 2001. Changes in Corporate Practices in Response to Public Interest Advocacy and Actions: The Role of Consumer Boycotts and Socially Responsible Consumption in Promoting Corporate Social Responsibility. en *Handbook of Marketing and Society*, edited by P. N. B. G. T. Gundlach. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., 570.
Sobrinho, J. D. 2008. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. In *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, edited by A. L. Gazzola, ed. II. Didriksson, Axel, ed. Caracas: IESALC-UNESCO: www.iesalc.unesco.org.ve.
Spence, M. 1973. Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics* 87 (3):355-374.
Stadler, A., E. A. d. Reis, E. C. Arantes, y J. M. D. Corso. 2017. Study on Professors' Perception With Respect to Higher Education Institutions' Socially Responsible Initiatives. In *Brasilian Business Review*.
Stake, R. E. 1995. *The art of case study research*. USA: Sage Publications.
Steurer, R., M. E. Langer, A. Konrad, y A. Martinuzzi. 2005. Corporations, Stakeholders and Sustainable Development I: A Theoretical Exploration of Business–Society Relations *Journal of business ethics* 61 (3):263-281.

Stokes, R., y C. Perry. 2007. Case research about enterprises. en *Innovative Mathodologies in Enterprise Research*, edited by D. C. Damian Hine. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar, 137-301.

Stoney, C., y D. Winstanley. 2001. Stakeholding: Confusion or Utopia? Mapping the Conceptual Terrain. *Journal of Management Studies* 38 (5):603-626.

Stubbs, W., y J. Schapper. 2011. Two approaches to curriculum development for educating for sustainability and CSR. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 12 (3):259-268.

Stuckey, H. L. 2013. Three types of interviews: qualitative research methods in social health. *Journal of Social Health and Diabetes* 1:56-59.

Suchman, M. C. 1995. Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. In *The Academy of Management Review*. www.jstor.org/stable/258788: JSTOR, 571-610.

Sullivan, J. R. 2012. Skype: An Appropriate Method of Data Collection for Qualitative Interviews? *The Hilltop Review:* 6 (1):54-60.

Thijssens, T., L. Bollen, y H. Hassink. 2015. Secondary Stakeholder Influence on CSR Disclosure: An Application of Stakeholder Salience Theory. *Journal of Business Ethics* 132 (4):876-891.

Thomas, D. R. 2006. A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation* 27 (2):237-246.

Thompson, R., y W. Green. 2005. When sustainability is not a priority: an analysis of trends and strategies. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 6 (1):7-17.

Tovar, E., J. A. Lopez-Vargas, N. O. Piedra, J. A. Chicaiza, y Asee. 2013. Impact of Open Educational Resources in Higher Education Institutions in Spain and Latin Americas through Social Network Analysis. en *2013 Asee Annual Conference*.

Turker, D. 2009. Measuring Corporate Social Responsibility: A Scale Development Study. *Journal of Business Ethics* 85:411-427.

UNESCO. 1972. La Declaración de Estocolmo. Stockholm.

———. 1977. La Declaración de Tbilisi Tblisi (USSR), 14-26 de Octubre.

———. 1998a. Declaracion Mundial sobre la Educacion Superior en el Siglo XXI: Vision y Accion In *Conferencia Mundial sobre la Educacion Superior. La Educación superior en el siglo XXI*. Paris - Francia.

———. 1998b. Marco de Accion Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educacion Superior. In *Conferencia Mundial sobre la Educacion Superior. La educación superior en ele siglo XXI*, edited by UNESCO. Paris: UNESCO.

———. 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. In *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009:*. Paris-France.

———. 2014. Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible - Aprender hoy para un futuro sostenible at Aichi-Nagoya - Japón.

Urbano, C. 2011. A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas* (66):95-115.

Uribe-Macias, M. E., D. F. Orjuela Ramirez, y X. Moreno-Barragan. 2016. CSR of the University of Tolima with Respect to Stakeholder "Suppliers". *Dimension Empresarial* 14 (2):115-126.

Valarezo González, K., y J. M. Túñez López. 2014. Responsabilidad Social Universitaria. Apuntes para un modelo de RSU. *Revista de Comunicación* 13:84-117.

Vallaeys, F. 2007. La Responsabilidad Social Universitaria:¿ Cómo entenderla para querer practicarla? *Pontificia Universidad Católica del Perú*.

———. 2008. Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e e inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad: nueva época* 13 (2):193-220.

———. 2014. A responsabilidade social universitária: um novo modelo universitário contra a mercantilização. *Revista Iberoamericana de Educacion Superiro* V (12):105-117.

———. 2018. Ten Fallacies of University Social Responsibility. *Revista Digital De Investigacion En Docencia Universitaria-Ridu* 12 (1):34-58.

Vallaeys, F., y L. Carrizo. 2006. Marco teórico de responsabilidad social universitaria. *documento presentado en el III Diálogo Global …*.

Vallaeys, F., y J. A. Rodriguez. 2019. Towards a Latin American Definition of University Social Responsibility. Approximation to the Conceptual Preferences of University Students. *Educacion Xx1* 22 (1):93-116.

Vallejo, R., y M. G. d. Guerrero. 2011. Responsabilidad social e investigación: retos de la universidad del siglo XXI. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 13 (2):216-236.

Van Huijstee, M., y P. Glasbergen. 2010. NGOs moving business: An analysis of contrasting strategies. *Business and Society, 49(4):* 49 (4):591-618.

Vasilescu, R., C. Barna, M. Epure, y C. Baicu. 2010. Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2:4177–4182.

Vaz, A. L. 2009. *Acção Social Escolar na Universidade de Coimbra. Evolução Histórica e Principios Orientadores (1980-2009)*.

Vaz, C. R., A. B. Fagundes, I. L. d. Oliveira, J. L. Kovaleski, y P. M. Selig. 2010. A gestão ambiental em instituições de ensino superior: um modelo para implantação em campus universitário. *GEPROS, Gestão da Produção, Operações e Sistemas* (3):45-58.

Vázquez Gallardo, D., M. I. Hernández Sánchez, y M. L. Moreno Pajuelo. 2014. Grado de Divulgación de las Acciones de Atención al Estudiante con Necesidades Especiales en las Universidades Andaluzas. In *III Jornadas Sobre Responsabilidad Social Corporativa RSC: motor de una recuperación sostenible* edited by ASEPUC. Badajoz.

Vázquez, J. L., C. L. Aza, y A. Lanero. 2014. Are students aware of university social responsibility? Some insights from a survey in a Spanish university. *Int Rev Public Nonprofit Mark* 11:195-208.

Vázquez, J. L., C. L. Aza, y A. Lanero. 2015. Students' Experiences of University Social Responsibility and Perceptions of Satisfaction and Quality of Service. *Ekonomski Vjesnik* 28:24-38.

Vega, C. A. d., y M. Á. Tovila. 2007. La educación superior y el desarrollo sustentable. *RU UABC*.

Vega, N. D. L. R. 2009. Necesidades Emergentes y Responsabilidad Social Universitaria. *Revista alternativas. Cuadernos de trabajo social* 16:65-76.

Velez, A. L. L. 2016. Proposal of a Model to Evaluate the University Social Responsibility and Innovation (USRI). *Estudios Sobre Educacion* (30):71-93.

Verdeyen, V., J. Put, y B. VanBuggenhout. 2004. A social stakeholder model. *International Journal of Social Welfare* 13 (4):325-331.
Visser, W. 2012. The Future of CSR: Towards Transformative CSR, or CSR 2.0 *https://ssrn.com/abstract=2208101*.
Vos, J. F. J., y M. C. Achterkamp. 2006. Stakeholder identification in innovation projects. *European Journal of Innovation Management* 9 (2):161-178.
Wächter, B. 2000. *Handbook of European Associations in Higher Education, A Practical Guide to Academic Networks in Europe and Beyond*. edited by A. P. o. I. C. i. Education.
Wang, L., y H. Juslin. 2012. Values and Corporate Social Responsibility Perceptions of Chinese University Students. *Journal of Academic Ethics* 10 (1):57-82.
Wartick, S. L., y P. L. Cochran. 1985. The Evolution of the Corporate Social Performance Model. *The Academy of Management Review* 10 (4):758-769.
Weenen, H. v. 2000. Towards a vision of a sustainable university. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 1 (1):20-34.
Werther, W. B., y D. Chandler. 2006. *Strategic Corporate Social Responsibility: Stakeholders in a Global Environment*: Sage Publocations, Inc.
Wheeler, D., B. Colbert, y R. E. Freeman. 2003. Focusing on Value: Reconciling Corporate Social Responsibility, Sustainability and a Stakeholder Approach in a Network World *Journal of General Management* 28 (3).
Wheeler, D., y M. Sillanpää. 1997. *The Stakeholder Corporation: A Blueprint for Maximizing Stakeholder Value*.
Wienhage, P., R. P. S. d. Souza, J. O. d. Silva, y I. R. Rita Buzzi Rausch. 2009. Responsabilidade social em Instituições de Ensino Superior: práticas adotadas para a gestão ambiental *Gestão Contemporânea* (6):97-119.
Williams, P. M. 2008. University Leadership for Sustainability. Doctor of Philosophy in Environmental Studies, Victoria University of Wellington.
Wright, T. S. A. 2002. Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 3 (3):203-220.
———. 2003. A Tenth Year Anniversary Retrospect: The Effect of the Halifax Declaration on Canadian Signatory Universities. *Canadian Journal of Environmental Education* 8 (Spring):233-248.
———. 2010. University presidents' conceptualizations of sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 11 (1):61-73 %! University presidents' conceptualizations of sustainability in higher education.
Yin, R. K. 2013. *Case Study Research: Design and Methods*. Third Edition ed: SAGE Publications.
Zanfrillo, A. I., M. A. Artola, y M. Morettini. 2014. Análisis del posicionamiento de universidades nacionales: relación entre asignación presupuestaria, tamaño y ranking web. *Gestión Universitaria* 7 (1).
Zuo, W., M. S. Schwartz, y Y. Wu. 2017. Institutional Forces Affecting Corporate Social Responsibility Behavior of the Chinese Food Industry. *Business and Society* 56 (5):705-737.

Anexos

Anexo I - Solicitud de autorización para la realización del trabajo de campo

"Dignísimo Señor Rector de la universidad de …/Excelentísimo señor Presidente del Instituto Politécnico de …,

Soy docente del Instituto Superior de Contabilidad y Administración de Coimbra, del Instituto Politécnico de Coimbra, y me encuentro en este momento a iniciar el trabajo de campo para completar la Disertación de Doctorado.

La Tesis Doctoral realizada bajo la orientación de la Profesora Dra. Dolores A. Gallardo-Vázquez, profesora de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura, tiene como objetivo fundamental percibir el modelo de Responsabilidad Social presente en la actualidad en las instituciones públicas portuguesas de Educación Superior.

El método de estudio elegido para efectuar la investigación es el de múltiples casos y la metodología de trabajo para la recogida de datos es la de entrevista. Pretendemos así entrevistar a una persona de cada una de las funciones: docencia, investigación, extensión y gestión, a fin de poder cubrir toda la realidad institucional.

De este modo, me alegraría mucho poder contar con la disponibilidad de su Institución para la realización del estudio, convirtiéndose la misma en imprescindible para el éxito de mi investigación.

El enfoque, orientado a objetivos exclusivamente académicos, permite garantizar la confidencialidad de toda la información disponible.

Ante todo, quedo agradecida por la atención que usted me dispensa y a su disposición para cualquier información adicional necesaria,

Con los mejores saludos,

De Vuestra Excelencia

Muy respetuosamente.

Rosa Maria Correia Nunes
Docente

Tel. 239802000 (ext 359216)"

Anexo II – Guión de las entrevistas

Temas generales a cubrir:
Hacer mi presentación
Presentar a mi supervisora y la Universidad de Extremadura
Explicar el propósito de la Tesis
Garantizar la confidencialidad de los datos y pedir permiso para grabar las entrevistas.
Solicitar presentación del entrevistado (Edad, función y tiempo de servicio en la institución)

1. **Guión de entrevista al gerente**

Nº Pregunta	**Cuestiones**	**Numeración equivalente en análisis**
	Dimensión: Designación y alcance de la responsabilidad social de las IES	
P1	¿Cuáles son los términos más utilizados o más referidos en su Institución para referirse a la Responsabilidad Social de las IES? ¿Y qué le parece más adecuado?	C1
P2	¿Entiende que la RS y el compromiso con el DS es realmente importante para las IES o es sólo una moda? ¿Qué puede traer en concreto la RS y el compromiso con el DS a la IES?	C2
P3	¿Cree que contribuye y es percibido por los alumnos / colegas como colaborador y profesional socialmente responsable? ¿Qué hace en su práctica cotidiana para desarrollar la responsabilidad social de su institución?	C.3.1

Nº Pregunta	Cuestiones	Numeración equivalente en análisis
P4	¿Entiende qué incorporación de la RS y el compromiso con el DS tiene que reflejarse también de la gestión interna de la Institución? ¿En qué aspectos concretos?	C.6
P5	**Dimensión: Factores determinantes para la RS de las IES del inicio al ejercicio**	
P6	En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para el inicio del compromiso con la RS y el DS en una IES?	C7
P7	En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para poner en práctica la RS y el compromiso con el DS?	C8
P8	En su opinión, ¿Qué contribuye más al desarrollo de la RS y del compromiso con el DS en una institución?	C9
P9	En su opinión, ¿Cuáles son los problemas que afectan el ejercicio de la Responsabilidad Social en las IES? ¿Y en su Institución?	C10
P10	**Dimensión: Prácticas de RS en la IES**	
P11	¿En su Institución cuáles son los temas de la Dimensión Social con mayor relevancia o que se desarrollaron más?	C11
P12	¿En su Institución cuáles son los temas de la Dimensión Ambiental con mayor relevancia o que se desarrollaron más?	C12
P13	¿En su Institución cuáles son los temas de la Dimensión Económica con mayor relevancia o que se desarrollaron más?	C13
P14	En cuanto a la RS, ¿en qué aspectos considera que se está desarrollando más en los últimos años?	C26
P15	¿Cómo denominaría el estado de la RS y el compromiso con el DS en su Institución?	C27

Nº Pregunta	Cuestiones	Numeración equivalente en análisis
P16	En su opinión, ¿cuáles de los agentes sociales o las partes interesadas de la comunidad académica contribuyeron más y cuáles son las que contribuyeron menos para la incorporación de la RS y el compromiso con el DS en su IES? ¿Y en cuanto a los agentes externos?	C28
P17	**Dimensión: Gobierno de la IES**	
P18	¿Si tuviera que definir cuáles son las relaciones que deben estar sujetas a la Responsabilidad Social y al compromiso con el DS de la Institución de Enseñanza Superior, qué elegiría?	C29
P19	¿Cuáles son los aspectos en el contexto de la RS y del DS que destacaría como más relevantes en su institución en el marco de la relación con los *stakeholders* (colaboradores, estudiantes, entidades estatales, proveedores, empresas, comunidad local, otras instituciones)?	C30
P20	¿Existe en su institución alguna función, gabinete, órgano de gestión dedicado a la gestión de la RS y del DS? ¿Y en su opinión en términos de gestión cuál sería la mejor opción para dedicar la atención deseada o para dar relieve a estas cuestiones?	C31
P21	¿En su opinión, el compromiso con la RS y el DS está incorporado a su Institución en los instrumentos generales de gestión?	C32
P22	¿Su institución tiene algún código de conducta? En su opinión, ¿qué temas debería abordar?	C33
P23	**Dimensión : Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS**	
P24	¿Su Institución se adhirió o firmó alguna iniciativa de RS o de DS?	C34
P25	¿En su opinión es importante comunicar las iniciativas de responsabilidad social? ¿Cómo se comunican estas iniciativas?	C35
P26	¿Las partes interesadas debían definir el contenido y la forma de comunicar la RS y el compromiso con el DS?	C36

Nº Pregunta	Cuestiones	Numeración equivalente en análisis
P27	¿La crisis está influyendo en la elaboración de la divulgación de este tipo de información?	C37

2. Guión de entrevista al docente

Nº Pregunta	Cuestiones	Numeración equivalente en el análisis
	Dimensión: Designación y alcance de la responsabilidad social de las IES	
P1	¿Cuáles son los términos más utilizados o más referidos en su Institución para referirse a la Responsabilidad Social de las IES? ¿Y qué le parece más adecuado?	C1
P2	¿Entiende que la RS y el compromiso con el DS es realmente importante para las IES o es sólo una moda? ¿Qué puede traer en concreto la RS y el compromiso con el DS a las IES?	C2
P3	¿Cree que contribuye y es percibido por los alumnos / colegas como colaborador y profesional socialmente responsable? ¿Qué hace en su práctica cotidiana para desarrollar la responsabilidad social de su institución?	C.3.1
P4	¿Cree que los docentes, con su práctica de enseñanza, contribuyen a la honestidad, integridad, los alumnos, así como, para el respeto y la tolerancia y para la formación de un profesional responsable? ¿Cómo lo hacen?	C.3.2
P5	¿Qué aspectos de la docencia le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de la IES y al compromiso con el DS?	C4
P6	**Dimensión: Factores determinantes para la RS de las IES del inicio del ejercicio**	

Nº Pregunta	Cuestiones	Numeración equivalente en el análisis
P7	En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para el inicio del compromiso con la RS y el DS en una IES?	C7
P8	En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para poner en práctica la RS y el compromiso con el DS?	C8
P9	En su opinión, ¿Qué contribuye más al desarrollo de la RS y del compromiso con el DS en una institución?	C9
P10	En su opinión, ¿Cuáles son los problemas que afectan el ejercicio de la Responsabilidad Social en las IES? ¿Y en su Institución?	C10
P11	**Dimensión: Prácticas de RS en las IES**	
P12	¿En su Institución cuáles son los temas de la Dimensión Social con mayor relevancia o que se desarrollaron más?	C11
P13	¿En su Institución cuáles son los temas de la Dimensión Ambiental con mayor relevancia o que se desarrollaron más?	C12
P14	¿En su Institución cuáles son los temas de la Dimensión Económica con mayor relevancia o que se desarrollaron más?	C13
P15	¿Cuáles son los aspectos más abordados en los currículos?	C14
P16	¿Cree que los currículos actuales contribuyen a la formación de un profesional solidario, capaz de trabajar en equipo, de comunicarse con los demás, de desarrollar un espíritu crítico? ¿Cómo podrían contribuir más?	C15
P17	¿En qué áreas del saber se incluyen, en su IES, los aspectos relacionados con la RS y el DS? ¿Y dónde se deberían incluir?	C16
P18	¿En qué grado de enseñanza cree que se abordan más estos asuntos? ¿Y en qué se deberían abordar? ¿Dónde están más presentes? ¿Y dónde deberían estar?	C17

Nº Pregunta	Cuestiones	Numeración equivalente en el análisis
P19	¿Comparando los nuevos cursos derivados del proceso de adaptación a Bolonia con los anteriores, considera que estos asuntos son más tratados, igual o menos que antes?	C18
P20	En cuanto a la RS, ¿en qué aspectos considera que se está desarrollando más en los últimos años?	C26
P21	¿Cómo denominaría el estado de la RS y el compromiso con el DS en su Institución?	C27
P22	En su opinión, ¿cuáles de los agentes sociales o las partes interesadas de la comunidad académica contribuyeron más y cuáles contribuyeron menos para la incorporación de la RS y el compromiso con el DS en su IES? ¿Y en cuanto a los agentes externos?	C28

3. **Guión de entrevista al investigador**

Nº Pregunta	Cuestiones	Numeración equivalente en el análisis
	Dimensión: Designación y alcance de la responsabilidad social de las IES	
P1	¿Cuáles son los términos más utilizados o más referidos en su Institución para referirse a la Responsabilidad Social de las IES? ¿Y qué le parece más adecuado?	C1
P2	¿Entiende que la RS y el compromiso con el DS es realmente importante para las IES o es sólo una moda? ¿Qué puede traer en concreto la RS y el compromiso con el DS a las IES?	C2

Nº Pregunta	Cuestiones	Numeración equivalente en el análisis
P3	¿Cree que contribuye y es percibido por los alumnos / colegas como colaborador y profesional socialmente responsable? ¿Qué hace en su práctica cotidiana para desarrollar la responsabilidad social de su institución?	C3.1
P4	¿Considera que los investigadores, con su práctica de investigación, contribuyen a la honestidad, la integridad, los alumnos, así como el respeto y la formación de un profesional responsable, como lo hace?	C3.3
P5	¿Qué aspectos de la investigación le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de la Institución y para su compromiso con el DS?	C5
P6	**Dimensión: Factores determinantes para la RS de las IES del inicio del ejercicio**	
P7	En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para el inicio del compromiso con la RS y el DS en una IES?	C7
P8	En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para poner en práctica la RS y el compromiso con el DS?	C8
P9	En su opinión, ¿Qué contribuye más al desarrollo de la RS y del compromiso con el DS en una institución?	C9
P10	En su opinión, ¿Cuáles son los problemas que afectan el ejercicio de la Responsabilidad Social en las IES? ¿Y en su Institución?	C10
P11	**Dimensión: Prácticas de RS en la IES**	
P12	¿En su Institución cuáles son los temas de la Dimensión Social con mayor relevancia o que se desarrollaron más?	C11
P13	¿En su Institución cuáles son los temas de la Dimensión Ambiental con mayor relevancia o que se desarrollaron más?	C12

Nº Pregunta	Cuestiones	Numeración equivalente en el análisis
P14	¿En su Institución cuáles son los temas de la Dimensión Económica con mayor relevancia o que se desarrollaron más?	C13
P15	¿En su IES se realizan trabajos de investigación en el ámbito de la RS y del DS? ¿Se fomenta la investigación en este ámbito? ¿Se hacen suficientes trabajos en este ámbito?	C19
P16	¿En su Institución cuáles son los aspectos más abordados en la investigación?	C20
P17	¿Cuáles han sido los resultados de la investigación de esta IES?	C21
P18	¿Cuáles considera que son los principales desarrollos en la investigación en relación a estas cuestiones (RS y DS en las IES) en los últimos años y en su institución?	C22
P19	¿La investigación en su Institución es llevada a cabo por investigadores aisladamente o en equipo? ¿Cómo se forman los equipos de investigación?	C23
P20	¿La investigación en estas áreas con qué recursos se hace?	C24
P21	¿Cómo se gestionan habitualmente los proyectos de investigación en esta área?	C25
P22	En cuanto a la RS, ¿en qué aspectos considera que se está desarrollando más en los últimos años?	C26
P23	¿Cómo denominaría el estado de la RS y el compromiso con el DS en su Institución?	C27
P24	En su opinión, ¿cuáles de los agentes sociales o partes interesadas de la comunidad académica contribuyeron más y cuáles contribuyeron menos para la incorporación de la RS y el compromiso con el DS en su IES? ¿Y en cuanto a los agentes externos?	C28

Anexo III - Presentación de las respuestas a las cuestiones planteadas en las entrevistas, caso por caso y por dimensiones.

Este anexo presenta, caso por caso, las respuestas a las preguntas formuladas en las entrevistas. Dentro de los casos (IPP, IPS, IPCA, UA, UC y UP) las respuestas se agrupan por dimensiones (Designación y alcance de la responsabilidad social de las IES, Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases, Prácticas de RS en las IES, Gobierno de la IES, Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS).

Caso 1 – Instituto Politécnico de Portalegre (IPP)

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas en el IPP. Los tres entrevistados fueron considerados como un conjunto en *NVivo*, representado en el centro de la Figura 50 por el símbolo de las tres bolas vinculadas, y cada uno de los entrevistados es identificado como un caso representado por el círculo dividido en 4 áreas. Los entrevistados de cada una de las instituciones son, como ya se mencionó, personas diferentes de diversas funciones, y G antes de las iniciales de la institución significa que esta persona ha respondido como gerente, I como investigador y D como docente, de ahí las siguientes iniciales de cada encuestado, respectivamente: GIPP, IIPP y DIPP.

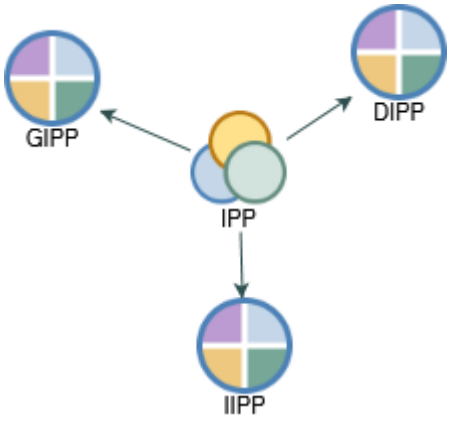


Figura 50 - Representación del conjunto de entrevistados del IPP

Fuente: Elaboración propia

1.1 – Dimensión: Designación y alcance de la responsabilidad social de las IES

Cuestión nº 1

¿Cuáles son los términos más utilizados o más referidos en su Institución para referirse a la Responsabilidad Social de las IES? ¿Y qué le parece más adecuado?

La respuesta a esta pregunta, planteada a los tres entrevistados (GIPP, DIPP e IIPP), es idéntica "**Responsabilidad Social**", a la vez que IIPP añade la palabra **Institucional**. En cuanto a lo más adecuado, DIPP y GIPP mantienen que lo cierto sería como está (**Responsabilidad Social**) e IIPP afirma que sería **Responsabilidad Social en la Enseñanza Superior**, porque "(...) así traduce mejor la temática de la responsabilidad social, tanto en uno, como en otro subsistema de enseñanza superior".

Cuestión nº 2

¿Entiende que la RS y el compromiso con el DS son realmente importantes para la IES o es sólo una moda? ¿Qué puede traer en concreto la RS y el compromiso con el DS a la IES?

Todos los entrevistados del IPP no tienen dudas de la importancia de la RS para las IES. No quiere decir que no reconozcan que está de moda, porque como afirma DIPP: "Aunque ahora está de moda, creo que **es un compromiso importante y asumido por las IES**".

Todos los entrevistados entienden que el esfuerzo del ejercicio de la RS traerá el **reconocimiento externo**, tanto en términos del tejido empresarial como en las demás organizaciones, así como reconocen que traerá una **mejora de la imagen de la Institución**. Y como dicen DIPP e IIPP va a aumentar el valor de las actividades desarrolladas por el Instituto.

Cuestión nº 3.1

¿Cree que contribuye y es percibido por los alumnos / colegas como colaborador y profesional socialmente responsable? ¿Qué hace en su práctica cotidiana para desarrollar la responsabilidad social de su institución?

Todos los entrevistados del IPP consideran ser percibidos como profesionales socialmente responsables; el IIPP entiende que es necesario tiempo para que las personas sientan eso, pero "(...) en varias circunstancias y en grupos de trabajo esa lectura tiende a emerger".

En cuanto a las prácticas desarrolladas en su conducta diaria que consideran socialmente responsables, las respuestas fueron las siguientes:

> **GIPP:** *"Intentamos desarrollar e implementar las normas de responsabilidad social a las que estamos obligados por la certificación existente, coordinando un grupo constituido por responsables del área social de apoyo al alumno, por el área ambiental, área de salud, área de seguridad. Desarrollamos los procedimientos inherentes a la certificación, controlando programas, indicadores, estableciendo contactos con socios y stakeholders, preparando auditorías, entre otros aspectos (...)".*
>
> **DIPP:** *"Además de fomentar el desarrollo de prácticas de voluntariado y de colaborar en la búsqueda activa de lugares de prácticas y empleo, procuro después de la terminación de la formación efectuar un seguimiento cercano de los ex alumnos al menos hasta la adquisición del primer empleo".*
>
> **IIPP:** *"Sobre todo, desarrollo una investigación que ayuda a comprender el papel, la dinámica y el impacto de las organizaciones en la creación del valor económico, social y medioambiental, ya que estoy más cerca del ámbito de la investigación en mi instituto tengo la oportunidad para trabajar en este ámbito".*

Las contribuciones de cada uno de los elementos para ser percibidos como profesionales socialmente responsables se recogen en la Figura 51, que a su vez resultó de la clasificación en categorías de las respuestas anteriores.

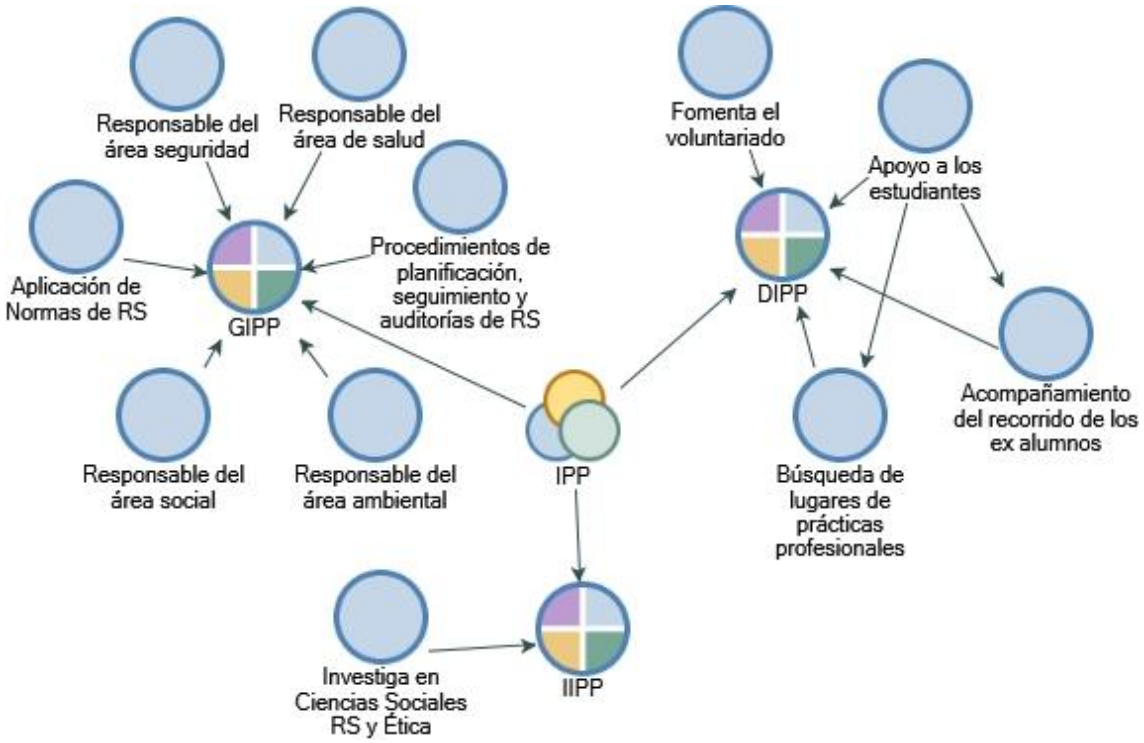


Figura 51 - Percepciones de las prácticas diarias para ser percibidos como profesionales socialmente responsables en el IPP

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 3.2

¿Cree que los docentes, con su práctica de enseñanza, contribuyen a la honestidad, integridad de los alumnos, así como al respeto y la tolerancia para la formación de un profesional responsable? ¿Cómo lo hacen?

La respuesta inmediata del DIPP fue: "Sí, sin duda". “Si los docentes son, durante las clases y en el resto del tiempo de interacción con los estudiantes, ejemplos de honestidad, de integridad, de respeto y de tolerancia, los estudiantes tenderán a seguir estos ejemplos”. Otra forma de hacerlo es, en su opinión, ponderar esos aspectos en las evaluaciones, especialmente la honestidad, acometida por la vigilancia efectiva, no permitiendo el fraude o, si éste se detecta, aplicando penalizaciones.

Cuestión nº 3.3

¿Considera que los investigadores, con su práctica de investigación, contribuyen a la honestidad, la integridad de los alumnos, así como el respeto y la formación de un profesional responsable? ¿Cómo lo hacen?

En opinión del IPP contribuyen de dos formas, una será como investigadores en su trabajo, cuando usan criterios de RS y de DS y cuando trabajan en cooperación e interdisciplinariedad, otra será cuando participan en iniciativas orientadas a la responsabilidad social o toman conocimiento y divulgan iniciativas del gobierno u otras instituciones de esta naturaleza.

Cuestión nº 4

¿Qué aspectos de la docencia le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de las IES y al compromiso con el DS?

Los aspectos señalados por el DIPP son dos: es la **enseñanza en contexto práctico,** los **seminarios y las conferencias**. DIPP es de la opinión de que el contexto práctico es el más propicio para inculcar a los estudiantes la RS, sea tanto de clase cuanto de formación en contexto de trabajo. Primero, porque "(…) los estudiantes interactúan más en las clases prácticas que en las clases teóricas y después porque es posible enseñar con el ejemplo real ya sea en las prácticas en las empresas o sea creando ejercicios o casos para simular la realidad en clase". DIPP también denunció el valor de las acciones de sensibilización, efectuadas en forma de seminarios o conferencias porque también le parecen un medio eficaz.

Cuestión nº 5

¿Qué aspectos de la investigación le parece que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de la Institución y para su compromiso con el DS?

IIPP considera tan importante la investigación en sí como la transferencia a la comunidad, pues "(…) la contribución puede hacerse a través de investigación pura o más aplicada, porque ambas son relevantes para el efecto (…), lo que importa es que los investigadores sigan un comportamiento ético e responsable y tengan en cuenta las cuestiones de responsabilidad social".

Cuestión nº 6

¿Entiende que la incorporación de la RS y el compromiso con el DS tiene que reflejarse también en la gestión interna de la Institución? ¿En qué aspectos concretos?

La competencia de orientar y coordinar todas las demás funciones es de la Gestión. Si queremos incorporar la RS y el compromiso con el DS en la Institución, todas las funciones tienen que estar interconectadas y caminar en ese sentido, por lo que corresponde a la Alta Dirección asegurar el rumbo que deben tomar. La mejor forma de hacerlo es, de acuerdo con DIPP, "(...) asumirla como estratégica para la Institución y reflejar esa visión en los valores. Luego, elaborar planes estratégicos que la integren en las actividades formativas, investigativas y corrientes, afectando los recursos humanos y presupuestos necesarios para la gestión de esos aspectos es de su competencia (...) compete, además, a la Alta Dirección rendir cuentas de los logros".

1.1 – Dimensión: Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases

Cuestión nº 7

En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para el inicio del compromiso con la RS y el DS en una IES?

En la respuesta a esta cuestión, tanto GIPP como IIPP, entienden que es primordial para el inicio del compromiso del Instituto Politécnico la iniciativa del Presidente. Sin

embargo, también, como afirman DIPP e IIPP, "(...) hay que tener la percepción de que ese compromiso traerá una ventaja competitiva al Instituto".

Cuestión nº 8

En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para poner en práctica la RS y el compromiso con el DS?

En las respuestas de los entrevistados del IPP fueron considerados como más importante tres factores: la existencia de un Plan Estratégico que contemple la RS y el compromiso con el DS y la formación del personal (docente y no docente) en estas materias, observando que para el DIPP la formación es lo principal y para el GIPP lo fundamental es el Plan Estratégico y los objetivos estratégicos.

Cuestión nº 9

En su opinión, ¿Qué contribuye más al desarrollo de la RS y del compromiso con el DS en una institución?

Los tres entrevistados del IPP son unánimes en considerar "La valorización de las iniciativas en el desempeño de los colaboradores" como lo que más contribuye al desarrollo de la RS de la Institución, aunque el GIPP e IIPP entiendan que el "compromiso de la Alta Dirección declarado en el Plan de Estratégico y en el Plan de Actividades" es otro de los factores que también ayudarían al desarrollo.

Cuestión nº 10

En su opinión, ¿Cuáles son los problemas que afectan el ejercicio de la Responsabilidad Social en las IES? ¿Y en su Institución?

El problema, referido por todos los entrevistados, fue la inexistencia de una política pública que incentive a las IES a practicar la RS. Si el Estado definiera una política de

RS llevaría a las IES a tratar el tema y eliminaría otros de los problemas señalados por el GIPP e IIPP que afirmaron, respectivamente, "(...) el tema no está suficientemente desarrollado por las IES" y "(...) al ser sólo algunas IES las que tratan el tema, no las motiva tanto a continuar como si fuera tratado en general". También la existencia de una política pública podría eliminar la otra dificultad señalada por el DIPP "(...) la falta de recursos financieros específicos para desarrollar determinados proyectos de RS, nos impide hacer todo lo que queremos en este ámbito", porque al haber una política pública sería más fácil justificar la necesidad de fondos para llevarla a cabo.

En la Tabla 25 se presenta un resumen de los factores que favorecen el inicio, la práctica y el desarrollo de la RS de las IES y los que dificultan su ejercicio, que se encuentran en las respuestas de los tres encuestados del IPP a las preguntas anteriores.

Tabla 25 - Los factores que contribuyen más en cada una de las fases en la opinión de los entrevistados del IPP

ID	Factores Favorables			Factores Obstaculizadores
	Inicio	**Práctica**	**Desarrollo**	**Ejercicio**
DIPP	Percepción de una ventaja competitiva	La formación de los colaboradores (docentes y no docentes) en RS	La valorización de las iniciativas en el desempeño de los colaboradores y / o de la Institución	Ausencia de una política pública que incentive la RS
				Ausencia de Recursos financieros suficientes
GIPP	Ser un compromiso del Presidente	Existencia de objetivos estratégicos que contemplan la RS	Compromiso de la Alta Dirección declarado en el Plan estratégico y en el Plan de actividades	Ausencia de Tratamiento del tema por las IES en general
			La valorización de las iniciativas en el desempeño de los colaboradores y / o de la Institución	Ausencia de una política pública que incentive la RS

ID	Factores Favorables			Factores Obstaculizadores
	Inicio	**Práctica**	**Desarrollo**	**Ejercicio**
IIPP	Percepción de una ventaja competitiva	Existencia de objetivos estratégicos que contemplan la RS	Compromiso de la Alta Dirección declarado en el Plan estratégico y en el Plan de actividades	Ausencia de Reconocimiento público del esfuerzo desarrollado en el área de la RS
	Ser un compromiso del Presidente	La formación de los colaboradores (docentes y no docentes) en RS	La valorización de las iniciativas en el desempeño de los colaboradores y / o de la Institución	Ausencia de una política pública que incentive la RS

Fuente: Elaboración propia.

1.2 – Dimensión: Prácticas de RS en las IES

Cuestión nº 11

¿En su Institución, cuáles son los temas de la Dimensión Social con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

Los temas más relevantes en el contexto de la dimensión social se presentan en la Figura 52

Por la observación de la Figura 52 verificamos que las iniciativas más destacadas en el IPP, en opinión de todos los entrevistados de este Politécnico, son las realizadas en el ámbito del **voluntariado** y de la **flexibilidad y adaptación a las necesidades de los estudiantes**. Los temas, sólo enunciados por uno de los entrevistados, son la **interculturalidad** y el a**poyo a estudiantes con necesidades especiales**.

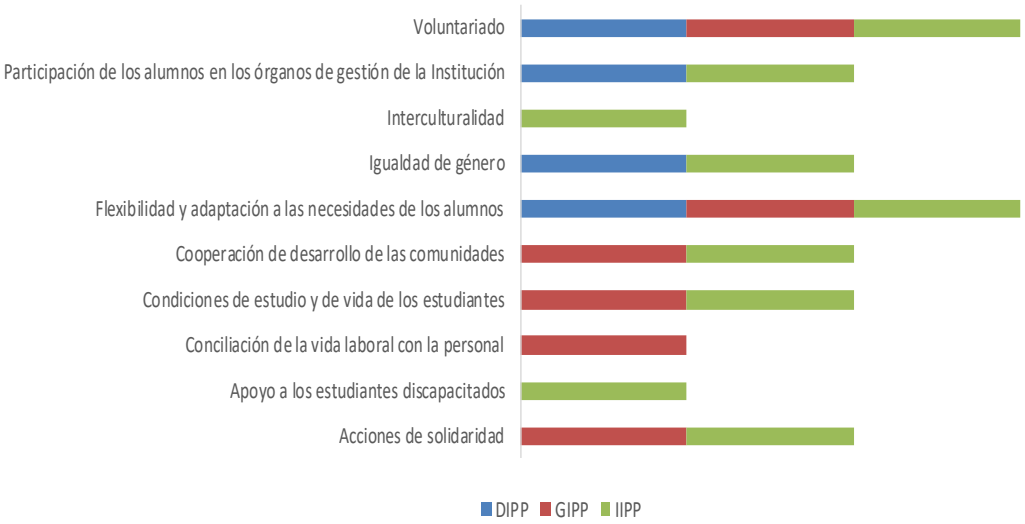


Figura 52 - Temas de las iniciativas en el ámbito de la Dimensión Social más relevantes en el IPP
Fuente: Elaboración propia.

Cuestión nº 12

¿En su Institución cuáles de los temas de la Dimensión Ambiental considera con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

En el IPP verificamos por el análisis de la Figura 53 que los tres entrevistados son unánimes en indicar dos temas: **la eficiencia energética** y el **consumo del agua** como aquellos donde se desarrollan más acciones dentro de la Dimensión Ambiental. La **gestión de residuos** y la **contratación con criterios ambientales** también fueron indicados por dos de los entrevistados como temas relevantes para el IPP y donde se realizan iniciativas.

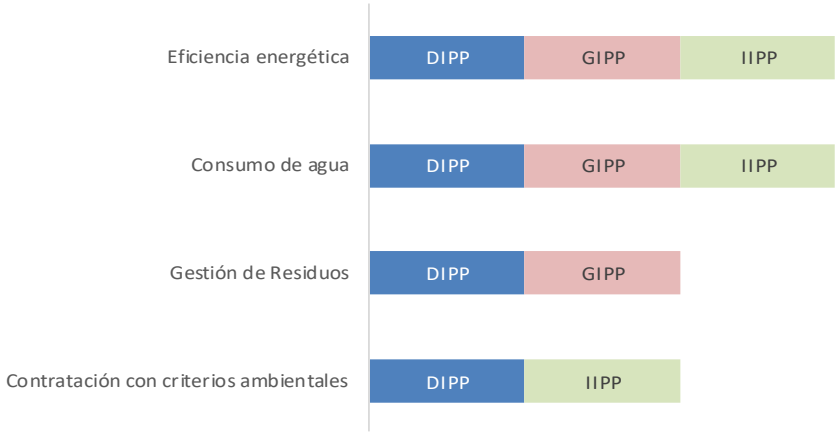


Figura 53 - Temas donde se realizan más iniciativas en la Dimensión Ambiental en el IPP
Fuente: Elaboración propia.

Cuestión nº 13

¿En su Institución, cuáles son los temas de la Dimensión Económica con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

En el IPP la tarea de mayor relevancia, en opinión de los tres entrevistados, son las **Auditorías Financieras Internas,** como se observa en la Figura 54. Subrayamos que el docente (DIPP) no indica ninguna otra como relevante y el IIPP y el GIPP entienden que la Supervisión y Control del Rendimiento Financiero y la Evaluación de los datos económicos por las entidades externas también son iniciativas relevantes para este Politécnico.

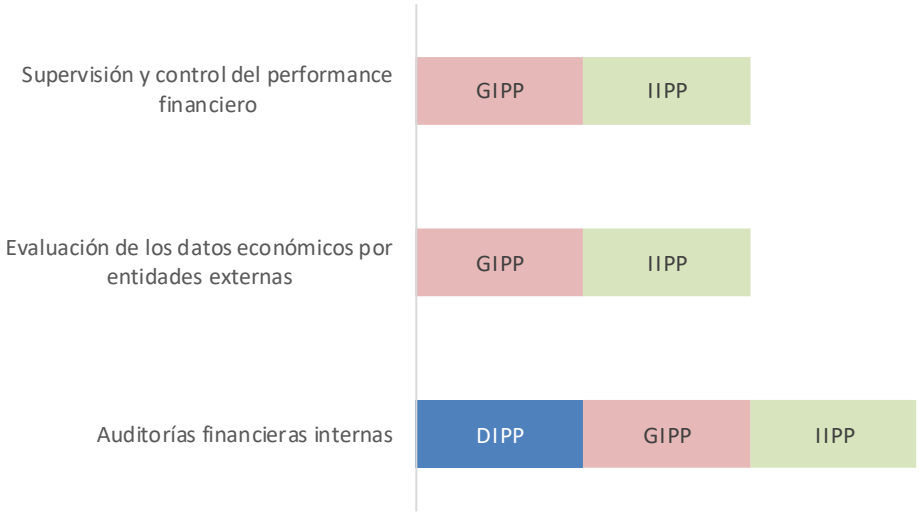


Figura 54 - Temas donde se realizan más iniciativas en la Dimensión Económica en el IPP

Fuente: Elaboración propia.

Cuestión nº 14

¿Cuáles son los aspectos más abordados en los currículos?

En opinión del DIPP, respecto a la RS, los aspectos más abordados en los currículos son los ambientales, los éticos y los de solidaridad.

Cuestión nº 15

¿Comparando los nuevos cursos derivados del proceso de adaptación a Bolonia con los anteriores, considera que estos asuntos son más tratados, igual o menos que antes?

En la opinión del DIPP no hubo alteración con los cursos adaptados a Bolonia, la alteración transcurrió de la estrategia de certificar el IPP de acuerdo con la NP 4469-1.

En cuanto a las prácticas de la docencia en el IPPP concluimos de la entrevista al DIPP que los asuntos relativos a los aspectos ambientales, éticos y de solidaridad se abordan, en general, en todas las áreas del saber (ciencias sociales, ingenierías, educación, etc.) y en los dos ciclos de estudios (de Licenciatura y de Maestrías) y los cambios en el plan de estudios fueron el resultado de la certificación por la norma portuguesa de RS y no se produjo debido a la adaptación de los cursos a Bolonia.

Cuestión nº 16

¿Cree que los currículos actuales contribuyen a la formación de un profesional solidario, capaz de trabajar en equipo, de comunicarse con los demás, de desarrollar un espíritu crítico? ¿Cómo podrían contribuir más?

El DIPP entiende que "Sí, especialmente considerando que la responsabilidad social es un proceso transversal a nivel de su IES", ya que, como nos explicó el DIPP, la RS "(…) está incorporada en la estrategia y en las prácticas de la Institución y, hoy en día, el currículo no se ciñe al trabajo dentro de la clase, hay una parte de las horas correspondientes a los ECTS de trabajo fuera del aula. En este contexto, los estudiantes se integran en las actividades de RS desarrolladas por la Institución y van adquiriendo a través de ellas los atributos y las capacidades necesarias para trabajar en grupo y comunicarse con él y para desarrollar un espíritu solidario y crítico".

Cuestión nº 17

¿En qué áreas del saber se incluyen, en su IES, los aspectos relacionados con la RS y el DS? ¿Y dónde se deberían incluir?

Dada la transversalidad de la RS en su Institución, todas las áreas del saber la tratan, según el DIPS.

Cuestión nº 18

¿En qué grado de enseñanza cree que se abordan más estos asuntos? ¿Y en qué se deberían abordar? ¿Dónde están más presentes? ¿Y dónde deberían estar?

De acuerdo con el DIPP, todos los ciclos, 1º y 2º, integran estos asuntos, aunque solo sea a través de la colaboración de los estudiantes en las actividades de RS desarrolladas en la Institución. Deberían, en su opinión, estar en los programas a desarrollar dentro del aula en las diferentes asignaturas.

Prácticas en el ámbito de la Investigación

Cuestión nº 19

¿En su IES se realizan trabajos de investigación en el ámbito de la RS y del DS? ¿Se fomenta la investigación en este ámbito? ¿Se hacen suficientes trabajos en este ámbito?

El IPP considera que se realiza poca investigación en estas áreas, pero tiene esperanza de que en el futuro próximo sea más dinamizada, como se desprende de sus palabras: "Se realiza alguna investigación en este ámbito, más en los aspectos medioambientales y sociales, aunque en un estado aún inicial. La perspectiva es venir a dinamizar una línea de investigación, integrada en un núcleo de investigación interno al instituto, con esos objetivos".

Cuestión nº 20

¿En su Institución cuáles son los aspectos más abordados en la investigación?

Según el IPP, “Como mencioné, no hay mucha investigación sobre temas de RS, hay más sobre otros temas, se abordan otros temas enmarcados en las áreas de las ciencias sociales y humanas, en las de salud, de economía, de ingenierías y de ciencias agrarias”.

Cuestión nº 21

¿Cuáles han sido los resultados de la investigación de esta IES?

No fue posible saber cuáles fueron los resultados de la investigación en el IPP en la opinión del investigador entrevistado, pues como nos dijo "(...) teniendo en cuenta los datos de que dispongo y frente al volumen reducido de investigación efectuado hasta el momento, no me permiten responder, de forma objetiva, a esta cuestión”.

Cuestión nº 22

¿Cuáles considera que son los principales desarrollos en la investigación en relación a estas cuestiones (RS y DS en las IES) en los últimos años y en su institución?

Desde el punto de vista del IPP, los desarrollos ocurrieron en todas las facetas de la investigación, es decir, en el aumento del conocimiento científico y en su divulgación por la comunidad científica, así como se verificó el aumento de su utilidad para resolver los problemas concretos sentidos por la sociedad, resultando en mayor transferencia de conocimiento a las comunidades.

Cuestión nº 23

¿La investigación en su Institución es llevada a cabo por investigadores aisladamente o en equipo? ¿Cómo se forman los equipos de investigación?

El IPP nos informó de que la investigación se realiza en equipos, organizados en función del interés común y del grado de participación en estos procesos, por lo que pueden estar compuestos sólo por docentes, docentes e investigadores o incluso contar con la colaboración de funcionarios no docentes con una formación académica superior.

Cuestión nº 24

¿La investigación en estas áreas se hace con qué recursos?

En el IPP y según el DIPP entrevistado se hace con recursos propios.

Cuestión nº 25

¿Cómo se gestionan habitualmente los proyectos de investigación en esta área?

La gestión de los proyectos de investigación en esta área, en el IPP, no tiene un calendario estricto, como se desprende de la respuesta transcrita a continuación. La razón es que depende de los recursos propios y de la disponibilidad de los investigadores que no están en exclusividad en el trabajo de investigación.

> **IIPS:** "*Teniendo en cuenta que se hace con los recursos propios de la institución, los proyectos de investigación en esta área se gestionan de acuerdo con la disponibilidad de los investigadores involucrados y con calendarios relativamente flexibles para implementarlos, en articulación con otras áreas de investigación y con otras actividades desarrolladas por los mismos*".

Cuestión nº 26

En cuanto a la RS, ¿en qué aspectos considera que se está desarrollando más en los últimos años?

En cuanto a esta cuestión, tanto el DIPP como el IIPP subrayan el área del **voluntariado** como la que más evolucionó, mientras que el GIPP considera una mayor evolución en el aumento del **diálogo con los *stakeholders.*** El DIPP añade el área de la **adaptación de los currículos** para contemplar la inclusión de estos temas y el IIPP la **mejora de la transparencia de la información**.

Cuestión nº 27

¿Cómo denominaría el estado de la RS y el compromiso con el DS en su Institución?

El GIPP y el IIPP son de la opinión de que la RS y el compromiso con el DS en esta Institución se encuentran **en "**(...) **desarrollo**", a la vez que el DIPP afirma que la RS está "(...) **integrada en la estrategia global** de la Institución".

Cuestión nº 28

En su opinión, ¿cuáles de los agentes sociales o partes interesadas de la comunidad académica contribuyeron más y cuáles contribuyeron menos, a la incorporación de la RS y el compromiso con el DS en su IES? ¿Y cuánto los agentes externos?

La respuesta va en el sentido de que el señor Presidente del Instituto es y ha sido la pieza clave en este proceso, como se desprende de todas las respuestas:

> **GIPP:** - *"Quien más contribuye es el Presidente con la definición de la política y objetivos (...)"*; DIPP: - *"En primer lugar, la Presidencia del Instituto (...)"*; **IIPP:** - *"Contribuyeron más: el Presidente (...)*".

Sin embargo, los colaboradores, docentes y los no docentes, aisladamente o en grupos de trabajo, han contribuido igualmente, como nos realza el:

> **GIPP:** - *"(...) la estructura que coordina el Sistema Integrado de Gestión de la Calidad y de la Responsabilidad Social y, en lo que dice respecto a la RS concretamente el grupo de mejora continua de RS que desarrolla el trabajo y coordina los programas en la institución, han contribuido también de forma decisiva (...) "*.

En relación con los estudiantes, el IIPP los califica también como agentes que han contribuido.

En cuando a los agentes externos, GIPP: - "(...) han sido varios con los que hemos desarrollado programas e iniciativas concretas de RS". Esto es, han sido en opinión del DIPP: - "(…) los socios institucionales y la comunidad envolvente en general".

1.4 - Dimensión: Gobierno de la IES

Cuestión nº 29

¿Si tuviera que definir cuáles son las relaciones que deben estar sujetas y la Responsabilidad Social y al compromiso con el DS de la IES, qué elegiría?

Como se observa en la Figura 55 la respuesta del GPP se centró en cinco grupos, el de los empleados (docentes y no docentes), el de los estudiantes, el de las organizaciones estatales, el de los proveedores y, por último, el de las comunidades locales.

Figura 55 - Identificación de los Stakeholders del IPP

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 30

¿Cuáles son los aspectos en el contexto de la RS y del DS que destacaría como más relevantes en su institución en el marco de la relación con los *stakeholders* (colaboradores, estudiantes, entidades estatales, proveedores, empresas, comunidad local, otras instituciones)?

Como se puede observar en la Figura 56, en las categorías resultantes de la respuesta a

esta cuestión el GIPP, hay solo una relacionada con las entidades estatales, los **Protocolos con otras IES** y lo mismo con los Proveedores, donde se evidencia solamente la **Exigencia de Criterios Ambientales** en los contratos.

En el marco de las relaciones con los colaboradores evidenció las **Acciones Sociales**, desarrolladas por los mismos en el ámbito del voluntariado, y la **Flexibilidad de Horarios,** objetivada de dos formas, tanto por la concesión de la jornada continua a los colaboradores no docentes, como por la reducción de horario a los docentes, para permitir una mejor conciliación de la vida familiar con la laboral.

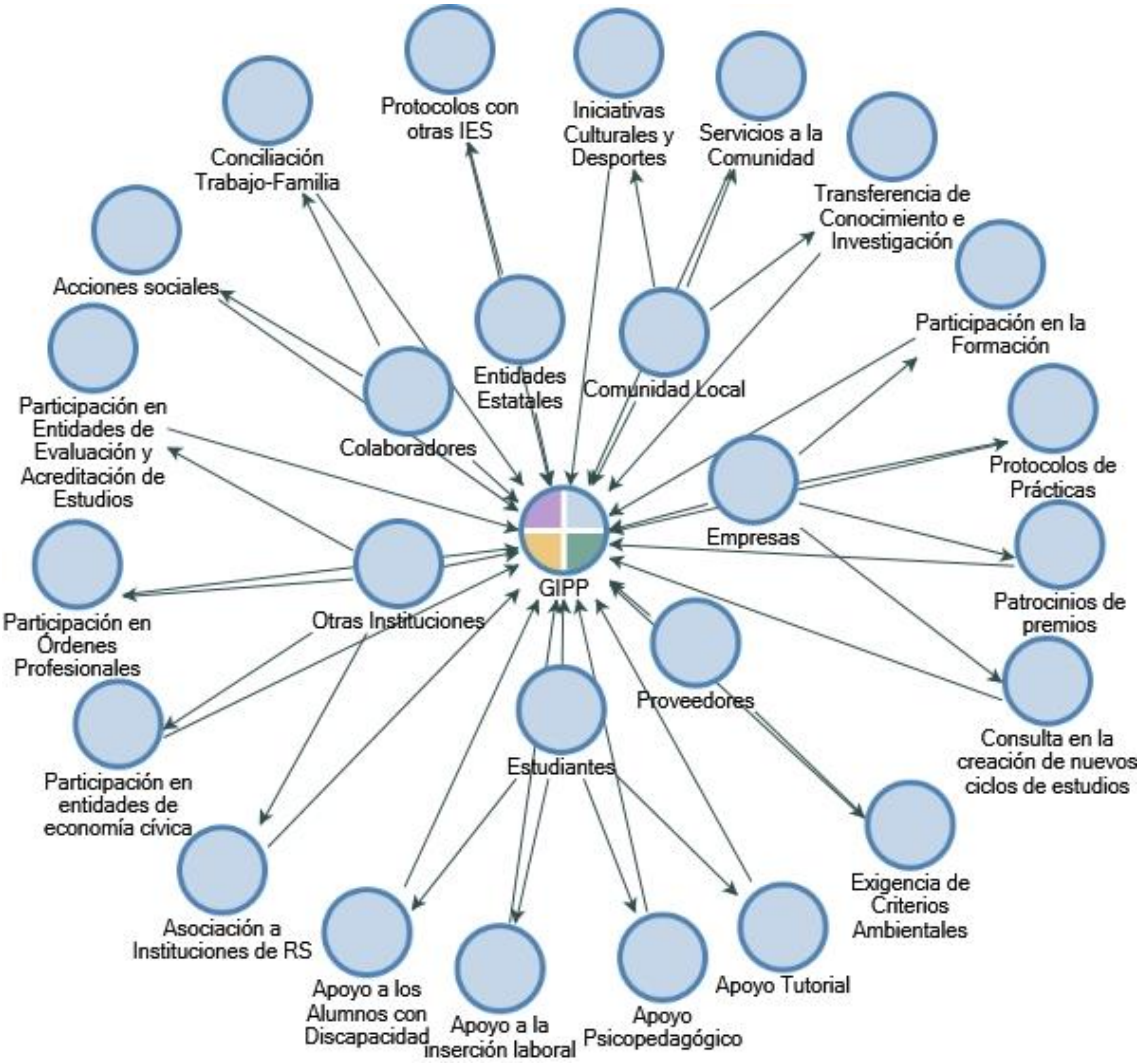


Figura 56 - Aspectos más relevantes de las relaciones con los Stakeholders en el IPP

Fuente: Elaboración propia

Fue en las relaciones con los estudiantes, con las empresas y con las otras instituciones. donde el GIPP indicó más aspectos.

En cuanto a los estudiantes fue el **Acompañamiento Psicopedagógico**, que se realiza a solicitud propia o en secuencia de señalización de alguien que detecta esa necesidad, el **Acompañamiento** individualizado **por Tutores** en el momento de la admisión al Instituto, el **Apoyo a los Alumnos con Necesidades Especiales**, que es traducido en el IPP, según el DIPP: "Con arreglo a la reglamentación propia, la evaluación de cada caso determina las medidas de apoyo concedidas, que pueden contemplar el régimen de frecuencia, la adaptación de los planes de estudio y el régimen de evaluación" y finalmente el **Apoyo a la Inserción en el Mercado de Trabajo** que es hecho por un servicio denominado de Gabinete de Emprendimiento y Empleo.

Cuestión nº 31

¿Existe en su institución alguna función, gabinete, órgano de gestión dedicado a la gestión de la RS y del DS? ¿Y en su opinión en términos de gestión cuál sería la mejor opción para dedicar la atención deseada o para dar relieve a estas cuestiones?

El objetivo de esta cuestión es conocer la estructura de gestión de la RS elegida por la IES estudiada. La respuesta fue "Hay un grupo de mejora continua". También se tenía la pretensión de saber si el Gestor entrevistado entendía ser esa la mejor opción. En este caso, del IPP, el GIPP tiene "(…) algunas dudas, porque no es un órgano jerárquico", pero se inclina hacia "(...) tal vez sea más eficiente y efectivo si hubiera un gabinete / servicio coordinado por un vicepresidente o pro presidente[36]".

Cuestión nº 32

¿En su opinión, el compromiso con la RS y el DS está incorporado a su Institución en los instrumentos generales de gestión?

Teniendo en cuenta que la IES puede utilizar varios instrumentos de gestión, tanto corrientes como estratégicos, se ha pretendido saber en cuáles ya está incorporada. En el caso del IPP sólo se nos informó por el GIPP que se encuentra en el Plan Estratégico de la Institución.

[36] Posición inmediatamente inferior a la del Presidente, destinada a ayudarlo en áreas específicas

Cuestión nº 33

¿Su institución tiene algún código de conducta? En su opinión, ¿qué temas debería abordar?

Los códigos de conducta y ética guían los comportamientos y ayudan a resolver los dilemas, por lo que se preguntó si la alta dirección ya había hecho alguna contribución al respecto. La respuesta del GIPP fue: "(...) no hay un código de conducta, hay un código de ética para los empleados".

1.5 - Dimensión: Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS

Cuestión nº 34

¿Su Institución se adhirió o firmó alguna iniciativa de RS o de DS?

El GIPP nos dijo que el IPP "(…) es parte de dos iniciativas nacionales: de la Red RSO.PT y del GRACE (Uni.network)". Como estas dos iniciativas son de las pocas existentes en Portugal, entiendo que es muy importante esta conexión".

La Red Nacional de Responsabilidad Social (RSO.PT) nació en 2007 y es una plataforma de encuentro, aprendizaje, creación, distribución y diseminación de conocimiento y prácticas relacionadas con la Responsabilidad Social[37]. El Uni.Network surgió en 2014 y es un proyecto del Grupo de Reflexión y Apoyo a la Ciudadanía Empresarial (GRACE) que tiene como objetivo la conexión entre el mundo empresarial y académico y que se encuentra en consonancia con las políticas europeas de Europa 2020. Uno de los objetivos de este proyecto es "sensibilizar al mundo académico sobre las buenas prácticas de RS y de emprendimiento social, abarcando la generalidad de la oferta formativa"[38] y es considerado por los países europeos que integran la CSR

[37] Para más información ver https://www.facebook.com/rsopt.rede/
[38] Más información en http://www.grace.pt/projetos/uni_network

Europe como una *best practice* [39].

Cuestión nº 35

¿En su opinión es importante comunicar las iniciativas de responsabilidad social? ¿Cómo se comunican estas iniciativas?

La institución valora la comunicación tanto la externa como la interna, como se puede observar por las palabras del GIPP:

> *"Es importante comunicar para dar a conocer lo que hacemos. Internamente, se hace un informe de RS, contribuyendo al documento anual de Revisión por la Gestión del Instituto (sistema de gestión de la calidad y de la responsabilidad social). Este informe tiene la ventaja de aumentar la capacidad de reflexión institucional sobre estas áreas y dar a conocer a la comunidad los logros y las reflexiones".*

La comunicación se realiza esencialmente por medio de boletines, informes y encuentros, pero como nos dice el GIPP, aún podría mejorarse para ser más adecuada, "(…) porque no importa cuánto hagas, siempre hay mucho que hacer, por lo que pensamos quizás organizar en el futuro un encuentro específico".

Cuestión nº 36

¿Las partes interesadas debían definir el contenido y la forma de comunicar la RS y el compromiso con el DS?

La respuesta es en el sentido de no ser ellos quienes la definan, pero sí contribuyan a esa definición y forma. En este sentido, el GIPP señala que "(...) deberán contribuir con su opinión".

Cuestión nº 37

¿La crisis está influyendo en la elaboración de la divulgación de este tipo de información?

[39] Más información en https://www.csreurope.org/search/site/grace

En relación con esta pregunta sobre si la crisis está influenciando la producción de información sobre RS y el compromiso con el DS, el entrevistado entendió que no.

Caso 2 – Instituto Politécnico de Setúbal (IPS)

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas en el IPS. Los tres entrevistados fueron considerados como un conjunto en *NVivo*, representado en el centro de la Figura 57 por el símbolo de las tres bolas vinculadas, y cada uno de los entrevistados es identificado como un caso representado por el círculo dividido en 4. Los entrevistados de cada una de las instituciones son, como ya se mencionó, personas diferentes de diversas funciones, y G antes de las iniciales de la institución significa que esta persona ha respondido como gerente, I como investigador y D como docente, de ahí las siguientes iniciales de cada encuestado, respectivamente: GIPS, IIPS y DIPS.

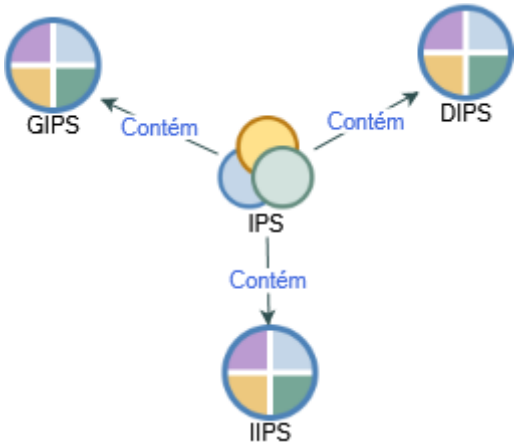


Figura 57 - Conjunto de entrevistados del IPS

Fuente: Elaboración propia

2.1 – Dimensión: Designación y alcance de la responsabilidad social de las IES

Cuestión nº 1
¿Cuáles son los términos más utilizados o más referidos en su Institución para referirse a la Responsabilidad Social de las IES? ¿Y qué le parece más adecuado?

La respuesta a esta pregunta, planteada a los tres entrevistados (GIPS, DIPS e IIPS), es común: "**Responsabilidad Social Institucional**". En cuanto a lo más adecuado, el DIPS mantiene que lo cierto sería como está (**Responsabilidad Social Institucional)** y los otros dos (IIPS y GIPS) cambian el término por **Responsabilidad Social**.

Cuestión nº 2

¿Entiende que la RS y el compromiso con el DS es realmente importante para las IES o es sólo una moda? ¿Qué puede traer en concreto la RS y el compromiso con el DS a las IES?

Los entrevistados del IPS no tienen dudas de la importancia de la RS para las IES, como se puede observar por sus respuestas, DIPS: - "¡Es realmente importante! El compromiso con el desarrollo sostenible promueve muchos aspectos relevantes de una IES, no solo la creación de valor (monetario), sino la creación de valores y estándares "saludables" a lo largo de la vida de una institución."; GIPS: - "(...) es estratégico para responder a los deseos de los *stakeholders* de la institución"; IIPS "(...) es realmente importante si quieren formar profesionales socialmente responsables". Todos entienden que el esfuerzo del ejercicio de la RS traerá una mejora de la imagen de la Institución, que será obtenida, de acuerdo con el GIPS por el "(...) aumento del valor de las actividades desarrolladas". En opinión del GIPS "(...) la mayor vinculación a las empresas permitirá resolver sus problemas y traerá el reconocimiento del tejido empresarial", opinión compartida por el DIPS. El reconocimiento internacional y la reducción de costes o una gestión más eficiente de los mismos son resaltados por el DIPS y el IIPS como otras de las plusvalías que podrán alcanzarse con la asunción de la RS y el compromiso con el DS.

Cuestión nº 3.1

¿Cree que contribuye y es percibido por los alumnos / colegas como colaborador y profesional socialmente responsable? ¿Qué hace en su práctica cotidiana para desarrollar la responsabilidad social de su institución?

Todos los entrevistados desde el Instituto consideran ser percibidos como profesionales socialmente responsables. En cuanto a las prácticas desarrolladas en su conducta diaria que consideran socialmente responsables, las respuestas fueron las siguientes:

> **GIPS:** *"Lo hago actuando con principios éticos y efectuando compras por el criterio del coste en la búsqueda de la eficiencia de los recursos financieros*".
>
> **DIPS:** *"He elaborado una disertación de máster que apela a la divulgación de información de ética y responsabilidad social. En la enseñanza, apelo siempre a mis alumnos por el respeto por el otro, fomento la interacción entre unos y otros en la resolución de los ejercicios, dando ejemplos de prácticas de una conducta socialmente responsable en el día a día".*
>
> **IIPS:** *"Desarrollo una investigación que ayuda a comprender el papel, la dinámica y el impacto de las organizaciones en la creación del valor sostenible en términos económicos, sociales y medioambientales y oriento tesis en la sociedad y en el tema del medio ambiente lato sensus".*

Cuestión nº 3.2

¿Cree que los docentes, con su práctica de enseñanza, contribuyen a la honestidad e integridad de los alumnos, así como al respeto y la tolerancia para la formación de un profesional responsable? ¿Cómo lo hacen?

El DIPS reconoce la influencia de los docentes en la formación de la personalidad de los estudiantes, especialmente si los docentes logran establecer una relación de proximidad con ellos. Así, en su entender la mejor forma de contribuir es "Fomentando la buena relación entre alumno-profesor, tener siempre la puerta del gabinete abierta para escuchar a los estudiantes".

Cuestión nº 3.3

¿Considera que los investigadores, con su práctica de investigación, contribuyen a la honestidad e integridad de los alumnos, así como al respeto y la formación de un profesional responsable? ¿Cómo lo hacen?

De acuerdo con el IIPS la mejor forma de contribuir es investigar en cooperación, tanto porque se da el ejemplo, cuanto por ser más fácil identificar la seriedad del trabajo realizado. Por otro lado, subraya que cuando se trabaja en cooperación "(…) hay varios puntos de vista sobre el mismo tema, lo que enriquece el trabajo, y colaboración en la ejecución de las tareas, haciéndolo más ligero y rápido, y cuando la investigación es en cooperación con los alumnos se establece una relación más cercana y es más probable ejercer influencia sobre sus valores".

Cuestión nº 4

¿Qué aspectos de la docencia le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de la IES y al compromiso con el DS?

Para el DIPS la formación en el aula es lo más importante, tanto teórica como práctica. Aunque, entienda que debía ahondarse primero en la teoría y luego en la práctica, "Hay que enseñar los conceptos y las teorías para que los estudiantes las conozcan y puedan reflexionar sobre ellas. Después, es más fácil identificar el comportamiento correcto a tener ante los casos estudiados y fomentar la discusión en las clases prácticas". Y "(…) si no hay asignaturas, donde eso se pueda hacer, los seminarios son otro tipo de contribución para abordar estos asuntos".

Cuestión nº 5

¿Qué aspectos de la investigación le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de la Institución y a su compromiso con el DS?

Para el IIPS es tan importante la producción de conocimiento como la transferencia de ese conocimiento a la sociedad, porque "(...) no es posible transferir conocimiento sin que éste exista. El conocimiento sin un propósito práctico es importante para el desarrollo del conocimiento aplicado, ya que permite crear los fundamentos".

Cuestión nº 6

¿Entiende que la incorporación de la RS y el compromiso con el DS tiene que reflejarse también en la gestión interna de la Institución? ¿En qué aspectos concretos?

La gestión de la organización debe dar ejemplo de comportamiento responsable, por lo que los actos de gestión diaria deben ser pautados por un comportamiento ético. Así, GIPS nos indica los aspectos donde se debe reflejar, en su opinión: "Desde luego, en la demostración de comportamientos y actitudes responsables en sus acciones diarias. A nivel estratégico, garantizar la inclusión de la RS en la estrategia global de la Institución y en el plano elaborado para alcanzarla. En términos prácticos, y para garantizar la ejecución de las acciones de RS contempladas en el Plan Estratégico, se debe dotar a la Institución del presupuesto suficiente para el ejercicio de la misma".

2.2 – Dimensión: Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases

Cuestión nº 7

En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para el inicio del compromiso con la RS y el DS en una IES?

Las opiniones de los tres entrevistados difieren en cuanto al grado de prioridad de los factores más determinantes. El más importante para el GIPS es la "… Percepción de una ventaja competitiva en la relación comunidad / imagen (…)", mientras que lo que fue señalado en primer lugar por el DIPS fue "(...) ver algunas instituciones trabajar en RS hace que las otras ponderen hacer lo mismo. Nadie quiere quedarse atrás (...)" y el IIPS señala que "En primer lugar ser un compromiso del señor Presidente (...)". Este también fue el segundo determinante referido por el GIPS "(…) ser una línea de la estrategia del Señor Presidente es importante, porque debe existir un dinamizador del proceso". El segundo factor para el DIPS y para el IIPS es el mismo, de acuerdo con sus palabras "(...) la adhesión a iniciativas internacionales o nacionales puede ser un motor", "Otro

de los impulsos puede ser la adhesión a iniciativas internacionales o nacionales de RS o de sostenibilidad".

Cuestión nº 8

En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para poner en práctica la RS y el compromiso con el DS?

La estructura organizativa fue apuntada por todos los entrevistados como el factor más importante para poner en práctica la RS. A este propósito el DIPS dice que "(…) es muy importante crear un gabinete u otro modelo para acompañar el proceso y sistematizar la información (...)" y el GIPS subraya la importancia de esta estructura para la visibilidad de la RS"(...) una estructura específica, que forme parte de la jerarquía, va a señalar a todos los *stakeholders* que la RS es importante para la Institución". La formación del personal (docente y no docente) en estas materias también fueron reveladas por el DIPS y el IPPS, así como la elaboración de los documentos, como códigos de ética y de conducta serían bienvenidos, en su opinión, para encuadrar toda la actividad. Además, el IIPS considera importante la existencia de un Plan Estratégico que contemple la RS y el compromiso con el DS.

Cuestión nº 9

En su opinión, ¿Qué contribuye más al desarrollo de la RS y del compromiso con el DS en una institución?

Los tres entrevistados son unánimes en considerar "La existencia de recursos humanos dedicados, vicepresidentes u otros colaboradores" como lo más importante y "La valorización de las iniciativas en el desempeño de los colaboradores o de la institución" como el otro factor más importante. Además, el IIPS entiende también que el "(…) compromiso de la Alta Dirección declarado en el Plan Estratégico y en el Plan de Estrategias y Actividades (…)" es otro de los factores que contribuiría grandemente al desarrollo, porque "(…) la existencia de personas dedicadas, por sí misma, no asegura

que se llegue a un camino deseado, hay que conocer la estrategia y las actividades que hay que desarrollar para llegar allí".

Cuestión nº 10

En su opinión, ¿Cuáles son los problemas que afectan el ejercicio de la Responsabilidad Social en las IES? ¿Y en su Institución?

No existe unanimidad en las respuestas de los tres entrevistados en cuanto a los problemas que afectan el ejercicio de la RS. Para el GIPS "(...) el mayor problema es la falta de recursos humanos dedicados a estos asuntos". Para el DIPS y IIPS es la "(…) Falta de reconocimiento estratégico por parte de la gestión o incapacidad de poner en práctica por falta de conocimiento del tema, es el principal problema", para DIPS: -"(...) muchos de los dirigentes aún no están dentro del tema de la RS, posiblemente porque son pocas las IES que la incorporan en sus actividades y éstas no tienen el reconocimiento público de su esfuerzo", IIPS: -"(...) la RS todavía no es reconocida como estratégica por las IES (...)". La falta de políticas públicas y no ser un elemento de la evaluación docente o de la Institución también es un problema en que coinciden los dos (DIPS e IIPS).

En la Tabla 26 se presenta un resumen de los factores que favorecen el inicio, la práctica y el desarrollo de la RS de la IES y los que dificultan su ejercicio, que se encuentran en las respuestas de los tres encuestados del IPS a las preguntas anteriores.

Tabla 26 - Los factores que contribuyen más en cada una de las fases en la opinión de los entrevistados del IPS

ID	Factores Favorables			Factores Obstaculizadores
	Inicio	**Práctica**	**Desarrollo**	**Ejercicio**
DIPS	Adhesión a Iniciativas de RS	Existencia de una Estructura Organizativa	RH dedicados	Desconocimiento del tema
		Documentos Ética y Conducta	Valorización en Desempeño	Falta de RH dedicados

ID	Factores Favorables			Factores Obstaculizadores
	Inicio	**Práctica**	**Desarrollo**	**Ejercicio**
GIPS	Iniciativa de la Alta Dirección	Existencia de una Estructura Organizativa	RH dedicados	Falta de RH dedicados
	Presión de la Comunidad Externa			
	Preocupaciones de Imagen			
	Percepción Ventaja Competitiva			
IIPS	Adhesión a Iniciativas de RS	Existencia de una Estructura Organizativa	RH dedicados	Desconocimiento del tema
	Investigación en el Área	Plan Estratégico y Plan Actividades	Valorización en Desempeño	
	Otras IES ya Practican la RS	Documentos Ética y Conducta	Plan Estratégico y Plan Actividades	No valorizar en el desempeño
	Percepción Ventaja Competitiva	Formación del Personal		Ausencia de una política Pública
	Compromiso de la Alta Dirección			Falta de Recursos Financieros

Fuente: Elaboración propia

2.3 – Dimensión: Prácticas de RS en la IES

Cuestión nº 11

¿En su Institución, cuáles son los temas de la Dimensión Social con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

En la Figura 58 verificamos la opinión unánime de los entrevistados en cuanto a los temas donde se realizan acciones de esta dimensión, el Voluntariado y las Acciones de Solidaridad. Los esfuerzos en el ámbito de los servicios puestos a disposición de los estudiantes son señalados por dos de los entrevistados. Todos los demás son referidos

por sólo uno de los entrevistados. Si atendemos a la coincidencia de la opinión de los tres, se puede afirmar que el IPS está más orientado hacia el exterior, desarrollando más acciones para las comunidades externas.

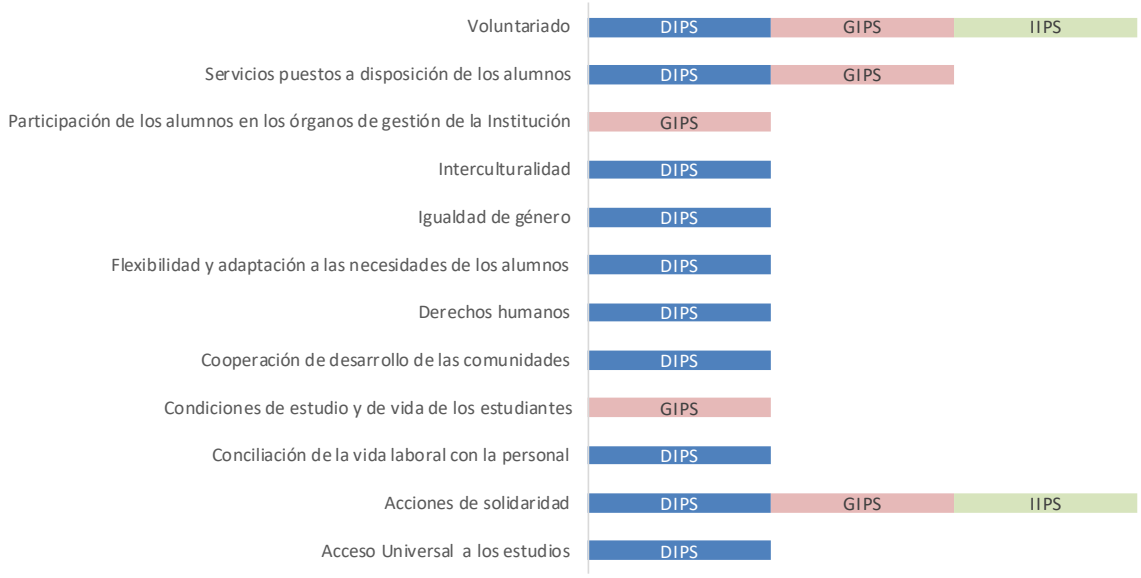


Figura 58 - Temas de las iniciativas en el ámbito de la Dimensión Social más relevantes en el IPS

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 12

¿En su Institución, cuáles son los temas de la Dimensión Ambiental con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

En lo que se refiere a la Dimensión Económica, se presenta la Figura 59.

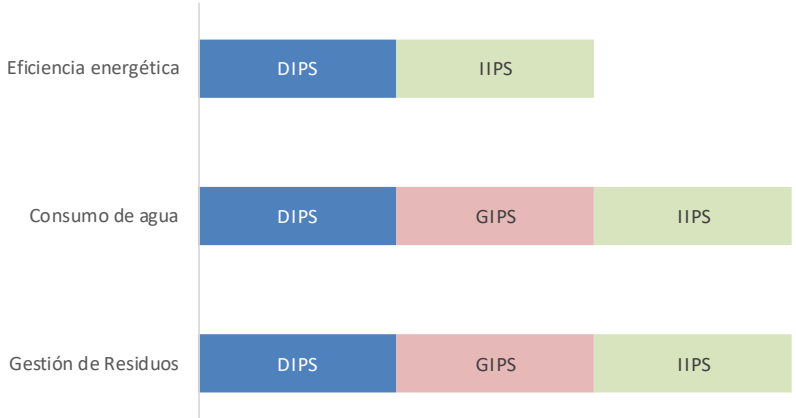


Figura 59 - Temas de las iniciativas en el ámbito de la Dimensión Ambiental más relevantes en el IPS

Fuente: Elaboración propia

Por el análisis de la Figura 59 y en relación a la Dimensión Ambiental, las iniciativas indicadas por los entrevistados del IPS son las tendentes a la disminución del consumo de agua, las referentes a la gestión de residuos y las relativas a la eficiencia de energía; las dos primeras indicadas por todos y la última por dos de ellos, el DIPS y el IIPS.

Cuestión nº 13

¿En su Institución, cuáles son los temas de la Dimensión Económica con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

En lo que se refiere a la Dimensión Económica, se presenta la Figura 60.

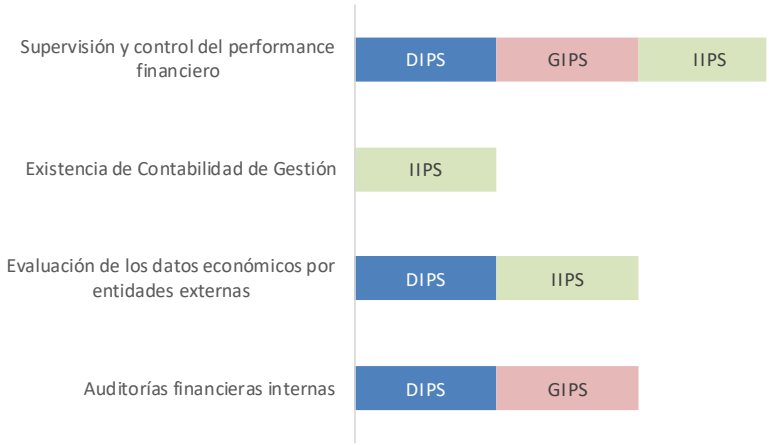


Figura 60 - Temas de las iniciativas en el ámbito de la Dimensión Económica más relevantes en el IPS

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Figura 60, los entrevistados del IPS señalaron cuatro iniciativas correspondientes a las auditorías financieras internas, evaluación de los datos económicos por entidades externas, existencia de contabilidad de gestión, supervisión y control del rendimiento financiero. Sin embargo, sólo la última es valorada por los tres entrevistados.

Cuestión nº 14

¿Cuáles son los aspectos más abordados en los currículos?

En el IPS, los aspectos más abordados, según el conocimiento del DIPS, son los cívicos y de solidaridad.

Cuestión nº 15

¿Comparando los nuevos cursos derivados del proceso de adaptación a Bolonia con los anteriores, considera que estos asuntos son más tratados, igual o menos que antes?

El DIPS entrevistado no sabe precisar porque no conoce bien los programas de todos los cursos antes de Bolonia.

Cuestión nº 16

¿Cree que los currículos actuales contribuyen a la formación de un profesional solidario, capaz de trabajar en equipo, de comunicarse con los demás, de desarrollar un espíritu crítico? ¿Cómo podrían contribuir más?

Como se desprende de sus palabras transcritas abajo, el DIPS no cree que son la mayor contribución, por dos razones: las asignaturas están orientadas a la formación necesaria a la profesión y las condiciones de funcionamiento de las clases no son las más indicadas para este objetivo.

> **DIPS:** *"Las clases son normalmente grandes y así no es posible estimular el trabajo en grupo, ni la discusión dentro del aula. Fuera de la sala no es posible controlar las habilidades de los alumnos, por ejemplo, para trabajar en equipo. Por otro lado, el tiempo no es suficiente para ir más allá de los contenidos programáticos establecidos para la unidad curricular, luego se abordan sólo contenidos instrumentales relacionados con las áreas de los cursos".*

Cuestión nº 17

¿En qué áreas del saber se incluyen, en su IES, los aspectos relacionados con la RS y el DS? ¿Y dónde se deberían incluir?

El DIPS no sabe responder sobre el conjunto del IPS. Pero en su escuela, Escuela

Superior de Ciencias Empresariales, "(…) se elaboran varios seminarios sobre el tema de la RS y DS, se han desarrollado varias disertaciones en estos ámbitos y son publicados varios artículos científicos en ese ámbito".

Cuestión nº 18

¿En qué grado de enseñanza cree que se abordan más estos asuntos? ¿Y en qué se deberían abordar? ¿Dónde están más presentes? ¿Y dónde deberían estar?

El DIPS piensa que es en másteres (2º ciclo). En las licenciaturas "(…) están muy enfocadas en la profesión, lo que es bastante bueno porque el alumno salió con una buena preparación para el mercado de trabajo. Sin embargo, en los másteres hay más tiempo para abordar otros "campos", como las cuestiones de RS y DS".

En su opinión "deberían formar parte integrante de los planes de estudios de los cursos, parte del programa de sus asignaturas", porque "(…) estas cuestiones cada vez se estudian más y para los alumnos sería una plusvalía tener ese conocimiento".

Cuestión nº 19

¿En su IES se realizan trabajos de investigación en el ámbito de la RS y del DS? ¿Se fomenta la investigación en este ámbito? ¿Se hacen suficientes trabajos en este ámbito?

En el IPS, el IIPS nos dijo que "se realizan trabajos en este ámbito y se fomenta la investigación, aunque no sean suficientes".

Cuestión nº 20

¿En su Institución cuáles son los aspectos más abordados en la investigación?

Los aspectos más abordados en la opinión del IIPS son, en primer lugar, los problemas ambientales y, en segundo lugar, aspectos de solidaridad.

Cuestión nº 21

¿Cuáles han sido los resultados de la investigación de esta IES?

Según el IIPS han sido dos los resultados: la mayor divulgación por la comunidad académica y científica y el aumento del conocimiento científico.

Cuestión nº 22

¿Cuáles considera que son los principales desarrollos en la investigación en relación a estas cuestiones (RS y DS en las IES) en los últimos años y en su institución?

En opinión del IIPS, el mayor desarrollo se dio en la divulgación de los resultados de la investigación y en su aplicación a los problemas de las comunidades.

Cuestión nº 23

¿La investigación en su Institución es llevada a cabo por investigadores aisladamente o en equipo? ¿Cómo se forman los equipos de investigación?

De acuerdo con el IIPS, la mayor parte de la investigación efectuada en el IPS en este campo ha sido llevada a cabo aisladamente.

Cuestión nº 24

¿La investigación en estas áreas se hace con qué recursos?

El IIPS considera que los recursos utilizados en la investigación han sido los de la Institución (IPS) y fondos privados.

Cuestión nº 25

¿Cómo se gestionan habitualmente los proyectos de investigación en esta área?

El IPS destina una dotación presupuestaria al efecto, por lo que existe un límite financiero para cada proyecto.

Cuestión nº 26

En cuanto a la RS, ¿en qué aspectos considera que se está desarrollando más en los últimos años?

En cuanto a esta cuestión, todos los entrevistados del IPS son unánimes en decir que el **voluntariado** es el que más se ha desarrollado en los últimos años, especialmente como nos dice el GIPS "(...) visible en el aumento del número de acciones y de participantes involucrados". La investigación fue otra de las áreas que más evolucionó, en particular el DIPS señala: - "(...) en el desarrollo teórico de los temas (...)" y el GIPS: - "(...) en el aumento de más artículos y conferencias sobre el tema (...)". Además de estos aspectos donde perciben la evolución en los últimos años, el IIPS refiere las cuestiones ambientales, el DIPS el diálogo con los *stakeholders* y la transparencia de la información y el GIPS la docencia, por la inclusión de unidades de RS y de ética en los currículos.

Cuestión nº 27

¿Cómo denominaría el estado de la RS y el compromiso con el DS en su Institución?

El DIPS y el GIPS son de la opinión de que la RS y el compromiso con el DS en esta Institución se encuentran **en "(...) desarrollo**", el GIPS afirma que la RS está "(...) en desarrollo para integrarse en la estrategia global de la organización", mientras que el IIPS entiende que la RS es incipiente, estando por ello en un estado inicial".

Cuestión nº 28

En su opinión, ¿cuáles de los agentes sociales o partes interesadas de la comunidad académica contribuyeron más y cuáles contribuyeron menos, a la incorporación de la RS y el compromiso con el DS en su IES? ¿Y cuánto los agentes externos?

Los entrevistados son de la opinión que, internamente, los docentes, los alumnos y los investigadores son los que más contribuyeron a la incorporación de la RS en el IPS. El DIPS considera, incluso, que fueron principalmente los investigadores que "(...) cada vez más involucran su investigación en temas como Responsabilidad Social Corporativa, Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente". Sin embargo, como nos dice el GIPS, "La comunidad envolvente es el elemento desafiante, pues es ella la que presenta las necesidades", de ahí que entiende que, "(...) es la comunidad quien presiona a los internos a actuar", entendimiento no compartido por el IIPS, que la indica como la que menos contribuyó a la incorporación de la RS en la Institución.

2.4 - Dimensión: Gobierno de la IES

Cuestión nº 29

¿Si tuviera que definir cuáles son las relaciones que deben estar sujetas y la Responsabilidad Social y al compromiso con el DS de la IES, qué elegiría?

Como se observa en la Figura 61, la respuesta del GIPS se centró en cuatro grupos, el de los empleados (docentes y no docentes), el de los estudiantes, el de los proveedores y el de las comunidades locales.

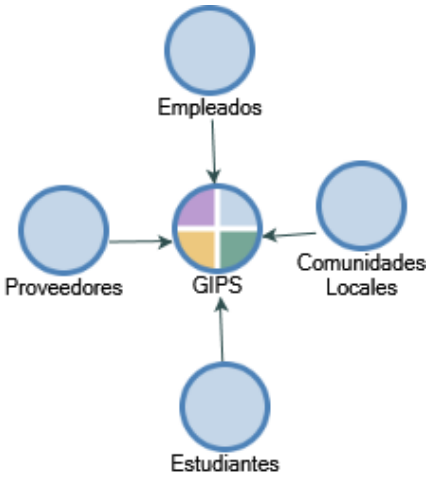


Figura 61 - Identificación de los Stakeholders por el GIPS

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 30

¿Cuáles son los aspectos en el contexto de la RS y del DS que destacaría como más relevantes en su institución en el marco de la relación con los *stakeholders* (colaboradores, estudiantes, entidades estatales, proveedores, empresas, comunidad local, otras instituciones)?

Como se puede observar en la Figura 62 en la respuesta a esta cuestión el GIPS no destacó ningún aspecto en el contexto de la RS y del DS con las entidades estatales y en las relaciones con los proveedores, poniendo de evidencia solamente la **Exigencia de Criterios Ambientales** en los contratos.

En el marco de las relaciones con los colaboradores evidenció las **Acciones Sociales**, desarrolladas por los mismos en el ámbito del voluntariado, y la **Flexibilidad de Horarios,** objetivada de dos formas, tanto por la concesión de la jornada continua a los colaboradores no docentes, como por la reducción de horario a los docentes, para permitir una mejor conciliación de la vida familiar con la laboral.

Fue en las relaciones con los estudiantes, con las empresas y con las otras instituciones donde el GIPS indicó más aspectos, que detallamos seguidamente:

En cuanto a los estudiantes fue el **Acompañamiento Psicopedagógico**, que ocurre a solicitud o recomendación de un docente o empleado, el **Acompañamiento** individualizado **por Tutores** en el momento de la admisión al Instituto, el **Apoyo a los**

Alumnos con Necesidades Especiales, que es traducido en el IPP, según el DIPP: "Con arreglo a la reglamentación propia, la evaluación de cada caso determina las medidas de apoyo concedidas, que pueden contemplar el régimen de frecuencia, la adaptación de los planes de estudio y el régimen de evaluación", y finalmente el **Apoyo a la Inserción en el Mercado de Trabajo** que es realizado por un servicio denominado Gabinete de Emprendimiento y Empleo.

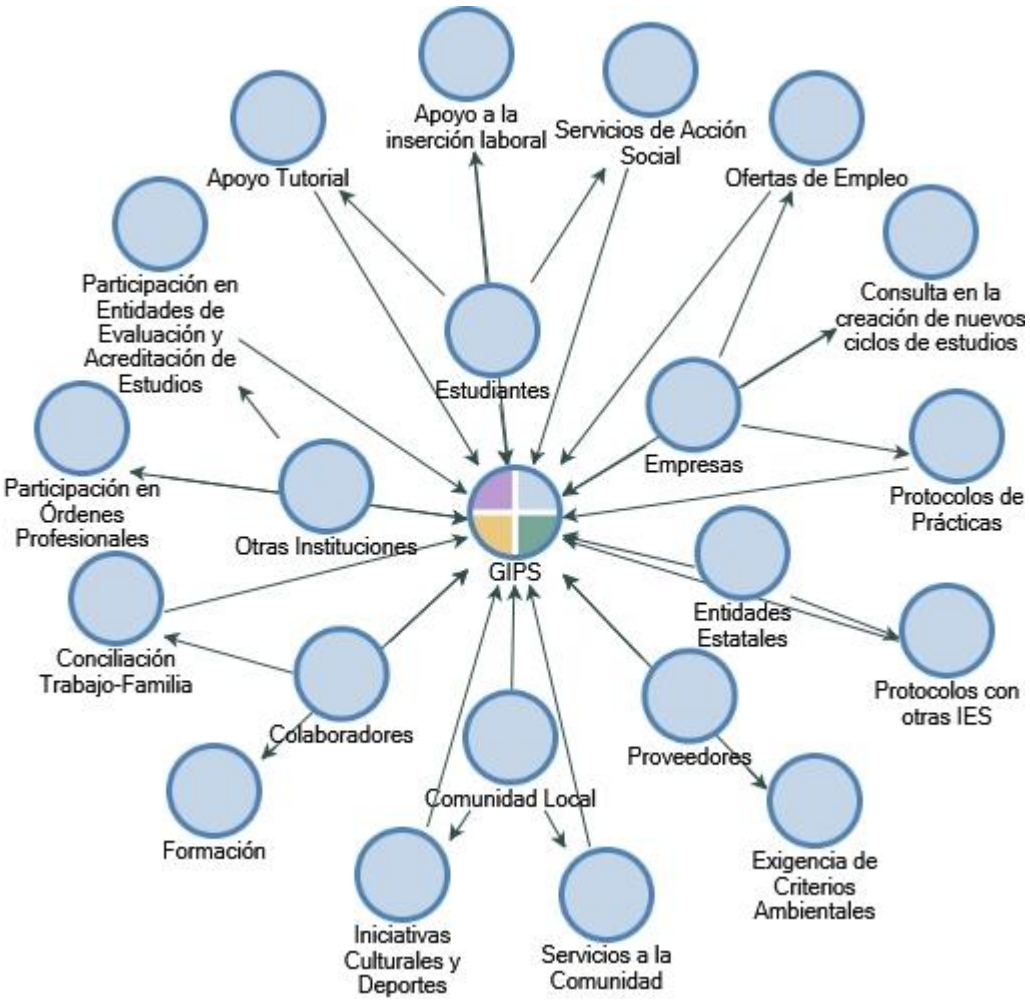


Figura 62 - Aspectos más relevantes de las relaciones con los Stakeholders en el IPS

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las comunidades locales, en las que incluimos las empresas, destacó las acciones culturales y deportivas, los servicios a la comunidad, las ofertas de empleo, los protocolos de prácticas y la consulta en la creación de nuevos ciclos de cursos.

Si bien el GIPS no ha indicado a “Otras instituciones” como parte interesada, reconoce dos relaciones (participación en organismos de evaluación y acreditación de estudios y participación en organismos profesionales) como aspectos importantes de la interacción con estas entidades.

Cuestión nº 31

¿Existe en su institución alguna función, gabinete, órgano de gestión dedicado a la gestión de la RS y del DS? ¿Y en su opinión en términos de gestión cuál sería la mejor opción para dedicar la atención deseada o para dar relieve a estas cuestiones?

El objetivo de esta cuestión es conocer la estructura de gestión de la RS elegida por la IES estudiada. La respuesta fue: "Sí, una estructura propia para integrar actividad. Aunque (…) no es propiamente una estructura para gestión, sino de integración de lo que se va haciendo por iniciativa de los docentes o de alumnos o por solicitudes de la comunidad local".

También se tenía la pretensión de saber si el Gestor entrevistado entendía ser la mejor opción. En este caso, del IPS, el GIPS piensa que, “(…) lo mejor sería una estructura propia en cada unidad organizativa y un pro-presidente del Instituto, responsable por la gestión global de la RS, por crear las orientaciones generales y por reunir al final los resultados de las acciones desarrolladas en las distintas unidades orgánicas".

Cuestión nº 32

En su opinión, ¿el compromiso con la RS y el DS está incorporado a su Institución en los instrumentos generales de gestión?

Teniendo en cuenta que la IES puede utilizar varios instrumentos de gestión, tanto corrientes como estratégicos, se ha pretendido saber en cuáles ya está incorporada. En el caso del IPS, el GIPS nos ha dicho que, a un nivel más general, consta de los Estatutos. Los Estatutos, aprobados por el Ministro de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior, establecen entre otras cosas, la naturaleza y sede, misión, fines, principios de

gobernanza, estructura orgánica, y gobierno de la Institución, son por ello un instrumento legal muy importante para las IES. En términos estratégicos, figura en el Plan Estratégico y en el nivel más operativo en el presupuesto anual y en los programas de comunicación.

Cuestión nº 33

¿Su institución tiene algún código de conducta? En su opinión, ¿qué temas debería abordar?

Los códigos de conducta y de ética orientan los comportamientos y ayudan a resolver dilemas, por lo que se quería saber si la Alta Dirección del IPS ya había tenido alguna contribución en ese sentido. La respuesta del gestor del IPS fue: "Hay en algunas escuelas, pero no al nivel central, esto es del Instituto Politécnico, estamos caminando para que exista en breve".

2.5 - Dimensión: Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS

Cuestión nº 34

¿Su Institución se adhirió o firmó alguna iniciativa de RS o de DS?

El GIPS destacó la adhesión al PRME, "Se adhirió al PRME en 2009". Sin embargo, por fallo en el envío de un informe de detalle progresivo en relación con los seis principios, al menos una vez en cada uno de los años desde la adhesión, no se encuentra activa. El GIPS nos ha dado la intención de volver a pedir la adhesión al PRME.

Cuestión nº 35

¿En su opinión es importante comunicar las iniciativas de responsabilidad social? ¿Cómo se comunican estas iniciativas?

El GIPS nos dijo, "La divulgación es tan importante como practicar. La divulgación ayuda a atraer a más personas para hacer". El GIPS indicó que la forma más común de divulgación, a lo largo del año y a medida que se van agendando o concretando acciones, es en el sitio web de la Institución y en la red social Facebook. Cada año y de forma agregada se incluyen junto con las actividades académicas más tradicionales (enseñanza e investigación) y con las de ejecución presupuestaria en el Informe anual de Actividades y Cuentas.

Cuestión nº 36

¿Las partes interesadas debían definir el contenido y la forma de comunicar la RS y el compromiso con el DS?

El GIPS entiende que no deben ser las partes interesadas quienes definan ni el contenido ni la forma de comunicación, sino la Institución. En su opinión si fueran las partes, "(...) dificultaba en mucho la definición, por haber mucha discusión y probablemente poco consenso".

Cuestión nº 37

¿La crisis está influyendo en la elaboración de la divulgación de este tipo de información?

Dada la crisis económica y financiera que Portugal pasó y que dio lugar a una intervención de la TROIKA 2011-2014, queríamos saber si está influenciando la producción de información sobre RS y el compromiso con el DS. Preguntado el entrevistado GIPS entendió que no.

Caso 3 – Instituto Politécnico do Cave y do Ave (IPCA)

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas en el IPCA. Los tres entrevistados fueron considerados como un conjunto en *NVivo*, representado en el centro de la Figura 63 por el símbolo de las tres bolas vinculadas, y cada uno de los

entrevistados es identificado como un caso representado por el círculo dividido en 4. Los entrevistados de cada una de las instituciones son, como ya se mencionó, personas diferentes de diversas funciones, y G antes de las iniciales de la institución significa que esta persona ha respondido como gerente, I como investigador y D como docente, de ahí las siguientes iniciales de cada encuestado, respectivamente: GIPCA, IIPCA y DIPCA.

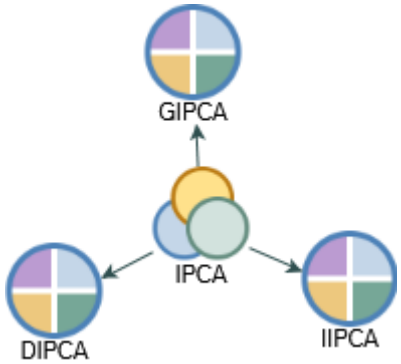


Figura 63 - Conjunto de entrevistados del IPCA

Fuente: Elaboración propia

3.1 – Dimensión: Designación y alcance de la responsabilidad social de las IES

En vista de la diversidad de denominaciones posibles, es importante conocer las que se utilizan en cada caso y, aún más, saber la designación que debería utilizarse de forma que sea inequívoco para todos los *stakeholders* de que se trata.

Cuestión nº 1
¿Cuáles son los términos más utilizados o más referidos en su Institución para referirse a la Responsabilidad Social de las IES? ¿Y qué le parece más adecuado?

La respuesta a esta pregunta, planteada a los tres entrevistados (GIPCA, DIPCA e IIPICA), no es uniforme. El DIPCA tiene la percepción de que lo que más se utiliza es el término **Ética.** Por su parte, el GIPCA nos dice que, "(...) las actividades no están

catalogadas con **ninguna designación específica**, sin embargo, están más ligadas al foro social y también asociadas al desarrollo de la región (...)"; y para el IIPCA lo que más se utiliza es "(...) **Ciudadanía, Responsabilidad**, ligadas a la necesidad de servir y estar a disposición". El más adecuado en la opinión de los tres es **Responsabilidad Social**.

Cuestión nº 2

¿Entiende que la RS y el compromiso con el DS es realmente importante para la IES o es sólo una moda? ¿Qué puede traer en concreto la RS y el compromiso con el DS a la IES?

Los encuestados afirman que la RS de las IES está de moda. Pero, todos reconocen su importancia y los efectos positivos que traerá la institución si la práctica es efectiva. Las repercusiones observadas, como se puede ver en las transcripciones a continuación, son el mayor valor de las acciones y la satisfacción de los recursos humanos y una mayor contribución a la solución de los problemas existentes en la sociedad y las comunidades circundantes.

> **GIPCA**: *"La misión de las IES no es enseñar y crear conocimiento, sino ser consciente de los problemas de la sociedad. Debe buscar ser parte de la solución a estos problemas y, por lo tanto, asumir que la RS es crucial para hacerlo… aunque está de moda… si se ejerce bien, puede ayudar a resolver los problemas de injusticia, exclusión social, ambiental, entre otros".*
>
> **DIPCA**: *"Desde la cabeza, es importante, desde el corazón, una moda. Los efectos pueden no ser visibles de inmediato. Sin embargo, en cualquier institución que se preocupe por la RS, los frutos pueden ser enormes. La medición es difícil, porque no tiene impacto como el dinero"*.
>
> **IIPCA:** *"Parece una moda pasajera, pero es importante. La RS no es algo que se asuma hoy y mañana ya no. Tiene muchos impactos, por ejemplo, las acciones de las IES se perciben como más valiosas para la sociedad, puede aumentar la satisfacción de las personas que están en las instituciones, ya que*

es más atractivo estar en una institución que se preocupa por estos temas, tiene que ser una referencia, en valores, en actitudes".

Cuestión nº 3.1

¿Cree que contribuye y es percibido por los alumnos / colegas como colaborador y profesional socialmente responsable? ¿Qué hace en su práctica cotidiana para desarrollar la responsabilidad social de su institución?

Todos los entrevistados desde el Instituto consideran ser percibidos como profesionales socialmente responsables. En cuanto a las prácticas desarrolladas en su conducta diaria que consideran socialmente responsables, las respuestas fueron las siguientes:

GIPCA: *"Siempre me he guiado por una postura ética y de valores y la sigo en todos mis papeles, ya sea enseñar, investigar o administrar, por lo que creo que otros me ven de esa manera también. Además, soy sensible a los problemas sociales y ambientales y participo en las diversas acciones tomadas por IPCA en este campo".*

DIPCA: *"Más que una preocupación por la parte científica y pedagógica, mi preocupación es la formación integral como individuos de los estudiantes. Es mi prioridad, de verdad, y el trasfondo es la formación científica".*

IIPCA: *"Sí, estoy vinculado a la transparencia de las cuentas públicas, me gusta servir a los ciudadanos. Estoy investigando la reforma del Sistema de Normalización Contable (SNC) para la Administración Pública y dirigiendo el Centro de Investigación Fiscal y Contable del IPCA, donde una de las áreas es la responsabilidad social y realizamos seminarios sobre los temas".*

Cuestión nº 3.2

¿Cree que los docentes, con su práctica de enseñanza, contribuyen a la honestidad e integridad de los alumnos, así como al respeto, la tolerancia y la formación de un profesional responsable? ¿Cómo lo hacen?

El DIPCA cree, por sus palabras transcritas a continuación, que los docentes contribuyen a la formación integral de los estudiantes y a la formación de profesionales responsables. Desde luego, porque forma parte de las funciones, que son enseñar y educar. Después, depende de las características y capacidad de cada uno para influenciar el comportamiento, pudiendo usar la creatividad y la innovación de los procesos de enseñanza aprendizaje. La forma predilecta para hacerlo es recurriendo a las tutorías orientadas, en la opción del DIPCA, como se puede ver en sus palabras:

> **DIPCA:** *"Los docentes en su responsabilidad son equipados con el magistrado, tienen que tener presentes los valores de la RS y de compromiso con el DS en el ejercicio de su magisterio. Sus responsabilidades obligan al docente a ser íntegro, tener una postura ética y deontológica, no ser discriminatorio, no llegar tarde a un examen o a las clases, por ejemplo, a ser justo, etc., es decir, él debe ser el ejemplo. Los docentes necesitarán usar su creatividad, su espíritu de equidad, su capacidad de innovar para llevar los valores de la RS a los estudiantes y pensar que podrán hacerlo mejor en clases tutoriales. Otra forma de hacerlo sería contemplar positivamente las actitudes reveladoras de los valores éticos y de RS en la evaluación de los estudiantes".*

Cuestión nº 3.3

¿Considera que los investigadores, con su práctica de investigación, contribuyen a la honestidad e integridad de los alumnos, así como al respeto, la tolerancia y la formación de un profesional responsable? ¿Cómo lo hacen?

En opinión del IIPCA pueden contribuir, pero no podrán hacerlo solos, como nos dice: "(…) el esfuerzo no podrá ser sólo de ellos, debe ser el todo. Deben trabajar en colaboración y esperar que los demás también aporten su contribución. Tiene que ser un conjunto de voluntades para conseguir un profesional responsable, con valores éticos y humanos". Se podría hacer más si "(…) los estudiantes ya han traído algunos de estos valores de casa y si se definieran directrices en la escuela.", por lo que la forma más efectiva de contribuir sería hacer una "(…) intervención sobre todo a la llegada de los

estudiantes. Cuando se reciben en el primer año, se deben definir reglas".

Cuestión nº 4

¿Qué aspectos de la docencia le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de la Universidad y al compromiso con el DS?

El DIPCA juzga que serían las clases con cariz práctico las que más contribuirán para el enfoque de la RS. "Estas cuestiones serían más fáciles de ser abordadas en clases de una componente más práctica, de ejercicio, por causa del estado de espíritu de los alumnos. Los estudiantes se quejan mucho de las clases teóricas".

También las prácticas profesionales, en su opinión, son apuntadas como buenas para inculcar valores y sentido de RS. Hay que tener cuidado de seleccionar bien los lugares de práctica, "(…) tienen que tener virtudes para que sea efectivo. Sin embargo, el Instituto no puede controlar el ambiente de las prácticas. El Supervisor (persona de la empresa) está, teóricamente, siempre con el aprendiz y el orientador (docente de la escuela) está esporádicamente".

Cuestión nº 5

¿Qué aspectos de la investigación le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de la Institución y a su compromiso con el DS?

La mayor contribución fue dada por la transferencia de conocimientos, como el IIPCA propio afirma: "(…) la investigación sólo tiene sentido si hay transferencia de conocimientos, si es útil, de aplicación a algo. La investigación por investigación (…) tiene que tener un efecto de diseminación. Tiene que difundirse".

Cuestión nº 6

¿Entiende que la incorporación de la RS y el compromiso con el DS tienen que reflejarse también en la gestión interna de la Institución? ¿En qué aspectos concretos?

El GIPCA es perentorio en afirmar que sí. Lamenta, sin embargo, la falta de una estrategia definida en esta área en el Instituto, como se deprende de sus palabras:

> *"(...) En este momento no tenemos una estrategia definida. Hay una iniciativa aquí y otra allá, cosas puntuales. Por ejemplo, la asignatura de "Gestión de Instituciones Sociales y Culturales" realiza una actividad de recogida de alimentos, hay caminatas solidarias, semanas de la Responsabilidad Social, con talleres… pero no existe una estrategia global".*

Pues, como nos indicó, la RS es intrínseca al objetivo del Politécnico, que tiene en su misión "(…) contribuir al crecimiento del desarrollo sostenido, a la dinamización de la región, prestar servicio a la región, dar cualificación de alto nivel a los estudiantes que vienen especialmente de la región".

Además de estar en la estrategia, debe estar en los valores, que no se verifica actualmente, debe reflejarse en la rendición de cuentas y la transparencia de la información. En este campo y como nos dijo el GIPCA ya lo pone en práctica, proporcionando toda la información financiera y no financiera en el sitio web.

3.2 – Dimensión: Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases

Cuestión nº 7

En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para el inicio del compromiso con la RS y el DS en una IES?

Para el IIPCA son dos los factores: ser una **iniciativa/compromiso de la alta dirección** y **la práctica en otras instituciones**:

> **IIPCA*:*** *"En cualquier cambio, el liderazgo es determinante. El liderazgo tiene que invertir y cuando digo invertir no es recursos financieros, es en el desarrollo de la cultura de responsabilidad social, pero las instituciones también avanzan por*

mimetismo, unas avanzan porque las otras también avanzan, no quieren quedarse atrás (...) ".

Para el DIPCA y GIPCA es la **creencia en el valor de la RS y del compromiso con el DS**:

> **DIPCA**: *"(...) las personas tienen que creer en la plusvalía que pueden obtener con la introducción de estos asuntos".*
>
> **GIPCA:** *"Debemos creer que vale la pena apostar por la RS. Si la persona que administra está convencida de que la RS traerá ventajas, en primer lugar, a la institución o incluso a su comunidad académica, aceptará este compromiso y comenzará el proceso".*

Cuestión nº 8

En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para poner en práctica la RS y el compromiso con el DS?

En la opinión del IIPCA es una conjugación de factores, tales como: **la existencia de objetivos, de recursos, de códigos de ética y conducta, la formación de los colaboradores y medidas y acciones concretas**:

> **IIPCA:** *"(...) una conjugación de factores. La IES tiene que tener recursos para traducir el compromiso a la práctica y, también, debe haber códigos de ética y de conducta para orientar los comportamientos. Hay que tener objetivos, compartir y divulgar los mismos, para asumir el compromiso de las cosas, y luego trabajar para ello, sin olvidar la educación y la formación, fundamental para la comprensión de los objetivos, la participación y la motivación de las personas".*

Para cada uno de los otros entrevistados (DIPCA y GIPCA) hay un factor principal, respetivamente: **la conciencia y comprensión del compromiso** y **la existencia de objetivos concretos**, respetivamente:

> **DIPCA:** *"(...) tratar esta problemática en pie de igualdad con la vertiente científica y pedagógica. El poco valor dado a las propias materias de la RS,*

porque se entienden menos relevantes, dificulta la conciencia y comprensión de la RS (...)".

GIPCA: *"Si el Presidente se compromete con el DS y con la RS de la Institución, debe involucrar al resto de la comunidad académica en este propósito y solo lo hará si establece objetivos concretos y los da a conocer, así como si responsabiliza a las personas o estructuras de la institución por los mismos".*

Cuestión nº 9

En su opinión, ¿Qué contribuye más al desarrollo de la RS y del compromiso con el DS en una institución?

Para el GIPCA destacó solo factores internos, **los recursos humanos y financieros** de la institución, como los más importante para el desarrollo de la RS.

El IIPCA eligió, como factores internos, **el compromiso de la alta dirección y los recursos informáticos y como estímulo externo la existencia de una política pública dirigida a la RS**, y en opinión del DIPCA tanto para la suya como para todas las IES, es la **implicación de toda la comunidad** lo más importante para que la RS y el compromiso con el DS crezca en las IES.

GIPCA: *"Nada se hará sin recursos. Existen ideas y objetivos, pero luego debe ponerlos en práctica y necesita recursos, tanto humanos como financieros. Sin personas no se hace nada, pero también hay acciones que requieren recursos financieros".*

DIPCA: *"Sigo creyendo que sólo se desarrolla si la comunidad se involucra y para ello necesita dar valor a estos asuntos, sentir que es importante, porque a pesar de que el Sr. Presidente promueve auditorías, apruebe códigos éticos y de conducta, en mi opinión, no aumenta la motivación de la comunidad (...)".*

IIPCA: *"(...) Debe venir de arriba para que las obligaciones sean para todos. La diseminación de las acciones y la divulgación de los resultados, así como la agilización de los procedimientos se simplifica con los recursos informáticos.*

Por otro lado, una política pública de RS dirigida a las Instituciones Públicas fomentaría la práctica más generalizada en las IES".

Cuestión nº 10

En su opinión, ¿Cuáles son los problemas que afectan el ejercicio de la Responsabilidad Social en las IES? ¿Y en su Institución?

En esta cuestión los tres entrevistados están de acuerdo; el principal problema **es que la RS sea vista como una cuestión accesoria o menor en las IES** en general y en la suya:

GIPCA: *"Si estos esfuerzos de la IES en este campo no se valoran externamente, las IES tenderán a disminuirlos o no se embarcarán en ellos. Y hoy todavía son poco valorados y entendidos como fundamentales por la sociedad y la comunidad".*

DIPCA: *"Es el poco conocimiento de los asuntos relacionados con la RS y el DS que conduce a una subvaloración de las mismas frente a las otras misiones de las IES (...)".*

IIPCA: *"Tiene que haber voluntad, hay que interiorizar, no ser visto como una cuestión accesoria (...)".*

En la Tabla 27 encontramos un resumen de los factores que, en opinión de cada uno de los entrevistados del IPCA, favorecen las fases de inicio, desarrollo y práctica, así como los que impiden el ejercicio de la RS.

Tabla 27 - Los factores que contribuyen más en cada una de las fases en la opinión de los entrevistados del IPCA

ID	Factores Favorables			Factores Obstaculizadores
	Inicio	**Práctica**	**Desarrollo**	**Ejercicio**
DIPCA	Percepción Ventaja Competitiva	Existencia de Objetivos	Implicación de toda la Comunidad	Ausencia de reconocimiento público
		Consciencia del compromiso con la		

ID	Factores Favorables			Factores Obstaculizadores
	Inicio	**Práctica**	**Desarrollo**	**Ejercicio**
		RS		
GIPCA	Percepción Ventaja Competitiva	Plan Estratégico y Plan Actividades	Recursos Financieros	Ausencia de reconocimiento público
		Existencia de Objetivos	RH dedicados	
IIPCA	Iniciativa de la Alta Dirección	Plan Estratégico y Plan Actividades	Compromiso de la Alta Dirección	Ausencia de reconocimiento público
		Recursos Financieros		
		Recursos Informáticos	Existencia de una Política Pública	
	Otras IES ya Practican la RS	RH dedicados		
		Existencia de Objetivos	Recursos Informáticos	
		Formación del Personal		

Fuente: Elaboración propia

3.3 – Dimensión: Prácticas de RS en la IES

Cuestión nº 11

En su Institución, ¿Cuáles de los temas de la dimensión social destacan con mayor relevancia o se desarrollaron más?

En opinión de los entrevistados las actividades más desarrolladas son las que constan en la Figura 64. La única acción en que coinciden son las condiciones de estudio y de vida de los estudiantes. En esta iniciativa, los entrevistados destacaron el apoyo dado a la mejora de las condiciones de estudio, en particular con la creación de más espacios para ello y que facilitan el uso de los medios informáticos y la creación de apoyos al pago de matrículas para los alumnos más necesitados.

El voluntariado, la cooperación en el desarrollo de las comunidades y la conciliación de la vida laboral con la personal, fueron referenciados por al menos dos de los entrevistados.

Figura 64 - Temas de las iniciativas en el ámbito de la dimensión social más relevantes en el IPCA

Fuente: Elaboración propia

La flexibilidad y adaptación a las necesidades de los alumnos, las experiencias internacionales y el apoyo a los alumnos con necesidades especiales fueron las otras iniciativas señaladas por apenas uno de los entrevistados.

De las siete iniciativas mencionadas, cuatro se dirigen a los alumnos, demostrando así la importancia de los mismos para la Institución. Las otras acciones se desarrollan con la implicación de los alumnos, como es el voluntariado y las acciones de cooperación y desarrollo de las comunidades. La única dirección para los trabajadores es la atención de las preferencias de horario de los docentes con vistas a una mejor conciliación de la vida laboral con la personal.

Cuestión nº 12

En su Institución, ¿Cuáles de los temas de la dimensión medioambiental presentan una mayor relevancia o se desarrollaron más?

En cuanto a la Dimensión Ambiental fueron tres los temas más destacados para el IPCA en la opinión de los entrevistados, como se observa en la Figura 65. La eficiencia energética y el consumo de agua fueron señaladas por los tres entrevistados y la contratación con criterios ambientales fue realzada por el DIPCA y el IIPCA.

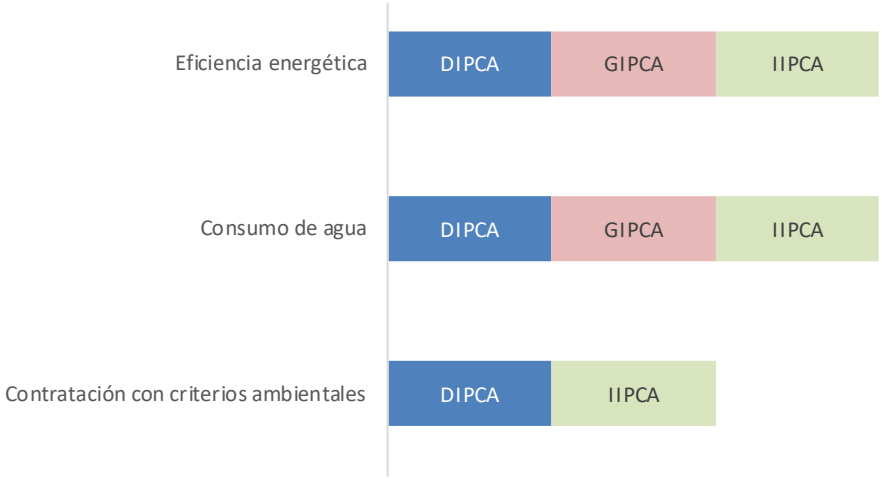


Figura 65 - Temas de las iniciativas en el ámbito de la Dimensión Ambiental más relevantes en el IPCA

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 13

En su Institución, ¿Cuáles de los temas de la dimensión económica presentan una mayor relevancia o se desarrollaron más?

En lo que concierne a la Dimensión Económica, los entrevistados del IPCA señalaron cuatro acciones que más destacan en su Instituto, como se puede deducir de la Figura 66, siendo ellas las auditorías financieras internas, la evaluación de los datos económicos por entidades externas, la supervisión y control del rendimiento financiero y existencia de calidad de gestión. Esta última destacada sólo por el GIPCA.

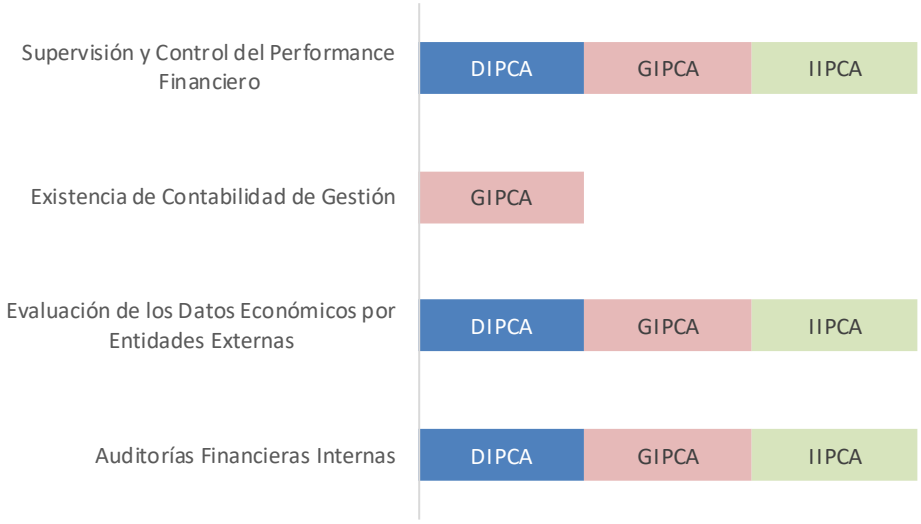


Figura 66 - Temas de las iniciativas en el ámbito de la dimensión económica más relevantes en el IPCA

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 14

¿Cuáles son los aspectos más abordados en los currículos?

El DIPCA destaca los aspectos de la ética, los sociales y los ambientales. Sin embargo, estos no se abordan en la mayoría de los cursos, sólo en algunos, como está bien claro en la transcripción de su respuesta:

> **DIPCA:** *"En términos generales, en la matriz curricular, no existe esta preocupación. Entonces, lo que existe es poco, se restringe a los de ética y los aspectos sociales y los ambientales, en algunos cursos. No son temas transversales a la escuela, dependen siempre del tipo de curso".*

Cuestión nº 15

¿Comparando los nuevos cursos derivados del proceso de adaptación a Bolonia con los anteriores, considera que estos asuntos son más tratados, igual o menos que antes?

A su modo de ver, el DIPCA entiende que nada ha cambiado acerca de la introducción de estos temas en los contenidos con Bolonia. Puede incluso haber empeorado, como se puede inferir de sus palabras presentadas a continuación, sobre todo en el 1º Ciclo, debido a la disminución de las asignaturas. Los cursos disminuyeron de 4 años a 3, con la consiguiente disminución de asignaturas y del espacio libre de los currículos para atender a materias que no sean las indispensables para la profesión.

> **DIPCA:** *"Se hizo peor. Desde el punto de vista del componente lectivo, en el aula, todo normal como antes, es decir, se enseña lo mismo sobre estos temas de RS. Bolonia solo se notó en la disminución del número de asignaturas en el currículo. Y desde el punto de vista del trabajo autónomo, fuera del aula, empeoró. Si antes no era necesario controlar, hoy es. Y los programas no contemplan el estudio para el tiempo autónomo".*

Cuestión nº 16

¿Cree que los currículos actuales contribuyen a la formación de un profesional solidario, capaz de trabajar en equipo, de comunicarse con los demás, de desarrollar un espíritu crítico? ¿Cómo podrían contribuir más?

Para el DIPCA no contribuyen, ni éstos ni los de las otras escuelas, porque son de cierta forma muy similares. Si las escuelas usasen correctamente su autonomía para elaborar los contenidos de las asignaturas, podrían contribuir más en su opinión:

> **DIPCA:** *"No, ellos tienen esas valencias, en algunas asignaturas, sí. Se presta muy poca atención a estos asuntos. Cada escuela hace sus programas, pero la libertad es sólo formal, porque cuando se construyen se van a ver los de otras escuelas, luego tienden a ser iguales a los de otras y porque la Agencia de Acreditación de los ciclos de estudios tampoco aceptaría bien contenidos muy diferentes para asignaturas similares".*

Cuestión nº 17

¿En qué áreas del saber se incluyen, en su IES, los aspectos relacionados con la RS y el DS? ¿Y dónde se deberían incluir?

El DIPCA juzga que debían estar en todas las áreas del saber, porque es transversal. La mejor opción sería colocar estos asuntos en las asignaturas obligatorias, porque según él: "La experiencia me dice que era optativa, la gestión frente a los recursos existentes, acaba por no ser opción. Aunque se dibujan recorridos de estudio alternativos, ellos después no se construyen porque no hay dinero. Deben ser obligatorias".

Cuestión nº 18

¿En qué grado de enseñanza cree que se abordan más estos asuntos? ¿Y en qué se deberían abordar? ¿Dónde están más presentes? ¿Y dónde deberían estar?

El DIPCA entiende que debe ser en el primer ciclo (en las licenciaturas), porque "Cuanto antes, mejor" y porque los estudiantes ya tienen la madurez necesaria para enfrentarse con estos asuntos. Sin embargo, en su opinión hablar del asunto en el segundo ciclo también "(...) tiene mucho sentido".

Cuestión nº 19

¿En su IES se realizan trabajos de investigación en el ámbito de la RS y del DS? ¿Se fomenta la investigación en este ámbito? ¿Se hacen suficientes trabajos en este ámbito?

En la opinión del IIPCA se investiga en el área de su Politécnico e incluso con consecuencias para el dinamismo de las actividades realizadas en las escuelas y en la innovación de procedimientos: "…el grupo de investigación del área trata de hacer cosas diferentes para el IPCA, por ejemplo, propusieron hacer un informe de RS", pero "(…) falta consolidar todo. Las cosas son hechas aisladamente".

Cuestión nº 20

¿En su Institución cuáles son los aspectos más abordados en la investigación?

En el IPCA, se abordan más aspectos globales, como los ambientales y de ética y los derechos humanos.

Cuestión nº 21

¿Cuáles han sido los resultados de la investigación de esta IES?

Desde el punto de vista del IIPCA, los resultados en esta área son normalmente *papers* que son divulgados por la comunidad académica en congresos o seminarios. Los proyectos de investigación realizados en la escuela tecnológica, especialmente en el área de la salud, han tenido, en la opinión del IIPCA, resultados más prácticos, con una repercusión muy grande en la población, porque solucionan problemas concretos de la comunidad".

Cuestión nº 22

¿Cuáles considera que son los principales desarrollos en la investigación en relación a estas cuestiones (RS y DS en las IES) en los últimos años y en su institución?

El IIPCA destaca la mayor discusión del tema de RS en congresos y talleres como el mayor desarrollo que ocurrió en los últimos tiempos en la investigación. Y en su opinión esto se debe a que las "… IES están más expuestas externamente e incluso internamente, hay más visibilidad, miran mucho más para nosotros, y eso es un factor positivo".

Cuestión nº 23

¿La investigación en su Institución es llevada a cabo por investigadores aisladamente o en equipo? ¿Cómo se forman los equipos de investigación?

Bajo la opinión del IIPCA, la investigación se realiza más en equipo. Estos equipos pueden ser constituidos por docentes, que pueden ser tanto de la propia institución como de otra nacional o incluso internacional, y/o por alumnos de máster y porque como nos dijo el IIPCA la investigación realizada en la Institución "…está abierta al exterior".

Cuestión nº 24

¿La investigación en estas áreas se hace con qué recursos?

En opinión del IIPCA, en el IPCA los recursos utilizados en la investigación son casi exclusivamente los de la propia institución. Esporádicamente ha habido candidaturas a fondos públicos internacionales, más específicamente a brasileños, en el caso de proyectos conjuntos.

Cuestión nº 25

¿Cómo se gestionan habitualmente los proyectos de investigación en esta área?

El IIPCA nos dijo que depende del tipo de proyecto, es decir, si se trata de candidaturas a fondos externos "en función de los objetivos de los proyectos hay plazos y tope presupuestario". Los otros se gestionan más flexiblemente y el tope presupuestario depende del centro de costes de los investigadores con fondos: "La institución permite al docente/investigador enseñar más que el máximo de horas lectivas y cada hora dada revierte a un fondo que puede utilizar para la investigación".

Cuestión nº 26

En cuanto a la RS, ¿en qué aspectos considera que se está desarrollando más en los últimos años?

Para el GIPCA, "Las IES están más abiertas a su entorno. Escuchamos opiniones externas y compartimos conocimientos con comunidades no científicas. Por otro lado, la investigación sobre estos temas (sociales y ambientales) ha evolucionado y crecido en los últimos tiempos (...)".

DIPCA considera que es en los valores presentes en las buenas prácticas académicas donde se encuentra el mayor desarrollo, particularmente en lo que se refiere a la defensa de la integridad académica con la lucha contra el fraude y el plagio.

En cuanto a IIPCA el desarrollo está presente en varios aspectos: en la investigación, en los vínculos con las empresas, en el voluntariado y en la transparencia de la información, como se puede ver en sus palabras:

> *"En la investigación, evoluciona mucho. Se crearon líneas de investigación de RS, se hacen bastantes comunicaciones, se organizan seminarios (...). En las conexiones institucionales y con las empresas y en el voluntariado también. En la transparencia se denota también la evolución. El portal tiene todo (...)".*

Cuestión nº 27

¿Cómo denominaría el estado de la RS y el compromiso con el DS en su Institución?

Todos los entrevistados del IPCA consideran estar en un estado inicial, especialmente desde el punto de vista de su aplicación, como nos subraya el DIPCA.

Cuestión nº 28

En su opinión, ¿cuáles de las partes interesadas de la comunidad académica contribuyeron más y cuáles menos para la incorporación de la RS y el compromiso con el DS en su IES? ¿Y en cuanto a los agentes externos?

Para el DIPCA quien más ha contribuido ha sido el Consejo Técnico/Científico, es decir: los docentes que lo componen. El GIPCA y el IIPCA están de acuerdo en que los docentes, en los *stakeholders* internos, han sido los principales contribuyentes. Pero también destacan a los investigadores y la alta dirección. Externamente, el IIPCA destaca el Ayuntamiento y señala que "(...) es un socio privilegiado, muchas cosas se comparten con él".

3.4 - Dimensión: Gobierno de la IES

Cuestión nº 29

¿Si tuviera que definir cuáles son las relaciones que deben estar sujetas y la Responsabilidad Social y al compromiso con el DS de la IES, qué elegiría?

El GIPCA entiende que serán las partes interesadas, "(…) con las relaciones más frecuentes con el instituto los que pueden influir o ser más influenciados por nuestras acciones, como sean los estudiantes, los proveedores, las comunidades locales, las organizaciones estatales y las empresas" (Figura 67).

Figura 67 - Identificación de los Stakeholders del IPCA

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 30

¿Cuáles son los aspectos en el contexto de la RS y del DS que destacaría como más relevantes en su institución en el marco de la relación con los *stakeholders* (colaboradores, estudiantes, entidades estatales, proveedores, empresas, comunidad local, otras instituciones)?

Se encuentran los aspectos más destacados por el GIPCA en la Figura 68.

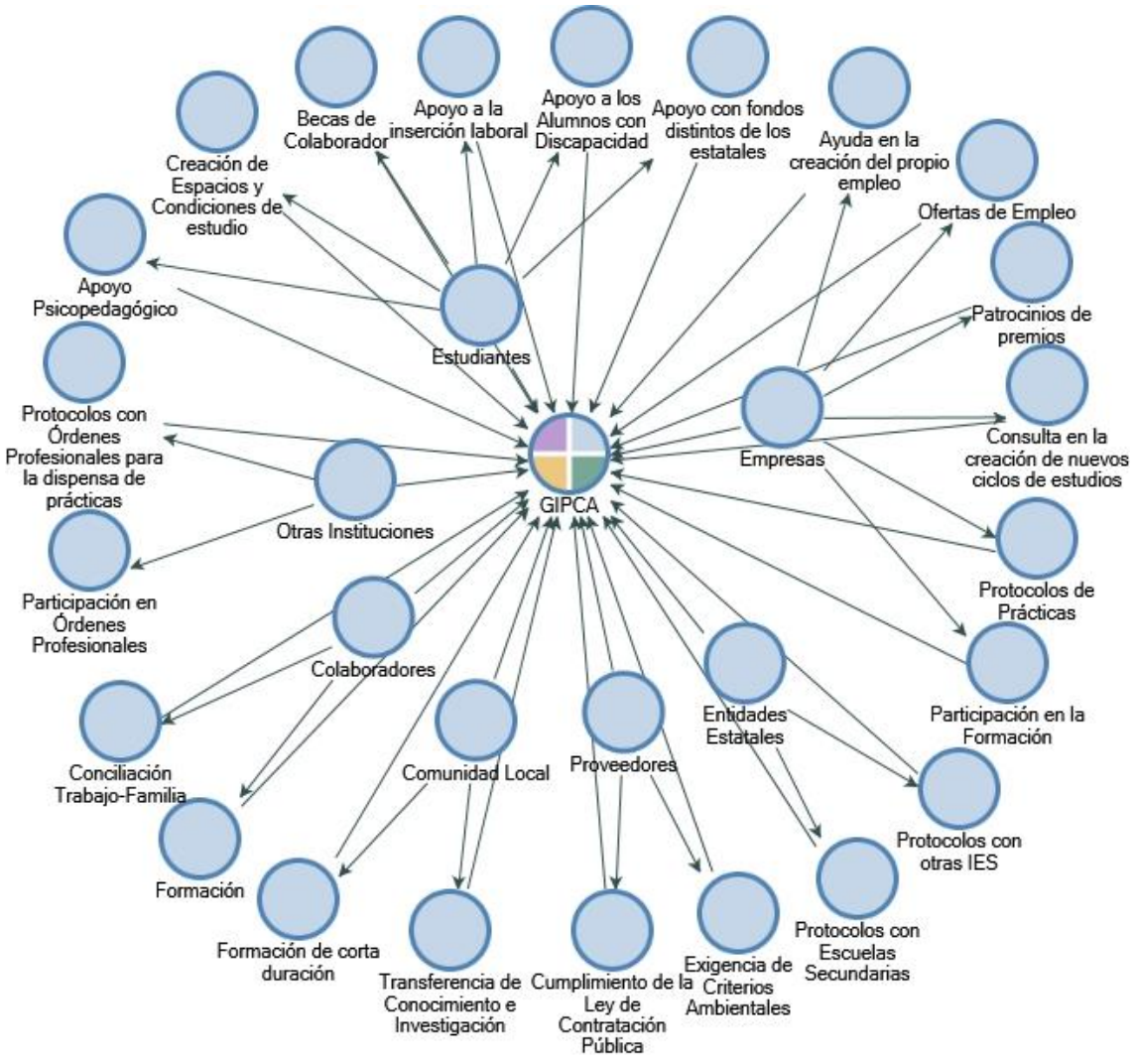


Figura 68 - Aspectos más relevantes de las relaciones con los Stakeholders en el IPCA

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 31

¿Existe en su institución alguna función, gabinete, órgano de gestión dedicado a la gestión de la RS y del DS? ¿Y en su opinión en términos de gestión cuál sería la mejor opción para dedicar la atención deseada o para dar relieve a estas cuestiones?

En el IPCA no existe ninguna estructura organizativa dedicada a la gestión de la RS y eso, en gran parte, en la opinión del GIPCA entrevistado, se debe a la falta de presupuesto: "(...) cómo fuimos creciendo y el presupuesto no lo fue al mismo ritmo, es difícil tener personas con disponibilidad para esta dedicación. Las prioridades son otras en la escuela y más básicas".

En cuanto a lo que sería más adecuado, el GIPCA es de la opinión de que ser un pro-presidente es lo mejor para esta gestión. Si fuera así, la gestión sería centralizada: "(...) porque es en esa perspectiva en la que debe trabajarse para permitir un carácter estratégico a la RS y al DS. Se debe construir una estrategia para esta área y hacer todo a partir de ahí (...) ".

Cuestión nº 32

En su opinión, ¿El compromiso con la RS y el DS está incorporado a su Institución en los instrumentos generales de gestión?

Como se esperaba, dada la respuesta a la pregunta anterior, el GIPCA cree que no. El único instrumento donde está insertado es el Informe de Actividades y Cuentas, como resultado de las acciones desarrolladas de forma independiente, que luego se relatan en ese instrumento.

Cuestión nº 33

¿Su institución tiene algún código de conducta? En su opinión, ¿qué tema / temas debería abordar?

GIPCA nos dijo que no hay ningún código de conducta en el instituto y también, porque no es un tema en el que haya pensado, no tiene opinión razonada sobre los temas a abordar.

3.5 - Dimensión: Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS

Cuestión nº 34

¿Su Institución se adhirió o firmó alguna iniciativa de RS o de DS?

La respuesta del GIPCA fue “sí, pertenece al Observatorio de la Responsabilidad Social e Instituciones de Enseñanza Superior (ORSIES)”.

Cuestión nº 35

¿En su opinión es importante comunicar las iniciativas de responsabilidad social? ¿Cómo se comunican estas iniciativas?

El GIPCA piensa que es importante y que se debe hacer un esfuerzo para publicar más información no financiera, ya que la divulgación de la información financiera ya es obligatoria por ley. Un modelo seguido por el IPCA son los seminarios "Semanas de RS" y otros talleres que son un "(...) modelo útil, porque acercan al tejido empresarial al Instituto". Otras formas de comunicar indicadas por el GIPCA son el portal web y los informes.

Cuestión nº 36

¿Las partes interesadas deberían definir el contenido y la forma de comunicar la RS y el compromiso con el DS?

El GIPCA cree que "la comunicación se establece más fácilmente si la forma elegida

por la institución es del agrado de los interesados. Queremos que llegue el mensaje (...) y, por lo tanto, su colaboración es importante, por lo menos escucharlos en cuanto a la mejor manera de hacerlo (...); el contenido ya depende más de lo que se haga, divulgaremos las acciones tomadas y su desempeño. Los informes deben estar completos y las partes interesadas deben consultar el segmento que les interesa. Así, por una cuestión de coherencia, oírlos, sí, reservándose después a la Institución la definición del contenido y de la forma de comunicar, teniendo en cuenta el *feedback* recibido de esas partes".

Cuestión nº 38

¿La crisis está influyendo en la elaboración de la divulgación de este tipo de información?

La crisis está influenciando la divulgación y también la práctica de la RS, juzga el GIPCA: "(...) la gestión pública ha tenido algunas restricciones, dejando poca flexibilidad. Poco más se hace que cumplir exigencias, no sobra tiempo ni dinero, hay sub-financiamiento. La financiación del estado no es equilibrada y falta estructura de soporte".

Caso 4 – Universidad de Aveiro (UA)

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas en la UA. Los tres entrevistados fueron considerados como un conjunto en *NVivo*, representado en el centro de la Figura 69 por el símbolo de las tres bolas vinculadas, y cada uno de los entrevistados es identificado como un caso representado por el círculo dividido en 4. Los entrevistados de cada una de las instituciones son, como ya se mencionó, personas diferentes de diversas funciones, y G antes de las iniciales de la institución significa que esta persona ha respondido como gerente, I como investigador y D como docente, de ahí las siguientes iniciales de cada encuestado, respectivamente: GUA, IUA y DUA.

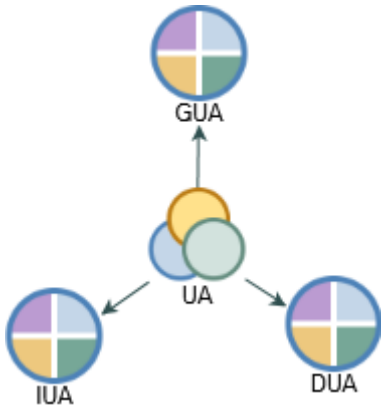


Figura 69 - Conjunto de entrevistados de la UA

Fuente: Elaboración propia

4.1 – Dimensión: Designación y alcance de la responsabilidad social de las IES

Cuestión nº 1
¿Cuáles son los términos más utilizados o más referidos en su Institución para referirse a la Responsabilidad Social de las IES? ¿Y qué le parece más adecuado?

En cuanto a este asunto, el GUA y el DUA entienden que el más utilizado sea **Responsabilidad Social**. Sin embargo, el DUA y el IUA también mencionan el término **Sostenibilidad** y el IUA añade la **Ciudadanía Institucional**. Esta última designación aparece por primera vez en el Plan Estratégico de 2012, aún en vigor, como nos ha indicado el GUA: "(...) aunque el más utilizado sea Responsabilidad Social, la Universidad de Aveiro se afirma en el Plan Estratégico como una universidad con Responsabilidad Social y **Acción Ciudadana** (...)".

En cuanto al más adecuado, el IUA mantuvo la respuesta anterior y el GUA y el DUA cambiaron su respuesta, por las siguientes: Sostenibilidad y Universidad Cívica, como se puede ver en sus declaraciones, porque el DUA indicó que "(...) es **Sostenibilidad**, porque es una nueva forma de obtener nuevas actividades, teniendo como presupuesto el papel de la entidad en la sociedad. La sostenibilidad y la responsabilidad social traen a la gestión la perspectiva a largo plazo, la inclusión sistemática de la visión y la

participación de las partes interesadas", y el GUA se refiere a la Responsabilidad Social en los siguientes términos: "bueno es difícil de etiquetar, es una cosa genérica, que envuelve muchos aspectos, pero en mi punto de vista sería **Universidad Cívica** que es un término reciente, que comienza a hacer camino, y que implica a la Universidad posicionarse con responsabilidad social".

Cuestión nº 2

¿Entiende que la RS y el compromiso con el DS es realmente importante para la IES o es sólo una moda? ¿Qué puede traer en concreto la RS y el compromiso con el DS a la IES?

Todas las respuestas presentadas a continuación fueron en el sentido de la gran importancia de la RS y del compromiso con el DS para la Institución. Sin embargo, el IUA es de la opinión de que, aunque es importante tiende a "(...) ser tratado como moda".

> **DUA:** *"La responsabilidad social y el compromiso con el desarrollo sostenible es realmente importante y cada vez más todos los actores en la IES deben agregar sus habilidades técnico-administrativas a la capacidad de percibir el contexto social y político que involucra el ambiente externo de la institución, reconociendo que su responsabilidad con la sociedad extrapola la responsabilidad con los alumnos, ayudándola a resolver problemas sociales para garantizar su supervivencia a largo plazo, mejorando la imagen a largo plazo de la propia IES (...)".*
>
> **GUA:** "*Sin duda. Dentro de lo que es el objetivo que se aplica en áreas muy diversas, puede haber más sensibilidad en unas que en otras, por ejemplo, para la UA la cuestión ambiental es importantísima, está en los documentos con gran importancia, en nuestras metas, indicadores, etc.".*
>
> **IUA:** *"La responsabilidad social es parte de la misión de estas instituciones, los aspectos sociales siempre han estado presentes, actualmente las IES también han despertado a los problemas ambientales, en el caso de esta universidad han*

estado en su agenda desde hace mucho tiempo. No significa que, en general, no haya tendencia a tratarlos porque están de moda (…)".

En cuanto a las contribuciones resultantes de la RS y del compromiso con el DS y, como señala el GUA: aunque, "(...) globalmente, la cuestión de la RS no se plantea como una cuestión de ahorro de costes (...)", los tres son unánimes en reconocer que permitirá una gestión más eficiente de los recursos, con una consiguiente reducción de costes, particularmente derivada de la atención dada a los aspectos ambientales.

La mejora de la imagen de la Institución y el reconocimiento público de la misma es otra contribución que merece el apoyo de todos los entrevistados de la UA, tal como nos dice el GUA: "La RS ejercida dentro de diversos públicos acaba por afectar positivamente la imagen de la universidad, esto es, las personas, en diversas áreas, si son apoyadas, si son ayudadas, si encuentran socios para sus proyectos, conocen la universidad, aprenden a respetarla y a trabajar con ella (...) y a pesar de que algunas acciones de RS pueden implicar costes para desarrollarse, también pueden traer a la Institución beneficios derivados de la imagen proyectada".

El reconocimiento del trabajo desarrollado por la Institución en el área de RS puede, como nos indica el IUA: "(...) traer más alumnos, pues si éstos se sienten apoyados en esta Institución, si hay fondos de ingresos propios, por ejemplo, para prevenir el abandono escolar, éste puede ser un factor a tener en cuenta en la candidatura".

Cuestión nº 3.1

¿Cree que contribuye y es percibido por los alumnos / colegas como colaborador y profesional socialmente responsable? ¿Qué hace en su práctica cotidiana para desarrollar la responsabilidad social de su institución?

Todos los entrevistados de la UA consideran ser percibidos como profesionales socialmente responsables, especialmente por el *feedback* que reciben de los demás. En cuanto a las prácticas desarrolladas en su conducta diaria que consideran socialmente responsable, las respuestas fueron las siguientes:

GUA: *"Como docente y en relación con los alumnos, exhibiendo un comportamiento ciudadano integral, desde ser puntuales en clase, mostrar*

respeto por los alumnos, tener cuidado al poner a disposición los materiales, corregir las pruebas en un tiempo justo, tengo un comportamiento que se revela en todas las dimensiones. En las funciones de gestión, actúo con conocimiento y de acuerdo con lo que se pretende en términos estratégicos en esta área".

DUA: *"En la práctica diaria, promuevo una competitividad sostenible consistente con valores y principios. En este sentido, apoyo a los estudiantes en la búsqueda de pasantías, apoyo a aquellos que tienen más dificultades, apelo a la actitud participativa, cumpliendo con la responsabilidad hacia los colegas de comportamiento económico, social y ambiental, etc.".*

IUA: *"Desarrollo investigación que ayuda a comprender el papel, la dinámica y el impacto de las organizaciones en la creación de valor económico, social y ambiental sostenible, y hago la supervisión de tesis en el campo de la RS".*

Cuestión nº 3.2

¿Cree que los docentes, con su práctica de enseñanza, contribuyen a la honestidad, integridad de los alumnos, así como al respeto y la tolerancia y a la formación de un profesional responsable? ¿Cómo lo hacen?

Los docentes, en opinión del DUA, pueden contribuir si muestran "(…) una actitud ética ante la sociedad y los problemas sociales" y también si "(…) valoran estos aspectos en la evaluación, especialmente haciendo una evaluación continua y dando clases tutoriales (…)".

Cuestión nº 3.3

¿Considera que los investigadores, con su práctica de investigación, contribuyen a la honestidad, la integridad de los alumnos, así como al respeto y la formación de un profesional responsable, cómo lo hace?

La respuesta del IUA nos permite concluir que él considera que contribuyen, bajo determinadas condiciones: "(…) desde que en su trabajo persiguen valores éticos,

tengan una conducta responsable y estén preocupados en resolver las cuestiones que condicionan el DS, es decir, investigan en esos campos, en conjunto con otros de áreas complementarias o diferentes, para aumentar el bienestar social y el crecimiento económico sostenible". Podrían contribuir más en su opinión, si hubiera más cuidado en la selección de los equipos de investigación y en la promoción de la investigación realizada.

Cuestión nº 4

¿Qué aspectos de la docencia le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de la Universidad y al compromiso con el DS?

En el entendimiento del DUA expresado en sus palabras transcritas a continuación, todas las acciones, propias de la docencia, contribuyen, no importando la forma utilizada por el docente para enseñar o formar.

> **DUA:** *"Todos los aspectos contribuyen: la formación teórica, la práctica, la de laboratorio, la formación en el contexto de trabajo, acciones de sensibilización, formación continua, formación curricular y extracurricular y los seminarios relacionados con esta temática, así como la acción de todo el personal de la IES".*

Cuestión nº 5

¿Qué aspectos de la investigación le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de la Institución y para su compromiso con el DS?

Según el IUA, el aspecto más relevante es la valorización del conocimiento generado en la UA por la sociedad y esto implica que la UA: "(...) produzca conocimiento y lo disemine en beneficio de las personas y de la sociedad".

Cuestión nº 6

¿Entiende que la incorporación de la RS y el compromiso con el DS tiene que reflejarse también en la gestión interna de la Institución? ¿En qué aspectos concretos?

Hay un entendimiento claro del GUA sobre la necesidad de que la RS y el compromiso con el DS repercuten en la gestión interna y, en su opinión, hasta ha evolucionado mucho ese reflejo, desde luego en la transparencia de la información" (...) el acceso público a los Informes de Gestión y Cuentas, con certificación pública de las mismas, la divulgación de las actividades, de los servicios, con la designación de los equipos, con indicación de las personas que los integran y que son responsables de los mismos, (...) revelar quiénes son las personas que constituyen y son responsables de la institución es una forma de responsabilidad social (…)". Más también ha evolucionado la definición de estrategia, fundamental para definir objetivos, metas y acciones a desarrollar ahora y en el futuro.

El GUA recuerda que la RS y el compromiso con el DR: "Comienzan dentro y van hacia fuera, hacia nuestro entorno".

4.2 – Dimensión: Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases

Cuestión nº 7

En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para el inicio del compromiso con la RS y el DS en una IES?

El factor mencionado por todos los encuestados fue "**ser un compromiso del Rector**". Después en palabras del GUA: "(...) ese compromiso debe transformarse en cultura institucional. El factor crítico es la **cultura institucional**, después de instituida, las personas naturalmente asimilan esos valores y se comportan de acuerdo con eso. La **adhesión a las iniciativas de RS nacionales o internacionales** es otro factor referido por el DUA y el IUA como determinantes para iniciar el compromiso. El IUA añade

otros determinantes, como **la investigación en el área**, **la percepción de una ventaja competitiva** y **otras IES ya demostraron su implicación en estos asuntos**.

Cuestión nº 8

En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para poner en práctica la RS y el compromiso con el DS?

En cuanto a la puesta en práctica, la **existencia de objetivos estratégicos**, contemplados en **un plano estratégico**, es fundamental para dos de los entrevistados (GUA y DUA) y las **medidas y acciones** (de los responsables y de los colaboradores) concretas son determinantes para otros dos (GUA e IUA). Para el DUA: "(...) el cuidado con la **formación y sensibilización de los colaboradores** no debe ser descuidado, para ser viable pasar de la teoría a la práctica. En síntesis, como nos afirma el GUA: "(...). si por un lado es preciso claridad estratégica, también es necesario que los documentos estén allí para ser invocados, para ser transmitidos, incorporados en los discursos. Pero, después, tiene que haber una correspondencia, dicho de una forma simple, tiene que estar incorporado en la misión y en la visión y luego transportar a los procedimientos y estar en las medidas concretas del día a día. Desde la elaboración de un programa de responsabilidad, a la **creación de una comisión de ética**, todo es importante. Sin embargo, comienza por el sentido de misión, por la estrategia, por incorporar **esos valores en la cultura** y luego traducirlo en todos los aspectos operativos".

Cuestión nº 9

En su opinión, ¿Qué contribuye más al desarrollo de la RS y del compromiso con el DS en una institución?

El compromiso del Rector y la declaración del mismo en términos formales, en los Planes Estratégicos y de Actividades, es fundamental para el DUA y para el GUA. El GUA nos dice que es más sencillo desarrollar la RS y el compromiso con el DS si "(…) el propio líder de la Institución, en este caso el Rector, incorpora los valores de RS, los

transmite en los discursos, lo afirme, lo incentive, y apoye en todas las cuestiones propias y prácticas, esto es, desde las propuestas de voluntariado a la minimización o mejora de los impactos ambientales, por ejemplo".

La valoración de las iniciativas en el desempeño de los colaboradores o de la Institución fue señalada tanto por el DUA como por el IUA como elemento determinante para el desarrollo.

El IUA señala que los **Recursos Humanos con funciones dentro de la RS** contribuirán a su desarrollo: "(...) las acciones no deben ser aisladas y discontinuas, por lo que la existencia de colaboradores dedicados permitiría la continuidad de las prácticas". Sin embargo, el GUA tiene una percepción más amplia: "(...) tener solo personas dedicadas, como un pro-Rector o Vicerrector para esta área, no funciona. Esto es una cosa transversal, debe implicar a todos. Incluso puede provocar un problema, la falta de autoridad y reconocimiento, porque hasta qué punto esa persona tiene estatuto, condiciones y apoyo institucional para actuar junto a todos los demás. Esto no son cosas aisladas, tiene que formar parte del todo y que funcione integradamente, la estrategia, los objetivos operativos, las personas responsables de diversos indicadores, **debe haber una estructura, con recursos humanos, informáticos, financieros** (…)".

Cuestión nº 10

En su opinión, ¿Cuáles son los problemas que afectan el ejercicio de la Responsabilidad Social en las IES? ¿Y en su Institución?

En general, todos los entrevistados indican como principal problema **la falta de reconocimiento estratégico por parte de la alta dirección o su incapacidad para poner en práctica la RS por falta de conocimiento del tema**. El segundo mayor problema para el DUA es **el tema de que aún no sea tratado por las IES en general**. También para el IUA existen otros dos obstáculos: **la falta de RH dedicados y no ser un ítem de evaluación del desempeño de los colaboradores**.

En cuanto a lo que afecta el ejercicio en la UA, la opinión de los tres, es la **no obligatoriedad de divulgación de las acciones desarrolladas**, la **RS es vista como relaciones públicas**, **los comportamientos individuales no respetan las reglas y la**

falta de recursos financieros que puede limitar algunas acciones, como se puede observar por los fragmentos de los discursos presentados seguidamente:

> **DUA:** *"El hecho de que su divulgación no sea obligatoria afecta el ejercicio de la responsabilidad social. Si las IES presentaran el Balance Social, éste podría ser una forma de aumentar la competitividad entre las IES, al mostrar la transparencia de las acciones sociales en las instituciones".*
>
> **IUA:** *"(...) la perspectiva dominante es la de que la RS es relaciones públicas".*
>
> **GUA:** *"(...) comportamientos individuales que no respetan las reglas y las limitaciones financieras, de recursos y legales. Por otro lado, si la investigación, en estos asuntos, fuera mayor, más conocimiento habría y más se podría hacer por las comunidades, y con más recursos financieros, tal vez habría más perspectiva y tendríamos una actividad más marcada (...)".*

En la Tabla 28 encontramos un resumen de los factores que, en opinión de cada uno de los entrevistados de la UA, favorecen las fases de inicio, desarrollo y práctica, así como los que impiden el ejercicio de la RS.

Tabla 28 - Los factores que contribuyen más en cada una de las fases en la opinión de los entrevistados de la UA

<table>
<tr><th rowspan="2">ID</th><th colspan="3">Factores Favorables</th><th>Factores Obstaculizadores</th></tr>
<tr><th>Inicio</th><th>Práctica</th><th>Desarrollo</th><th>Ejercicio</th></tr>
<tr><td rowspan="3">DUA</td><td rowspan="2">Ser un compromiso de la alta dirección (Rector)</td><td rowspan="2">Plan Estratégico</td><td>Compromiso de la alta dirección (Rector)</td><td>Ausencia de reconocimiento estratégico por parte de la alta dirección</td></tr>
<tr><td>Existencia del Plan estratégico y de actividades</td><td>Falta de conocimiento del tema</td></tr>
<tr><td>Adhesión a las iniciativas de RS</td><td>Formación del personal</td><td>Valorización en el desempeño</td><td>El tema no sea tratado por las IES en general</td></tr>
<tr><td rowspan="3">GUA</td><td rowspan="3">Ser un compromiso de la alta dirección (Rector)</td><td>Plan Estratégico</td><td>Compromiso de la alta dirección (Rector)</td><td>Ausencia de reconocimiento estratégico por parte de la alta dirección</td></tr>
<tr><td>Medidas y acciones concretas</td><td rowspan="2">Existencia del Plan estratégico y de actividades</td><td>Falta de conocimiento del tema</td></tr>
<tr><td>Códigos de ética y conducta</td><td>Falta de recursos financieros</td></tr>
</table>

ID	Factores Favorables			Factores Obstaculizadores
	Inicio	**Práctica**	**Desarrollo**	**Ejercicio**
IUA	Ser un compromiso de la alta dirección (Rector)	Medidas y acciones concretas	RH dedicados	Ausencia de reconocimiento estratégico por parte de la alta dirección
	Existencia de investigación en el área		Recursos Informáticos	Falta de conocimiento del tema
	Percepción de una ventaja competitiva		Valorización en el desempeño	Falta de RH dedicados
	Adhesión a las iniciativas de RS		Recursos Financieros	No ser un ítem de evaluación del desempeño de los colaboradores
	Otras IES ya practicaron			

Fuente: Elaboración propia

4.3 – Dimensión: Prácticas de RS en las IES

Cuestión nº 11

¿En su Institución cuáles son los temas de la dimensión social con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

Con esta cuestión pretendíamos saber si la dimensión social era tenida en cuenta en la IES estudiada y cuáles son los temas con más relevancia.

En la Figura 70 podemos ver que la interculturalidad fue la única apuntada por todos los entrevistados como un tema de preocupación y de acción en la UA. Las diferentes nacionalidades de los estudiantes universitarios llevan a acciones tales como la creación de un plan de estudios y clases de inglés, la oferta de forma gratuita de clases de idiomas a los estudiantes que quieren aprender el portugués, el francés o el chino y también el envío y recepción de estudiantes y profesores en programas de movilidad.

Otro de los temas presentes en la UA, como se puede observar en la Figura 70**,** es la igualdad de género, que es respetada y quedó patente hasta "(...) al más alto nivel", como nos dijo el GUA: "La UA ya tuvo dos Rectoras".

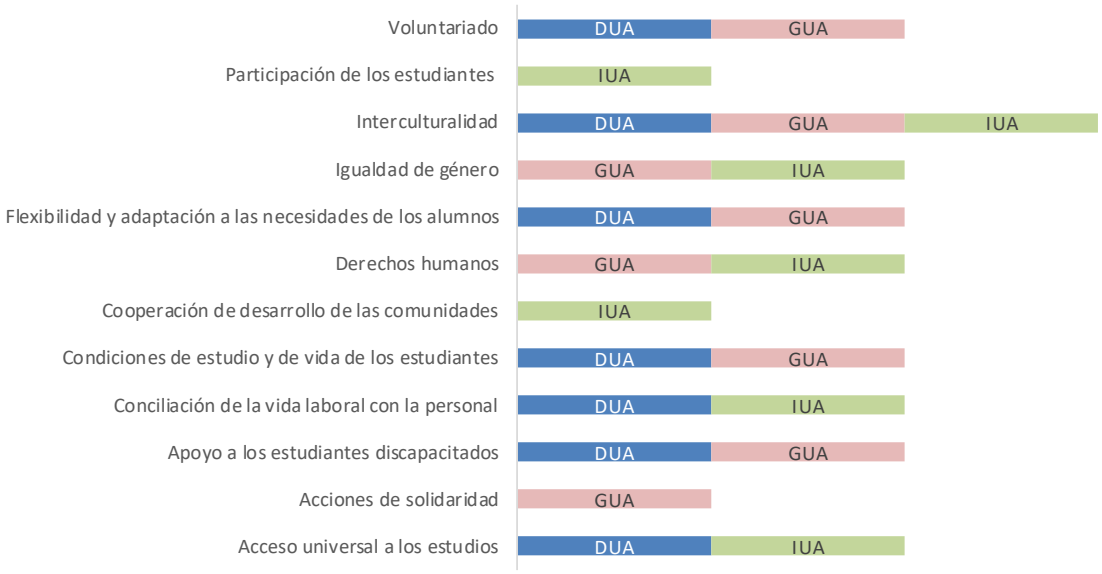


Figura 70 - Temas de las iniciativas en el ámbito de la dimensión social más relevantes en la UA

Fuente: Elaboración propia

El tema de los derechos humanos es abordado sobre todo por la forma cívica sobre cómo los profesores y algunos estudiantes participan en causas relacionadas con el tema, de las cuales nos destacaron la Independencia de Timor Oriental.

La conciliación de la vida laboral con la profesional también es apuntada por dos, como se puede observar en la Figura 70, observándose que está presente y se debe esencialmente a la flexibilidad de los horarios de los funcionarios.

Todos los temas relacionados con los estudiantes, como las condiciones de estudio y de vida, el acceso, el apoyo a los estudiantes con necesidades especiales, son preocupaciones diarias de la UA, aunque sólo fueron señaladas por dos de los entrevistados. Esto está muy presente en las palabras del GUA, "La universidad quiere dar las mejores condiciones a todos los estudiantes (…)". Así, el DUA y el GUA nos han dicho que la UA desarrolla, en particular, acciones para permitir el acceso físico a todos los edificios, tienen residencias para acoger a los más desfavorecidos, ofrece cursos post-laborales, en algunas áreas, tiene opciones libres para que los alumnos escojan asignaturas que van al encuentro de sus necesidades y gustos. Solo uno de los entrevistados (Figura 70) señaló la participación de los estudiantes en los órganos de la Universidad, creemos que probablemente los otros entrevistados no entendieron que

fuera relevante por no ir más allá del previsto en el Régimen Legal de las Instituciones de Educación Superior (RJIES)[40].

La cooperación con el desarrollo de las comunidades y las acciones de solidaridad, aunque relevantes, fueron las menos indicadas en esta dimensión.

Cuestión nº 12

¿En su Institución, cuáles son los temas de la dimensión ambiental con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

En cuanto a la Dimensión Ambiental son cinco las cuestiones destacadas en la UA según sus entrevistados, según se puede percibir en la Figura 71.

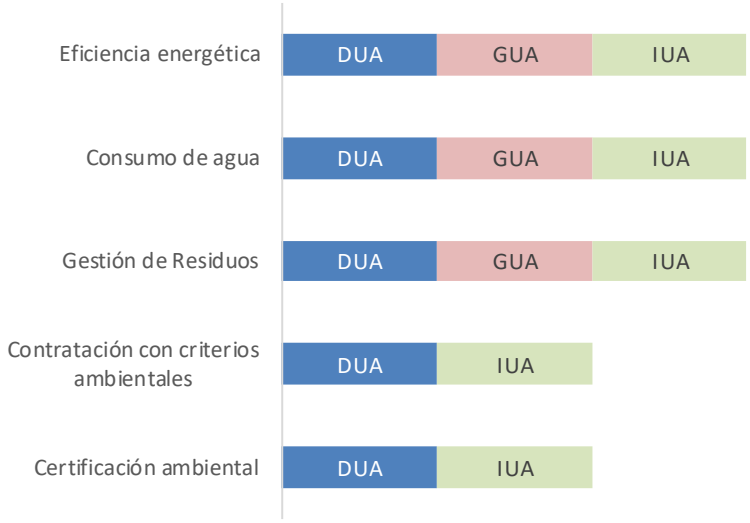


Figura 71 - Iniciativas en la Dimensión Ambiental en la UA

Fuente: Elaboración propia

La opinión de los entrevistados coincidió en tres temas: la **Eficiencia Energética**, el **Consumo de Agua** y la **Gestión de Residuos**. Los otros dos temas, **Contratación con**

[40] RJIES es la Ley n.º 62/2007 que como indica en el artículo 1, apartado 1 "(…) establece el régimen legal de instituciones de educación superior, en particular regulando su constitución, atribuciones y organización, el funcionamiento y la competencia de sus órganos, así como la supervisión pública por parte del Estado, en el marco de su autonomía.

Criterios Ambientales y **Certificación Ambiental**, fueron considerados relevantes para la UA por el DUA y el IUA.

Cuestión nº 13

¿En su Institución, cuáles son los temas de la dimensión económica con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

En la Figura 72 podemos constatar que en la opinión de los entrevistados, las iniciativas en la Dimensión Económica más relevantes para la UA son cinco, de las cuales dos presentan consenso: Supervisión y Control del Desempeño Financiero y Evaluación de los Datos Económicos por Entidades Externas. Las otras fueron objeto de la percepción sólo de algunos de los entrevistados, señalando la Transparencia en la Gestión de los Recursos Públicos y la Existencia de Contabilidad de Gestión del GUA y las Auditorías Financieras Internas del DUA.

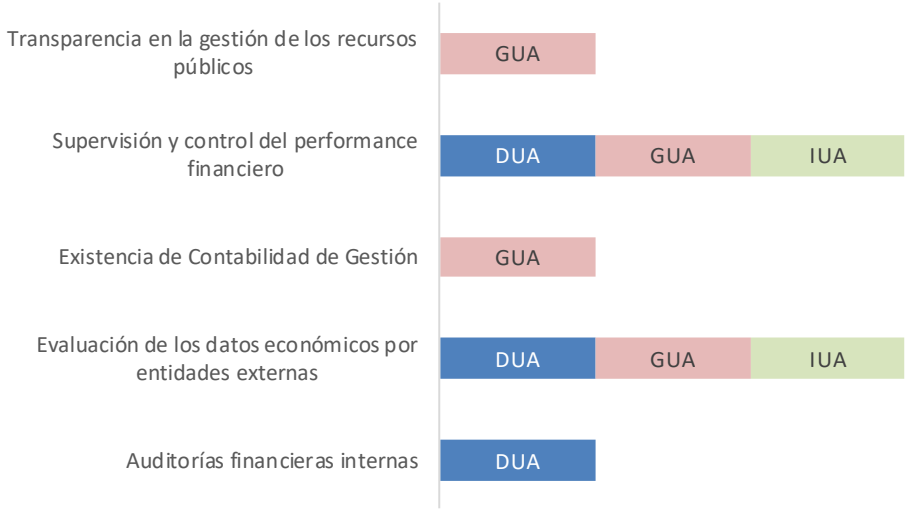


Figura 72 - Temas donde se realizan más iniciativas en la Dimensión Económica en la UA

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 14

¿Cuáles son los aspectos más abordados en los currículos?

El DUA entiende que son varios: "(…) Ambientales, éticos y de conducta, cívicos, de solidaridad, de igualdad, etc.".

Cuestión nº 15

¿Comparando los nuevos cursos derivados del proceso de adaptación a Bolonia con los anteriores, considera que estos asuntos son más tratados, igual o menos que antes?

El DUA considera que "(…) ahora son más tratados". Sin embargo, cree que "(…) no será por causa del proceso de Bolonia sino porque es un tema que está más en boga actualmente".

Cuestión nº 16

¿Cree que los currículos actuales contribuyen a la formación de un profesional solidario, capaz de trabajar en equipo, de comunicarse con los demás, de desarrollar un espíritu crítico? ¿Cómo podrían contribuir más?

En un dictamen del DUA se indicó que los currículos actuales contribuyen a la formación personal y como profesional solidario, una vez que: "(…) con la integración en el proceso de Bolonia, los alumnos tienen más autonomía y hacen más trabajo en grupo, lo que contribuye a la solidaridad e interacción. Por su parte, esta situación contribuye al aumento de la comunicación y el espíritu crítico".

Cuestión nº 17

¿En qué áreas del saber se incluyen, en su IES, los aspectos relacionados con la RS y el DS? ¿Y dónde se deberían incluir?

El DUA cree que es en casi todas. Están presentes en: "(…) ingeniería, gestión, derecho, contabilidad, finanzas, etc.".

Cuestión nº 18

¿En qué grado de enseñanza cree que se abordan más estos asuntos? ¿Y en qué se deberían abordar? ¿Dónde están más presentes? ¿Y dónde deberían estar?

El nivel de educación donde se abordan más estos temas, y también el más apropiado en la percepción del DUA, es el 2º ciclo (en el máster), porque "…en el máster estos temas son abordados en clase y son objeto de trabajos por parte de los alumnos y de presentación y discusión en clase".

En este momento están tanto en las optativas como en las obligatorias, pero, para el DUA: "los asuntos deberían ser tratados en las asignaturas obligatorias, siendo éstas las ideales para tratar estos asuntos".

Cuestión nº 19

¿En su IES se realizan trabajos de investigación en el ámbito de la RS y del DS? ¿Se fomenta la investigación en este ámbito? ¿Se hacen suficientes los trabajos en este ámbito?

En la opinión del IUA se realizan trabajos en este ámbito, especialmente relacionados con los aspectos ambientales, debido a la gran proactividad del Departamento de Ambiente y Ordenación de la UA. Sin embargo, entiende que la investigación nunca es demasiado, por lo que serían deseable más investigaciones en esta y en otras áreas, como en la de RS.

Cuestión nº 20

¿En su Institución cuáles son los aspectos más abordados en la investigación?

El IUA destaca los aspectos ambientales.

Cuestión nº 21

¿Cuáles han sido los resultados de la investigación de esta IES?

De la respuesta del IUA transcrita abajo destacan tres resultados: aumento del conocimiento científico, mejora de la enseñanza y transferencia del conocimiento para la sociedad.

> **IUA:** *"La apuesta de la mejora de la calidad de la investigación así como la dualidad de la misma (fundamental y aplicada) ha traído varios resultados, como: desde luego, el aumento del conocimiento, que después es ampliamente divulgado por la comunidad académica y científica, en la medida en que conduce a una mejora en la enseñanza de las áreas investigadas; la valorización del conocimiento por las comunidades locales, nacionales e internacionales es otro de los resultados visibles de la investigación actual".*

Cuestión nº 22

¿Cuáles considera que son los principales desarrollos en la investigación en relación a estas cuestiones (RS y DS en las IES) en los últimos años y en su institución?

El IUA cree que: "(…) hay más preocupaciones de moda y relacionadas con la eficiencia y la reducción de costes. La perspectiva integrada y normativa es débilmente asumida".

Cuestión nº 23

¿La investigación en su Institución es llevada a cabo por investigadores aisladamente o en equipo? ¿Cómo se forman los equipos de investigación?

La forma en que se realiza la investigación en la UA, según el IUA, depende de los proyectos. Puede ser o bien un equipo compuesto por investigadores nacionales y

extranjeros, si los proyectos son internacionales, como puede ser un equipo de investigadores nacionales, solamente perteneciente a la UA o la UA y otras IES portuguesas, si los proyectos son a nivel nacional. También pueden estar compuestas por docentes y alumnos, siendo en este caso el más frecuente en los trabajos de investigación en el ámbito de los másteres o doctorados.

Cuestión nº 24

¿La investigación en estas áreas se hace con qué recursos?

Con base en la respuesta del IUA existen tres tipos de recursos financieros que soportan los proyectos de investigación, los propios de la Institución, los de la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT) y los de otras instituciones de apoyo a la investigación.

Cuestión nº 25

¿Cómo se gestionan habitualmente los proyectos de investigación en esta área?

De acuerdo con el IUA, en la UA, habitualmente, existe un límite máximo para los proyectos de investigación, así como un tiempo previsto para terminarlos y son fijados y supervisados los objetivos del proyecto.

Cuestión nº 26

En cuanto a la RS, ¿en qué aspectos considera que se está desarrollando más en los últimos años?

Los aspectos indicados por los entrevistados fueron diversos, encontrándose sólo uno en común para el DUA y el IUA, que fue la investigación. Para estos dos entrevistados la investigación ha evolucionado bastante, especialmente en el desarrollo teórico de los temas.

En la opinión del DUA, además del aspecto ya mencionado, añade el aumento de la presencia de los valores propios de la RS en las actividades de la Institución y el aumento de la transparencia de la información, en sus palabras: "(...) hoy, se comunica más, la información está disponible para quien la quiera consultar en el sitio de la Institución (...)".

El IUA subraya también el desarrollo de los currículos para acoger los aspectos de la RS y el compromiso con el DS, como se infiere de lo siguiente: "(...) como consecuencia del desarrollo de la investigación, la docencia va incluyendo estos aspectos en la enseñanza y se adaptan los currículos para contemplar asignaturas o puntos en los programas (...)".

El GUA subraya los aspectos medioambientales y el voluntariado: "Pienso que, en términos generales, si vemos aquellos aspectos en los que estamos en una línea de vanguardia son claramente las cuestiones medioambientales (...), las acciones de voluntariado han crecido y hay algunas de ellas en las que tenemos mucha satisfacción (...)".

Cuestión nº 27

¿Cómo denominaría el estado de la RS y el compromiso con el DS en su Institución?

La percepción del DUA y del GUA es que se encuentran en desarrollo. Como indica el DUA: "El concepto de RS es muy amplio y por eso hay algunos aspectos que aún no están tan desarrollados como otros". El GUA da ejemplos de algunas áreas donde ya se encuentra integrada en la estrategia de la Universidad: "En cuanto a lo que es nuestra misión, cumplimos más allá de lo que son los patrones habituales y somos exigentes en algunas áreas claramente, por ejemplo, hace algunos años, el Rector creó un grupo de misión para el desarrollo sostenible, que elaboró un informe con recomendaciones. Hoy, esas recomendaciones están traducidas en los indicadores, en las metas y en el plan de actividades (...)". Sin embargo, el IUA entiende estar en un "(...) estado inicial. Se practica porque se entiende que es un buen medio de relaciones públicas y no por su valor estratégico".

Cuestión nº 28

En su opinión, ¿cuáles de los agentes sociales o partes interesadas de la comunidad académica contribuyeron más y cuáles contribuyeron menos, a la incorporación de la RS y el compromiso con el DS en su IES? ¿Y cuánto los agentes externos?

Las respuestas de los entrevistados se centraron sólo en los agentes que contribuyeron más, a excepción del IUA que nos dijo no tener opinión formada sobre el asunto, lo que se debe muy probablemente al estado en que considera que está la RS en su Institución (inicial). Por lo tanto, para el DUA y para el GUA, todos los de la comunidad académica han contribuido bastante, como nos dice el DUA: "(...) cada uno de forma distinta (...)" o el GUA: "(...) desde que eso forma parte de la cultura institucional, hay mucha gente que contribuye (...) , hay mucha gente con formaciones diversas, con experiencias de investigación y de docencia diferenciadas, en los diversos departamentos, que hasta en la relación con los alumnos tiene conocimiento de causas diversas y organiza cosas… ". Después hay tradición en la participación de los docentes, de los alumnos y de los investigadores, en el debate y en las acciones relacionadas con las cuestiones ambientales, debido a la investigación y docencia desarrollada hace varios años, en esa área, como se desprende de las palabras del GUA: "La UA fue pionera en el estudio ambiental, pionera en la creación de un curso de ingeniería del ambiente y, desde ese momento, es una de las áreas que tiene gran proyección en la universidad y en su actuación, existe una gran sensibilidad por la cuestión. Hay un vínculo antiguo de la UA a las cuestiones ambientales, desde luego en la formación, en la investigación y también en la aplicación práctica (...)".

Dentro de la comunidad externa, el DUA y el GUA resaltan a los representantes de ella en el Consejo General, especialmente en la contribución al debate de ideas, así como a las Empresas, en la colaboración en el voluntariado y en la acogida de las prácticas.

Dentro de la comunidad, el DUA y el GUA resaltan a los representantes en el Consejo General, especialmente en el debate de ideas, y a las Empresas, en la colaboración en el voluntariado y en la acogida de las prácticas.

4.4 - Dimensión: Gobierno de la IES

Cuestión nº 29

¿Si tuviera que definir cuáles son las relaciones que deben estar sujetas y la Responsabilidad Social y al compromiso con el DS de la IES, qué elegiría?

La Figura 73 enumera las partes interesadas que el GUA considera que deberían incluirse en la RS de la institución que administra.

Figura 73 - Identificación de los Stakeholders en la UA

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 30

¿Cuáles son los aspectos en el contexto de la RS y del DS que destacaría como más relevantes en su institución en el marco de la relación con los *stakeholders* (colaboradores, estudiantes, entidades estatales, proveedores, empresas, comunidad local, otras instituciones)?

Los aspectos más relevantes de las relaciones con los *Stakeholders* enumerados por el GUA se pueden ver en la Figura 74 presentada a continuación.

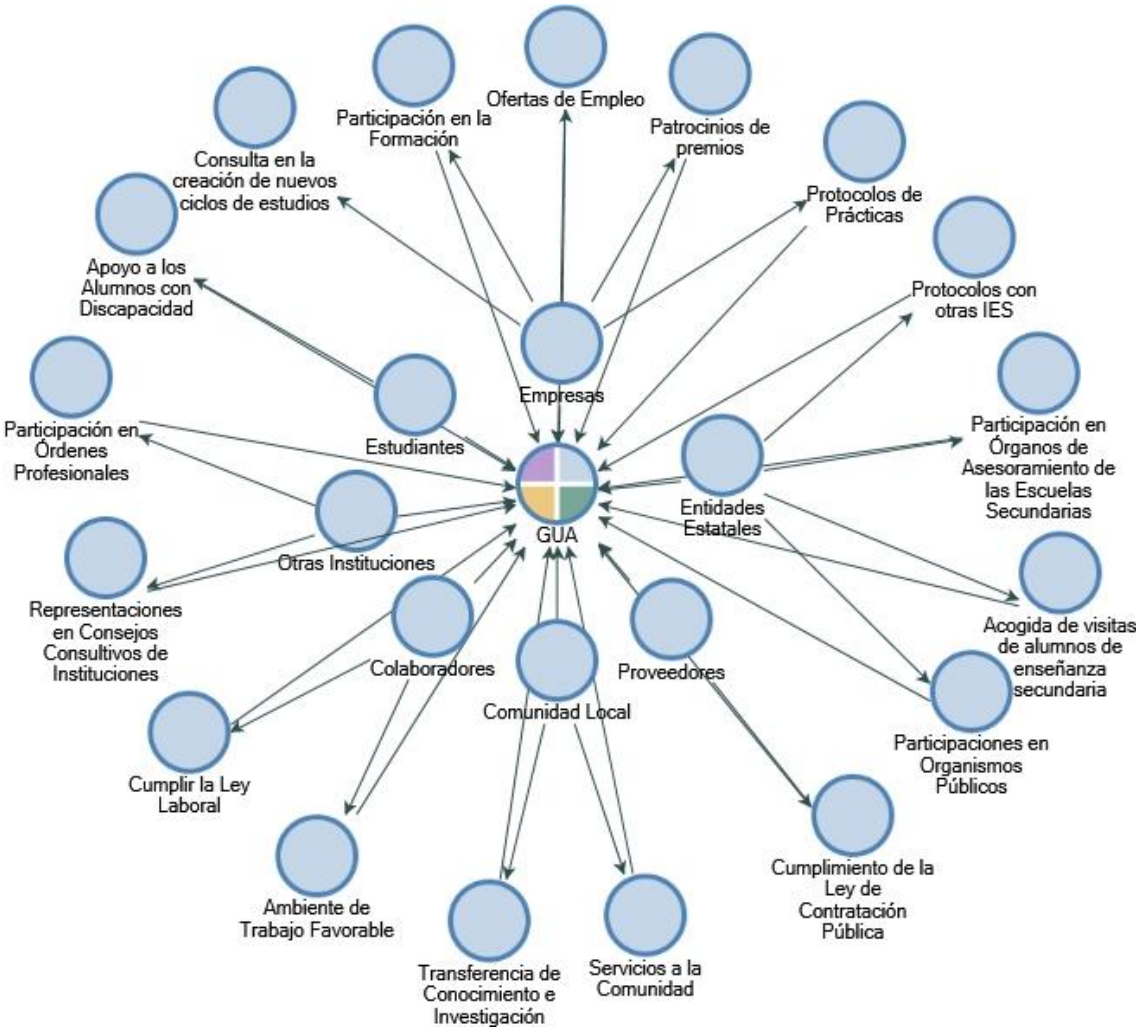


Figura 74 - Aspectos más relevantes de las relaciones con los Stakeholders en la UA

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 31

¿Existe en su institución alguna función, gabinete, órgano de gestión dedicado a la gestión de la RS y del DS? ¿Y en su opinión en términos de gestión cuál sería la mejor opción para dedicar la atención deseada o para dar relieve a estas cuestiones?

En la UA no existe una estructura organizativa dedicada a la RS. El tema se trata transversalmente y es así como debe ser, porque en la opinión del GUA: "Es un objetivo transversal, tiene tantas implicaciones, que tiene que estar presente en todos".

Cuestión nº 32

En su opinión, el compromiso con la RS y el DS ¿está incorporado a su Institución en los instrumentos generales de gestión?

El GUA es de la opinión de que están perfectamente incorporados en el Plan Estratégico, en el Presupuesto, en el contrato Programa, el Plan de Actividades y en el panel de indicadores. Sólo no se encuentra en los Estatutos, porque: "(...) como son más antiguos aún no constaba".

Cuestión nº 33

¿Su institución tiene algún código de conducta? En su opinión, ¿qué tema / temas debería abordar?

Según el GUA aún no existe, pero está en estudio una propuesta a realizar por el Consejo de Ética y Deontología de la Universidad.

4.5 - Dimensión: Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS

Cuestión nº 34

¿Su Institución se adhirió o firmó alguna iniciativa de RS o de DS?

El entrevistado nos indicó que a lo largo del tiempo se han firmado varios protocolos, unos en el ámbito de la sostenibilidad y otros de la RS, como es el caso de la alianza con el IDAD, Instituto del Ambiente y Desarrollo, una asociación científica y técnica, que actúa al nivel del apoyo integrado a las necesidades ambientales del mundo de las empresas y de las organizaciones y de la participación en el proyecto "Universidades y Campus Sostenibles" de Columbus, que es una asociación de universidades de Europa y América Latina, cuyo principal objetivo es promover la cooperación internacional y el desarrollo institucional de las universidades, a través del perfeccionamiento de los procesos y estructuras de gestión. Más orientados a la RS como un todo, existe el enlace

al proyecto Grace Uni.Network, Proyecto de conexión entre el mundo empresarial y el medio académico, alineado con las políticas europeas de Europa 2020 y la participación en el ORSIES.

Cuestión nº 35

¿En su opinión es importante comunicar las iniciativas de responsabilidad social? ¿Cómo se comunican estas iniciativas?

De acuerdo con el GUA, la forma más importante de comunicación es el periódico online. Este diario de la Universidad "(...) tiene gente para gestionar las noticias, funciona como si fuera un periódico de la universidad y sirve hasta de fuente de noticias de los periódicos locales". Además de esta forma de comunicación, existen los documentos producidos por la universidad, tanto de ámbito estratégico como de la gestión corriente, y los seminarios y encuentros son otra forma que la UA tiene de llegar a las partes interesadas de la información.

Cuestión nº 36

¿Las partes interesadas deberían definir el contenido y la forma de comunicar la RS y el compromiso con el DS?

"Generalmente, sí", fue la respuesta del GUA. Y ya se hace eso, en la Universidad, a través del examen de los elementos externos pertenecientes al Consejo General y de otros agentes externos con quienes tienen asociaciones. Como nos dijo el gestor entrevistado: “Desde luego, tenemos las entidades externas en el Consejo General, hay algunos que miran a estos temas y los discuten. Después hay otros diversos miembros que interactúan en diversas áreas también y emiten su opinión”.

Cuestión nº 37
¿La crisis está influyendo en la elaboración de la divulgación de este tipo de información?

El GUA no es de la opinión de que la crisis esté influyendo en la elaboración de la divulgación, porque la misma se hace fundamentalmente recurriendo al diario en línea de la UA. El gestor entrevistado juzga que podría influir en la realización de algún tipo de acciones, ya que: "(...) si tuviéramos más dinero podríamos hacer más (...)". Sin embargo, hay otro tipo de acciones que pueden ser motivadas por la crisis o por las dificultades financieras, como todas las relacionadas con la racionalización de recursos, como el agua y la energía.

Caso 5 – Universidad de Coimbra (UC)

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas en el UC. Los tres entrevistados fueron considerados como un conjunto en *NVivo*, representado en el centro de la

Figura 75 por el símbolo de las tres bolas vinculadas, y cada uno de los entrevistados es identificado como un caso representado por el círculo dividido en 4.

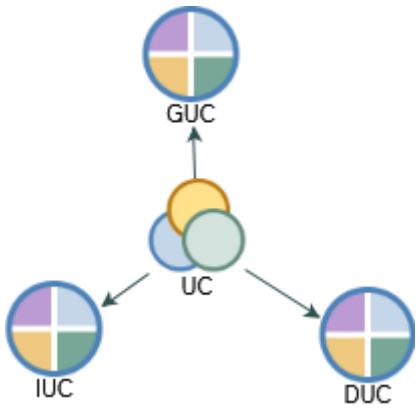


Figura 75 - Conjunto de entrevistados de la UC

Fuente: Elaboración propia

Los entrevistados de cada una de las instituciones son, como ya se mencionó, personas diferentes de diversas funciones, y G antes de las iniciales de la institución significa que esta persona ha respondido como gerente, I como investigador y D como docente, de ahí las siguientes iniciales de cada encuestado, respectivamente: GUC, IUC y DUC.

5.1 – Dimensión: Designación y alcance de la responsabilidad social de las IES

Cuestión nº 1

¿Cuáles son los términos más utilizados o más referidos en su Institución para referirse a la Responsabilidad Social de las IES? ¿Y qué le parece más adecuado?

En cuanto al término más utilizado en la UC, la respuesta a esta pregunta fue igual en todos los entrevistados (GUC, DUC e IUC), el más usado es **Responsabilidad Social Universitaria**, sin embargo, dos de ellos (GUC y DUC) afirmaron que la designación más adecuada sería sólo **Responsabilidad Social** y el IUC entiende que sería preferible **Responsabilidad Social de las IES**.

Cuestión nº 2

¿Entiende que la RS y el compromiso con el DS es realmente importante para las IES o es sólo una moda? ¿Qué puede traer en concreto la RS y el compromiso con el DS a las IES?

Como se puede ver a continuación en las transcripciones de sus opiniones, para los tres entrevistados es realmente importante la RS, y como lo afirma el DUC debe ser así siempre. El IUC considera que, aunque es importante para la sociedad y para mejorar la gestión y la visión de las IES, no se aborda de forma suficientemente seria y profunda.

DUC: "*Es realmente importante y no es sólo cuestión de moda".*

GUC: "*No es una moda. Es un proceso continuo, que antes no se denominaba RS. La universidad siempre estuvo bien presente en el desarrollo de la cultura, en la formación de la comunidad, en la protección del patrimonio, etc.".*

IUC: "*Es importante para la sociedad, pero desgraciadamente abordado con sencillez y de forma frecuentemente equivocada por dirigentes e investigadores, agudizando los malentendidos y la desorientación en torno al tema. Algunas semillas de este debate darán fruto y contribuirán a mejorar la gestión y la visión estratégica de las IES, pero el tema se agotará a sí mismo hundido en sus propias contradicciones y los conceptos se diluirán en la realidad".*

En cuanto a lo que puede traer para las IES, los tres son unánimes en considerar que mejorará la imagen de la Institución. El DUC añade que aumentará el reconocimiento, tanto nacional como internacional, y el IUC subraya también la reducción de costes a través de una gestión más eficiente, el aumento de la percepción del valor de las actividades desarrolladas y, en su opinión también, podrá traer más alumnos.

Cuestión nº 3.1

¿Cree que contribuye y es percibido por los alumnos / colegas como colaborador y profesional socialmente responsable? ¿Qué hace en su práctica cotidiana para desarrollar la responsabilidad social de su institución?

Todos los entrevistados consideran ser percibidos como profesionales socialmente responsables. En cuanto a las prácticas desarrolladas en su conducta diaria que consideran socialmente responsables, las respuestas fueron las siguientes:

GUC: *"Me preocupa la comunicación y la transparencia de la información, actúo con principios éticos, estoy despierto a todas las oportunidades de interactuar con los demás y no sólo con lo que tiene que ver con la universidad, intento percibir en qué medida podemos contribuir a los proyectos que van surgiendo, bien por fomento externo o interno".*

DUC*: "Creo que soy reconocido como profesional socialmente responsable. Desde luego, porque soy docente de las asignaturas de Ética y oriento mi comportamiento por patrones y valores éticos, en mis relaciones personales y*

profesionales. Después, colaboro en el establecimiento de reglas de conducta dirigidas a profesionales y de conducta académica para ser seguidas en la Institución. Además, acompaño y oriento el estudio de alumnos con discapacidad, siendo tutor de algunos de ellos. También ayudo a los alumnos en la recogida de lugares de práctica, estableciendo contactos con entidades y soy parte activa en acciones de voluntariado".

IUC: *"Sí, fundamentalmente, porque investigo y oriento Tesis en el ámbito de la RS".*

Cuestión nº 3.2

¿Cree que los docentes, con su práctica de enseñanza, contribuyen a la honestidad, integridad de los alumnos, así como, para el respeto y la tolerancia y para la formación de un profesional responsable? ¿Cómo lo hacen?

La respuesta del DUC es positiva, pues cree que "Contribuyen si ellos mismos tienen esos valores y los practican". El DUC dijo: "La mejor enseñanza en estas áreas es el ejemplo. Si los estudiantes reconocen honestidad e integridad en el comportamiento de los docentes, éstos pueden exigir a los estudiantes el mismo comportamiento. Así como, si se tratan los estudiantes con tolerancia, ellos tenderán a ser tolerantes con los demás". No hay, en su opinión, ninguna práctica ideal de enseñanza, porque "…este aprendizaje ocurre tanto dentro de las clases como en las otras interacciones entre docentes y alumnos".

Cuestión nº 3.3

¿Considera que los investigadores, con su práctica de investigación, contribuyen a la honestidad, la integridad de los alumnos, así como el respeto y la formación de un profesional responsable, cómo lo hacen?

El IUC considera que los investigadores contribuyen en su práctica de investigación a una formación integral, personal y profesional de los estudiantes, especialmente por: la

"(...) mimetización de los patrones de seriedad con que realizan la investigación". Pero, además, en su opinión, podrían contribuir más si hubiera más debate abierto entre los investigadores.

Cuestión nº 4

¿Qué aspectos de la docencia le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de la Universidad y al compromiso con el DS?

En opinión del DUC son todos, como se puede observar por su respuesta transcrita a continuación.

> **DUC:** *"Todos. La formación teórica es importante para abordar las prácticas. No es posible realizar casos prácticos sin saber teoría. Sin embargo, si no se aplica, queda todo muy abstracto, por eso la formación práctica dada en la escuela y después la formación en el contexto de trabajo, en las prácticas, es complementaria y ayuda a concretar las teorías estudiadas. La formación a lo largo de la vida, por medio de formación continua y en seminarios y talleres es muy relevante para dar formación a quien nunca tuvo o actualizar a quien ya la posee".*

Cuestión nº 5

¿Qué aspectos de la investigación le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de la Institución y a su compromiso con el DS?

Para el IUC el aspecto de la investigación que contribuye más a la RS de la Institución es la transferencia de conocimiento. "(…) la investigación se vuelve útil para la comunidad cuando sobrepasa las fronteras de la universidad". En su opinión en la UC se siente la necesidad de valorar la investigación y transferir el conocimiento o la tecnología desarrollada para el mercado, ya sea a través de organizaciones ya existentes o de la creación de nuevas organizaciones (*spin-offs*). El IUC nos ha dicho que esta

transferencia tiene dos objetivos, ambos relacionados con la RS de la Institución: "(…) resolver problemas o necesidades de la sociedad y contribuir al aumento de los fondos de la investigación a través de su comercialización".

Cuestión nº 6

¿Entiende que la incorporación de la RS y el compromiso con el DS tiene que reflejarse también en la gestión interna de la Institución? ¿En qué aspectos concretos?

Preguntado el GUC sobre esta cuestión, nos contestó: "(...) indudablemente. Sin duda alguna, debe estar en la Estrategia de la Institución y en su Plan Estratégico, en la misión, en la visión, en los valores y, finalmente, en la Rendición de Cuentas.

5.2 – Dimensión: Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases

Cuestión nº 7

En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para el inicio del compromiso con la RS y el DS en una IES?

Para todos los entrevistados de la UC, para dar inicio al compromiso, es necesario que el dirigente máximo de la Institución, **el Rector**, coloque la RS como una línea del programa para su mandato y su equipo rectoral que la asuma como compromiso a llevar adelante.

El GUC también adelantó que: "(...) **existir docentes e investigadores**, en la Institución, que **trabajen en el área** es importante para encontrar el camino a seguir (...) así como **definir principios éticos y hacer parte de la misión**, ayudan a dar los primeros "pasos "(...)".

Para el DUC: "Si no se percibe como **una ventaja competitiva** será difícil que la Institución avance, a no ser por haberse **adherido a proyectos nacionales o**

internacionales de RS, por iniciativa de algún docente al investigador del área, o, aún, porque las **otras IES ya están desarrollando acciones de RS** y ninguna quiere quedarse atrás".

Cuestión nº 8

En su opinión, ¿cuáles son los factores más determinantes para poner en práctica la RS y el compromiso con el DS?

El GUC es de la opinión de que **la existencia de documentos**, como los códigos de ética o de conducta "(...) son importantes para enmarcar la RS y el compromiso con el DS en la Universidad y ayudan a ponerla en práctica", así como, es importante "(...) **tener conciencia del compromiso con la sociedad y comprender ese compromiso**, porque es eso lo que permite saber cuál es nuestro papel en la sociedad".

El DUC y el IUC entienden que la elaboración de un **plan estratégico** que contenga objetivos estratégicos en estas áreas, junto con la creación de **una estructura organizativa** que coordine y agregue las acciones desarrolladas para alcanzarlos es el más determinante para ponerla en práctica.

Cuestión nº 9

En su opinión, ¿Qué contribuye más al desarrollo de la RS y del compromiso con el DS en una institución?

Los factores indicados por al menos dos de los entrevistados en las transcripciones de tus opiniones a continuación fueron: **el compromiso de la alta dirección**, **los recursos humanos dedicados** y ser un **elemento de evaluación del desempeño**.

> **DUC:** *"Es esencial tener la declaración del compromiso del Rector y de su equipo rectoral con la RS, en documentos, tales como: el Plan Estratégico y Plan de Actividades, para demostrar la importancia de ese compromiso a toda la comunidad académica. Por otro lado, si las acciones desarrolladas cuentan para el desempeño, tanto de los colaboradores y de las instituciones, se*

entenderá como un refuerzo positivo para su ejecución. Sin embargo, no hay garantía de que todas las que constan en el Plan de Actividades se desarrollen, hay que tener recursos financieros asignados, por lo menos para algunas y, hoy en día, las universidades tienen presupuestos con poca o ninguna holgura (...)".

GUC: *"Sin duda, la existencia de Recursos, especialmente humanos, Vicerrectores u otros colaboradores. Si estos recursos deben estar sólo asignados a la RS o ser una parte de su trabajo, no lo sé. Alguien tiene que tomar medidas de RS para empezar. En cuanto a otro tipo de recursos, como los financieros, un presupuesto propio, creo que puede ser peligroso, porque así parece que sólo hacen RS porque existe presupuesto".*

IUC: *"La continuidad de las acciones requiere recursos humanos dedicados. Si no forma parte de las funciones, hay tendencia a poner en segundo plano. Si las prácticas cuentan para el desempeño de los colaboradores o de la Institución es un buen estímulo para desarrollarlas".*

Cuestión nº 10

En su opinión, ¿Cuáles son los problemas que afectan el ejercicio de la Responsabilidad Social en las IES? ¿Y en su Institución?

En la opinión de los entrevistados, los problemas son los mismos tanto para ésta como para las otras IES. **El desconocimiento del tema** es señalado por todos los entrevistados de la UC como el principal problema para el ejercicio de la RS, como nos dice el DUC: "(...) es un concepto relativamente nuevo para la IES y por eso los líderes de las IES no lo dominan todavía. Los líderes se han preocupado más, hasta ahora, con la calidad de la docencia y la producción de ciencia, con la ampliación de los públicos "objetivo" y con la internacionalización (...); además, se necesitan **recursos humanos** para tratar estos asuntos y las personas son pocas y están asentadas con otras tareas y, si éstas no cuentan para su evaluación, no se hacen o se hacen más tarde (...)".

Otro de los problemas indicados por el GUC es la **ausencia del reconocimiento público del esfuerzo desarrollado en el área de RS**: "(...) las acciones desarrolladas en el ámbito de la RS no son todavía debidamente reconocidas por la comunidad externa, ni entendidas como un elemento diferenciador (...)"; y por el IUC es **la ausencia de**

una política pública de RS para las IES, junto con otras dificultades como **la ausencia de recursos humanos dedicados**, **no ser uno de los elementos de evaluación de la institución y/o de los colaboradores** y **no ser estratégico para el desarrollo de la misión principal**, docencia e investigación, de las IES así como la IES no **tener una política de RS**.

En la Tabla 29 encontramos un resumen de los factores que, en opinión de cada uno de los entrevistados de la UC, favorecen las fases de inicio, desarrollo y práctica, así como los que impiden el ejercicio de la RS:

Tabla 29 - Los factores que contribuyen más en cada una de las fases en la opinión de los entrevistados de la UC

<table>
<tr><th rowspan="2">ID</th><th colspan="3">Factores Favorables</th><th>Factores Obstaculizadores</th></tr>
<tr><th>Inicio</th><th>Práctica</th><th>Desarrollo</th><th>Ejercicio</th></tr>
<tr><td rowspan="4">DUC</td><td rowspan="2">Ser un compromiso de la alta dirección (Rector)</td><td rowspan="3">Plan Estratégico</td><td>Compromiso de la alta dirección (Rector)</td><td rowspan="3">Falta de RH</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Existencia del Plan estratégico y de actividades</td></tr>
<tr><td>Ser una ventaja competitiva</td></tr>
<tr><td>Otras IES ya estarán desarrollando acciones</td><td rowspan="2">Existencia de una estructura organizativa</td><td>Recursos Financieros</td><td rowspan="2">Falta de conocimiento del tema</td></tr>
<tr><td>Adhesión a las iniciativas de RS</td><td>Valorización en el desempeño</td></tr>
<tr><td rowspan="4">GUC</td><td>Ser un compromiso de la alta dirección (Rector)</td><td rowspan="2">Consciencia del compromiso con la RS</td><td rowspan="2">Recursos Humanos</td><td>Falta de conocimiento del tema</td></tr>
<tr><td>Existir investigación en la área</td><td rowspan="2">Ausencia de reconocimiento público</td></tr>
<tr><td>Existir principios éticos</td><td rowspan="2">Códigos de ética y conducta</td><td rowspan="2">Iniciativa de la alta dirección</td></tr>
<tr><td>Formar parte de la misión</td><td>Falta de recursos financieros</td></tr>
<tr><td>IUC</td><td>Ser un compromiso de la alta dirección (Rector)</td><td>Plan estratégico</td><td>RH dedicados</td><td>Ausencia de política pública de RS</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th rowspan="2">ID</th><th colspan="3">Factores Favorables</th><th>Factores Obstaculizadores</th></tr>
<tr><th>Inicio</th><th>Práctica</th><th>Desarrollo</th><th>Ejercicio</th></tr>
<tr><td rowspan="5"></td><td>Existencia de investigación en el área</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td>Falta de conocimiento del tema</td></tr>
<tr><td>Percepción de una ventaja competitiva</td><td>Falta de RH dedicados</td></tr>
<tr><td>Adhesión a las iniciativas de RS</td><td rowspan="3">Una estructura organizativa</td><td rowspan="3">Valorización en el desempeño</td><td>No ser un ítem de evaluación del desempeño</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Otras IES ya practicaron</td><td>No ser estratégico para el desarrollo de la misión principal</td></tr>
<tr><td>No tener una política de RS</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia

5.3 – Dimensión: Prácticas de RS en las IES

Cuestión nº 11

En su Institución, ¿Cuáles son los temas de la Dimensión Social con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

Del análisis de la Figura 76 podemos ver que la interculturalidad, el voluntariado y las acciones de solidaridad son, en opinión de los tres entrevistados, los temas donde las acciones relativas a la Dimensión Social de la UC se evidencian más. La heterogeneidad y diversidad de las nacionalidades de los alumnos, así como la internacionalización de la UC obligan a una preocupación especial con este tema, como nos han dicho los entrevistados. El voluntariado y las acciones de solidaridad están en cierto modo vinculadas y son una respuesta a las necesidades de la población afectada.

La flexibilidad y adaptación a las necesidades de los alumnos y las condiciones de estudio y vida de los alumnos fueron mencionadas por dos de los entrevistados, debiéndose la flexibilidad a las opciones libres de las asignaturas dejadas en los planes de los cursos y las condiciones a los diversos servicios puestos a disposición de los alumnos, tales como: cantinas, residencias, servicios médicos, polideportivos, bibliotecas, etc. Todas las otras fueron indicadas sólo por uno de los entrevistados como siendo igualmente relevantes.

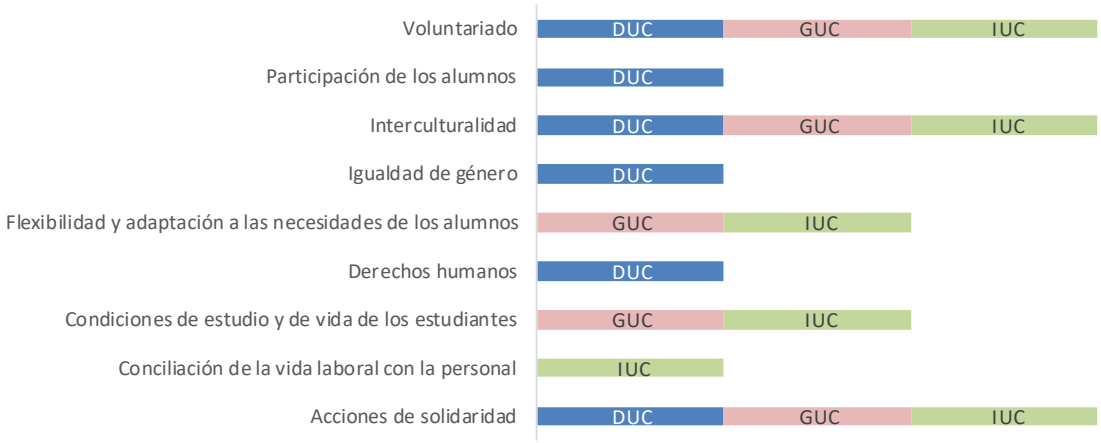


Figura 76 - Temas de las iniciativas en el ámbito de la Dimensión Social más relevantes en la UC

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 12

En su Institución, ¿Cuáles son los temas de la Dimensión Ambiental con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

Si observamos la Figura 77 y en lo que se refiere a la Dimensión Ambiental, verificamos que se evidenciaron cuatro temas donde se realizan la mayor parte de las iniciativas de esta dimensión, a saber: consumo de agua, eficiencia energética, contratación con criterios ambientales y gestión de residuos. Las dos primeras fueron reconocidas por todos los entrevistados y las últimas por sólo dos de ellos. La gestión de residuos fue apuntada por el DUC y el GUC y la contratación con criterios ambientales por el GUC y el IUC.

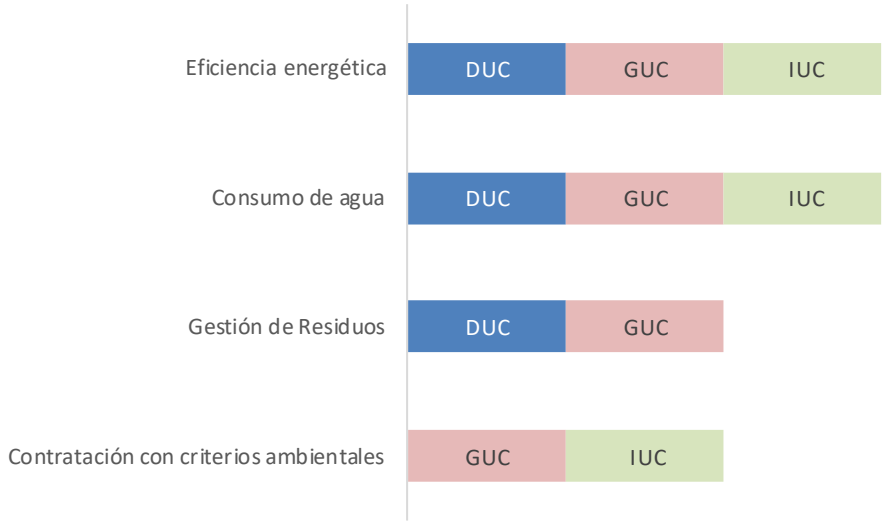


Figura 77 - Temas de las iniciativas en el ámbito de la Dimensión Ambiental más relevantes en la UC

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 13

En su Institución, ¿Cuáles son los temas de la Dimensión Económica con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

Los temas mencionados en la Dimensión Económica por los entrevistados de la UC se muestran en la Figura 78

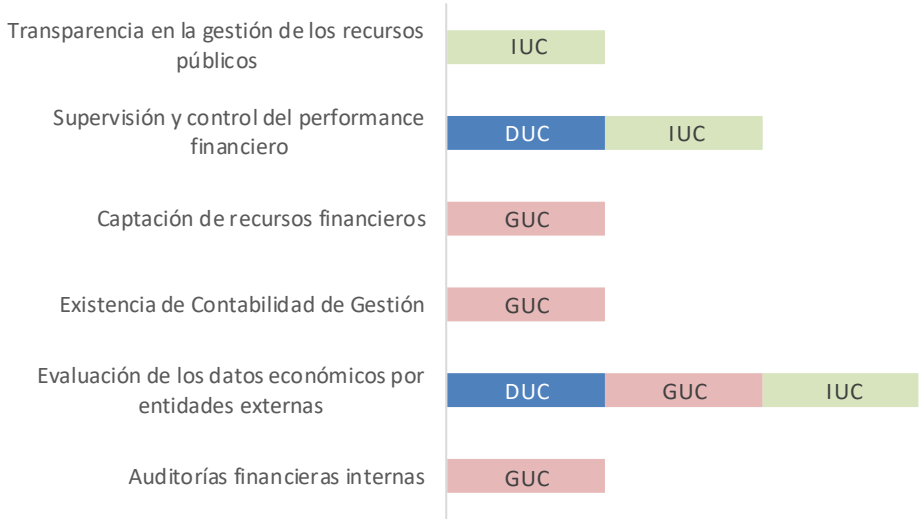


Figura 78 - Temas de las iniciativas en el ámbito de la Dimensión Económica más relevantes en la UC

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la Dimensión Económica y al observar la Figura 78, que traduce la opinión de los entrevistados de la UC, podemos verificar que son seis las iniciativas más relevantes para la Universidad: las **auditorías financieras internas**, la **evaluación de los datos económicos por entidades externas**, la **existencia de Contabilidad de Gestión**, las **captaciones de recursos financieros**, la **supervisión y control del desempeño financiero** y la **transparencia en la gestión de los recursos públicos**. Sólo la referencia de la evaluación de los datos económicos por entidades externas fue mencionada por todos. El GUC fue el entrevistado que apuntó más iniciativas, tal vez por ser el que ejerce funciones más ligadas a esta dimensión.

Cuestión nº 14

¿Cuáles son los aspectos más abordados en los currículos?

De acuerdo con el DUC depende de que los currículos sean de un determinado curso o de otro. Para los cursos de ingeniería, eligió los ambientales y para los de ciencias sociales, los de ética y conducta. Los de solidaridad, igualdad y cívicos entiende que no son tratados en los currículos, sino que son en actividades extracurriculares, como, por ejemplo, del voluntariado.

> **DUC:** *"Si es en currículos de cursos de Ingeniería, creo que son los ambientales. En los cursos de Economía y otras Ciencias Sociales, me parecen más los éticos y de conducta. En las actividades extracurriculares, por ejemplo, el voluntariado, se trata especialmente de los cívicos, de solidaridad y de igualdad".*

Cuestión nº 15

¿Comparando los nuevos cursos derivados del proceso de adaptación a Bolonia con los anteriores, considera que estos asuntos son más tratados, igual o menos que antes?

A su entender son más tratados: "(…) hoy hay una preocupación creciente con las *soft skills*[41]".

Cuestión nº 16

¿Cree que los currículos actuales contribuyen a la formación de un profesional solidario, capaz de trabajar en equipo, de comunicarse con los demás, de desarrollar un espíritu crítico? ¿Cómo podrían contribuir más?

El DUC no cree que los currículos actuales contribuyen a la formación integral de los estudiantes, por ser pocas las asignaturas en las que se aborda el tema y ser específicas de algunos cursos, no llegando así a formar parte de la formación de todos los alumnos. La forma de mejorar sería: "…reforzar las asignaturas de esas áreas, y promoviendo debates con los agentes externos más orientados a estas áreas".

> **DUC:** *"No creo y aún más en las licenciaturas. Y no todos los alumnos continúan los estudios para el máster. En las licenciaturas, son pocas las asignaturas específicas y las otras poco o nada abordan estas materias. Además de pocas no son transversales. Es posible que haya alumnos que se pongan en contacto con determinados temas de RS y otros no hayan oído hablar de ello. Sólo sería posible si se refuerzan las asignaturas de esas áreas, y se incluyeran en todos los cursos, promoviendo debates en la Universidad con los agentes externos más orientados a estas áreas".*

Cuestión nº 17

¿En qué áreas del saber se incluyen, en su IES, los aspectos relacionados con la RS y el DS? ¿Y dónde se deberían incluir?

El DUC señala que es esencialmente en las Ingenierías y en las Ciencias Sociales. Pero,

[41] Son las habilidades personales, que incluyen la capacidad de comunicarse, de trabajar en equipo, ser ético, ser resistente y tener habilidad para resolver problemas, entre otras.

debería estar en todas, porque: "(…) todos deben ser profesionales responsables y ciudadanos completos".

Cuestión nº 18

¿En qué grado de enseñanza cree que se abordan más estos asuntos? ¿Y en qué se deberían abordar? ¿Dónde están más presentes? ¿Y dónde deberían estar?

Para el DUC: "Debería comenzar en las licenciaturas y continuar en los másters. Deseable en unidades transversales y obligatorias para que todos tomen contacto con esta formación".

Cuestión nº 19

¿En su IES se realizan trabajos de investigación en el ámbito de la RS y del DS? ¿Se fomenta la investigación en este ámbito? ¿Se hacen suficientes trabajos en este ámbito?

De acuerdo con el IUC se realizan trabajos de investigación en este ámbito, pero no son suficientes ni se fomentan como sería deseable.

Cuestión nº 20

¿En su Institución cuáles son los aspectos más abordados en la investigación?

En opinión del IUC, los aspectos de RS más abordados en la investigación son los éticos y de conducta.

Cuestión nº 21

¿Cuáles han sido los resultados de la investigación de esta IES?

De acuerdo con el IUC, la investigación tiene siempre como resultado el aumento del conocimiento. Por otro lado, el compartirlo es fundamental para su evolución y es por eso que la divulgación también ha aumentado. Para el IUC, cuando se divulga se recogen contribuciones de otros investigadores y se garantiza la autoría de las invenciones. El resultado de la investigación se transfiere a la comunidad "(…) es algo más reciente, pero ha sido una preocupación de las IES que está generando frutos, por el incremento de la transferencia de tecnología a las empresas existentes o a nuevas empresas".

Cuestión nº 22

¿Cuáles considera que son los principales desarrollos en la investigación en relación a estas cuestiones (RS y DS en las IES) en los últimos años y en su institución?

El IUC considera que donde se nota un mayor desarrollo es en la integración de los conceptos en el lenguaje estratégico de la Institución.

Cuestión nº 23

La investigación en su Institución, ¿Es llevada a cabo por investigadores aisladamente o en equipo? ¿Cómo se forman los equipos de investigación?

En la UC, de acuerdo con el IUC, en esta área lo sustancial de la investigación se realiza en equipo. Los equipos son formados normalmente por docentes, internos o externos a la universidad, y con estudiantes, especialmente en el desarrollo de Tesis de Disertación de Maestría o Doctorado.

Cuestión nº 24

¿La investigación en estas áreas se hace con qué recursos?

Según el IUC, en la UC los recursos utilizados en la investigación relativa a la RS son esencialmente propios.

Cuestión nº 25

¿Cómo se gestionan habitualmente los proyectos de investigación en esta área?

En opinión del IUC, en la UC, en el área de RS, los proyectos de investigación se desarrollan sin un límite máximo definido. Los objetivos y el tiempo previstos son flexibles en la mayoría de los proyectos, aunque en las disertaciones existen plazos indicativos.

Cuestión nº 26

En cuanto a la RS, ¿en qué aspectos considera que se está desarrollando más en los últimos años?

De las afirmaciones siguientes, se destacan los principios y valores, los aspectos ambientales, la transparencia de la información y la investigación y la docencia.

> **GUC:** "*Ya empieza a verse la inclusión de los temas en algunos currículos, también existe alguna evolución en la investigación, especialmente en el desarrollo teórico de los temas. Pero, destacaría la evolución de la transparencia de la información y la introducción de la RS en la estrategia, en la organización y en los principios de la Institución".*
>
> **DUC:** *"Los aspectos donde más se desarrolló fueron: incorporación de los valores de RS en las actividades de la Universidad y en el tratamiento de las cuestiones ambientales, debido tanto a la necesidad de reducir costes como por la evolución de la investigación de esas temáticas".*
>
> **IUC:** *"Creo que es en la incorporación de los valores subyacentes a la RS, en las actividades de la Universidad; también en la docencia, por la inclusión en los currículos de la ética, de la RS y de las cuestiones relacionadas con la protección del ambiente y en la investigación ligada a esos asuntos".*

Cuestión nº 27

¿Cómo denominaría el estado de la RS y el compromiso con el DS en su Institución?

Los tres entrevistados consideran que la RS de su universidad se encuentra en desarrollo. Y como nos dice el GUC: "En nuestra universidad hay mucha preocupación social y participación en proyectos sociales, hay mucha preocupación ambiental, por ejemplo, se promueve el uso racional de energía dentro de su edificio y se hace bastante investigación sobre el tema; existe también la preocupación con los impactos económicos generados por la universidad y con la transparencia de la información. En el plano estratégico, en el pilar de la comunidad, contiene medidas y metas relativas a la contribución de la UC para el desarrollo, progreso y bienestar de la sociedad (…), sin embargo, siempre podemos hacer más y mejor (...)" y el DUC señala: "En los últimos años, en virtud de los valores perfilados y declarados por la UC y de la investigación desarrollada, especialmente en las cuestiones ambientales, se está desarrollando más (...) ¿si todo está hecho? no, pero estamos en el camino (...)".

Cuestión nº 28

En su opinión, ¿cuáles de los agentes sociales o partes interesadas de la comunidad académica contribuyeron más y cuáles contribuyeron menos, a la incorporación de la RS y el compromiso con el DS en su IES? ¿Y cuánto los agentes externos?

Como se puede observar por las respuestas transcritas a continuación, mientras que para el DUC fue la alta dirección y los investigadores, para el GUC fueron los docentes y los servicios de acción social, mientras que el IUC no puede elegir a los que más contribuyeron.

> **DUC:** *"El Rector y su equipo y los centros de investigación".*
>
> **GUC:** *Internamente, los docentes y los Servicios de Acción Social, como actor. Aunque el motor de la acción, desde el punto de vista instrumental, pueda no serlo, puede haber venido de fuera, a través de los ciudadanos, en el ejercicio de su ciudadanía, por ejemplo, o de los alumnos, como fue el caso de la iniciativa*

del Fondo Solidario. El Consejo de Acción Social, especialmente en las acciones sociales, también ha contribuido (...)".

IUC: *"No sé responder qué contribuyó más. Todos hicieron su parte".*

5.4 - Dimensión: Gobierno de la IES

Cuestión nº 29

¿Si tuviera que definir cuáles son las relaciones que deben estar sujetas y la Responsabilidad Social y al compromiso con el DS de la IES, qué elegiría?

El GUC destaca a las dos partes interesadas internas, estudiantes y empleados, y tres organizaciones externas, proveedores, organizaciones estatales y comunidades locales con las cuales sus relaciones deben estar sujetas a la RS y al compromiso con el DS de su institución, como se puede ver en la Figura 79.

Figura 79 - Identificación de los Stakeholders de la UC

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 30

¿Cuáles son los aspectos en el contexto de la RS y del DS que destacaría como más relevantes en su institución en el marco de la relación con los *stakeholders* (colaboradores, estudiantes, entidades estatales, proveedores, empresas, comunidad local, otras instituciones)?

En respuesta a esta pregunta, el GUC destacó los aspectos que se ilustran en la Figura 80 presentada a continuación.

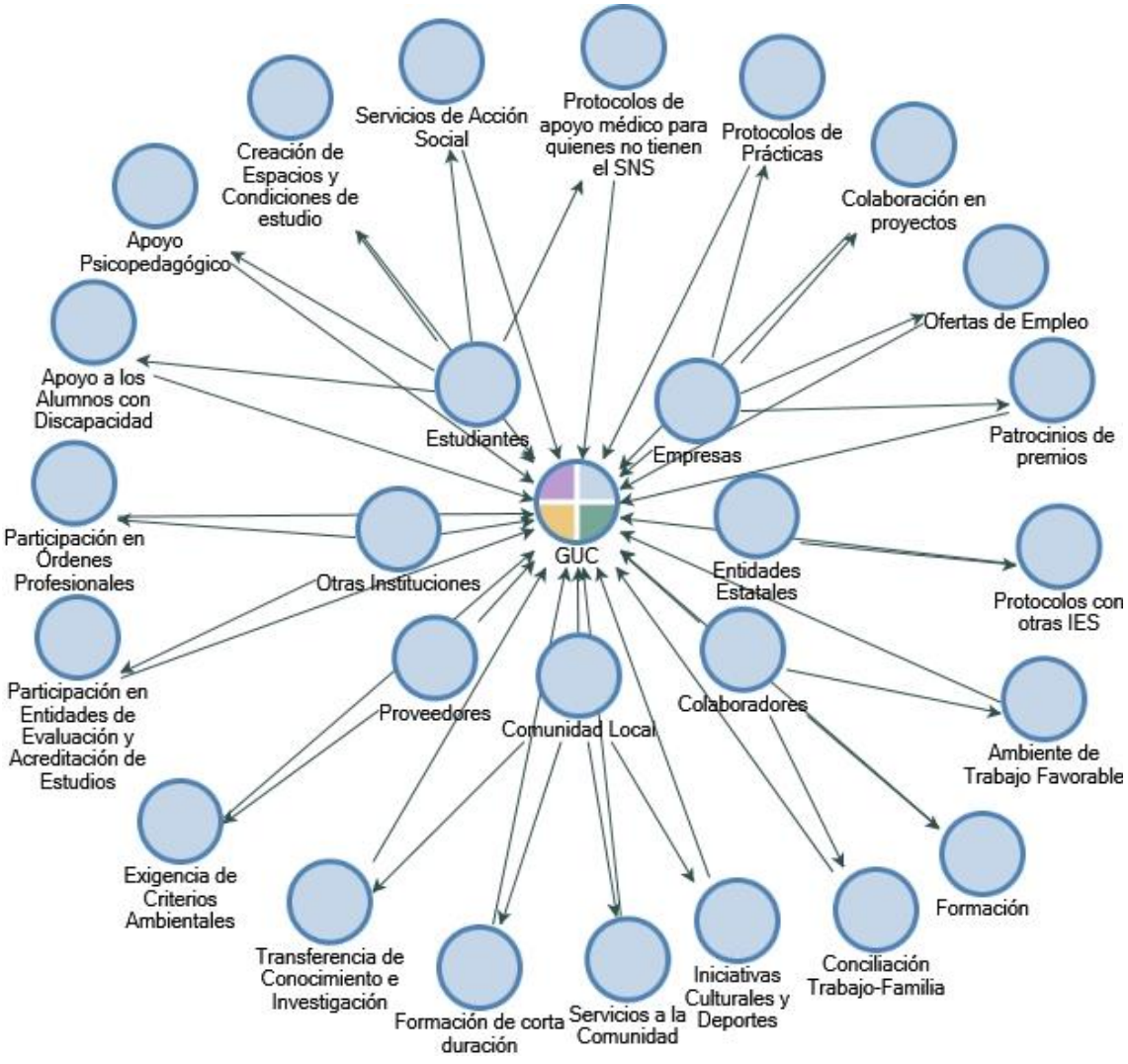


Figura 80 - Aspectos más relevantes de las relaciones con los *Stakeholders* en la UC

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 31

¿Existe en su institución alguna función, gabinete, órgano de gestión dedicado a la gestión de la RS y del DS? ¿Y en su opinión en términos de gestión cuál sería la mejor opción para dedicar la atención deseada o para dar relieve a estas cuestiones?

Todas las IES portuguesas tienen una unidad funcional denominada Servicios de Acción Social (SAS). Los SAS de cada IES tienen como misión desarrollar una política de acción social para garantizar la igualdad de oportunidades de acceso, frecuencia y éxito escolar de los estudiantes que integran esa IES. De acuerdo con el Decreto-Ley 129/93, art. 5º, la acción social comprende, entre otros elementos, la asignación de becas, la concesión de préstamos, el acceso a la limpieza en cantinas y bares, el alojamiento y material escolar, el acceso a servicios de salud, apoyo a actividades deportivas y culturales. Estos servicios tienen autonomía financiera y administrativa y son financiados en gran parte por el Presupuesto del Estado.

En respuesta a esta cuestión, el GUC entendió que el SAS desempeñaba esa gestión. Sin embargo, como se verifica en el párrafo anterior, este servicio hará sólo la gestión de una parte de la RS, la dimensión social, e incluso está sólo dirigida a los estudiantes, por lo que pudimos concluir que no existe ninguna estructura organizativa que maneje la RS.

Después de preguntar si sería la mejor forma de hacerlo, el GUC entendió que era necesario "(...) reflexionar, hacer levantamiento y trabajo (...), vamos a realizar un proyecto, directamente dependiente de Rectorado". Pero, adelantó que, en su opinión, la mejor opción para dedicar la atención deseada o para dar relieve a estas cuestiones sería un gabinete dependiente de la acción social.

Cuestión nº 32

¿En su opinión, el compromiso con la RS y el DS está incorporado a su Institución en los instrumentos generales de gestión?

En la UC, según la percepción del GUC, ese compromiso sólo está en el Plan Estratégico y en el Plan de Seguimiento del mismo y está divulgado en el sitio web.

Cuestión nº 33

¿Su institución tiene algún Código de Conducta? En su opinión, ¿qué temas debería abordar?

No tiene ningún Código con ese nombre. El GUC nos dijo que la UC tiene un Documento de Principios y Valores, un Régimen Disciplinario y otros regímenes específicos orientadores de la conducta.

5.5 - Dimensión: Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS

Cuestión nº 34

Su Institución, ¿Se adhirió o firmó alguna iniciativa de RS o de DS?

Externamente la UC es miembro fundador del ORSIES, una red colaborativa de 30 IES nacionales, que pretende fomentar la dimensión social de las IES y promover el intercambio de experiencias sobre las políticas y prácticas de responsabilidad social, promovida por el Foro Estudiante y la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior.

Es parte de la *European University Association* (EUA) y por esa vía está comprometida con los valores y los principios de la enseñanza en la Carta Magna Universitaria.

Internamente, se comprometió en el área de la sostenibilidad, creando el Comité para el Campus Sostenible (CCS), que tiene como objetivo promover iniciativas y proyectos de dinamización y estímulo a la gestión sostenible de los edificios y del ambiente urbano universitario, y articular las capacidades técnicas y de investigación existentes en la UC, organizadas en esta iniciativa, al servicio de las necesidades y estrategias de la UC.

Cuestión nº 35

¿En su opinión es importante comunicar las iniciativas de responsabilidad social? ¿Cómo se comunican estas iniciativas?

El GUC entiende que: “Es importante comunicar, no tanto para que se diga lo que

hacemos, no sólo para decir que se está haciendo, sino en el sentido de crear la esperanza (…)". La forma encontrada por la UC es hacer un informe de seguimiento del Plan Estratégico y publicarlo en internet. El GUC es de la opinión de no crear un documento propio para divulgar sólo aquellas iniciativas: "Nunca sería, en mi opinión, un informe de RS. Nunca un –cajón- "(…) debe ser un documento integrador y, en este caso, es esa la opción de la universidad".

Cuestión nº 36

¿Las partes interesadas debían definir el contenido y la forma de comunicar la RS y el compromiso con el DS?

Como se desprende de las palabras del GUC, transcritas a continuación, no deben ser ellas las que definan el contenido y la forma de comunicar. Incluso porque, en su opinión, sería un proceso muy largo y poco exitoso.

> **GUC:** *"Deben estar involucradas, saber lo que se hace, deben ser escuchadas, deben dar sugerencias (…) no parece que todo el mundo debe opinar sobre… y tardaría más".*

Cuestión nº 37

¿La crisis está influyendo en la elaboración de la divulgación de este tipo de información?

La respuesta del GUC fue perentoria: "No. Desde el punto de vista del proceso estamos cerrando un ciclo y creando otro. La crisis evidenció la necesidad de la importancia de mirar a la RS".

Caso 6 – Universidad de Porto (UP)

En este punto se presentan los resultados de las entrevistas realizadas en el UP.

Los tres entrevistados fueron considerados como un conjunto en *NVivo*, representado en el centro de la Figura 81 por el símbolo de las tres bolas vinculadas, y cada uno de los entrevistados es identificado como un caso representado por el círculo dividido en 4. Los entrevistados de cada una de las instituciones son, como ya se mencionó, personas diferentes de diversas funciones, y G antes de las iniciales de la institución significa que esta persona ha respondido como gerente, I como investigador y D como docente, de ahí las siguientes iniciales de cada encuestado, respectivamente: GUP, IUP y DUP.

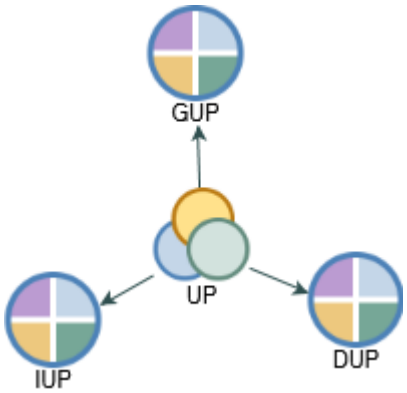


Figura 81 - Conjunto de entrevistados de la UP

Fuente: Elaboración propia

6.1 – Dimensión: Designación y alcance de la responsabilidad social de las IES

En vista de la diversidad de denominaciones posibles, es importante conocer las que se utilizan en cada caso y, aún más, saber la designación que debería utilizarse de forma que sea inequívoco para todos los *stakeholders* de que se trata.

Cuestión nº 1
¿Cuáles son los términos más utilizados o más referidos en su Institución para referirse a la Responsabilidad Social de las IES? ¿Y qué le parece más adecuado?

La respuesta a esta pregunta, planteada a los tres entrevistados (GUP, DUP e IUP) tiene en común, el término "**Responsabilidad Social**", añadiendo el IUP, sin embargo, las palabras de **la Universidad**.

Para el GUP también se utilizan en la Universidad las designaciones de **Acción Social** y **Voluntariado** para referirse a la RS y para el DUP se consideran también los nombres de **Innovación y Ciudadanía** y de **Desarrollo Sostenible**. Este último, es utilizado especialmente, según el DUP: "(...) pensando en términos de ecosistema". En cuanto a lo que debería ser usado, el GUP entiende que debe mantenerse Responsabilidad Social, porque "(...) si es emitido por la universidad, es de ella. No es necesario añadir la palabra Universidad".

El DUP considera el término utilizado (Responsabilidad Social) reductor, pero no nos propone otro, como se puede deducir de sus palabras "Responsabilidad Social es un poco reductor, incluso entendida en términos amplios, frente a lo que se hace, tanto en la perspectiva interna, como en la externa. No se debe ceñir a la cuestión social, porque para que la innovación y el desarrollo se produzcan de forma sostenible, la diversidad de actuación fue muy grande".

El IUP mantiene que el término utilizado debería ser "Responsabilidad Social de la Universidad" pues, como nos dice: "(...) aunque la visión actual es un poco estrecha y muy enfocada en el voluntariado, hay especificidad en esta responsabilidad de las IES, contempla los aspectos específicos de las IES que no lo son de otras instituciones. La visión debe ser amplia y muy relacionada con la misión específica de la universidad".

Cuestión nº 2

¿Entiende que la RS y el compromiso con el DS es realmente importante para las IES o es sólo una moda? ¿Qué puede traer en concreto a la RS y el compromiso con el DS de la IES?

Para los tres entrevistados **es absolutamente esencial** que exista el compromiso con el DS y el ejercicio de la RS. El DUP nos explica en detalle la importancia: "(...) es importantísimo para eso que la universidad sirve (...) es un *pivot*, la plataforma de distribución (...) está siendo activada como un mediador principal para el desarrollo y

para el desarrollo sostenible. El propio sistema de educación y formación en la Unión Europea ya no pretende crear el espacio europeo de la educación y la investigación, ya que, a nivel de cada país, se define el sistema de educación que, correlacionado con las iniciativas de investigación, potencia la faceta económica, social, medioambiental y cultural, es decir, todo lo que tiene que ver con una sociedad inserta en una red de información. Y toda esta dinámica está siendo solicitada a la universidad. Cada una debe responder a su manera, porque hay peligro de pretender que todas hagan lo mismo (...)".

En cuanto a lo que puede traer en concreto, en la opinión de cada uno, está ilustrado en la Figura 82 y como se puede observar por ella es el **Reconocimiento Público,** la consecuencia que todos los entrevistados reconocen. Y mejorar las condiciones de los estudiantes, así como traer más alumnos también fue indicado por dos (DUP e IUP).

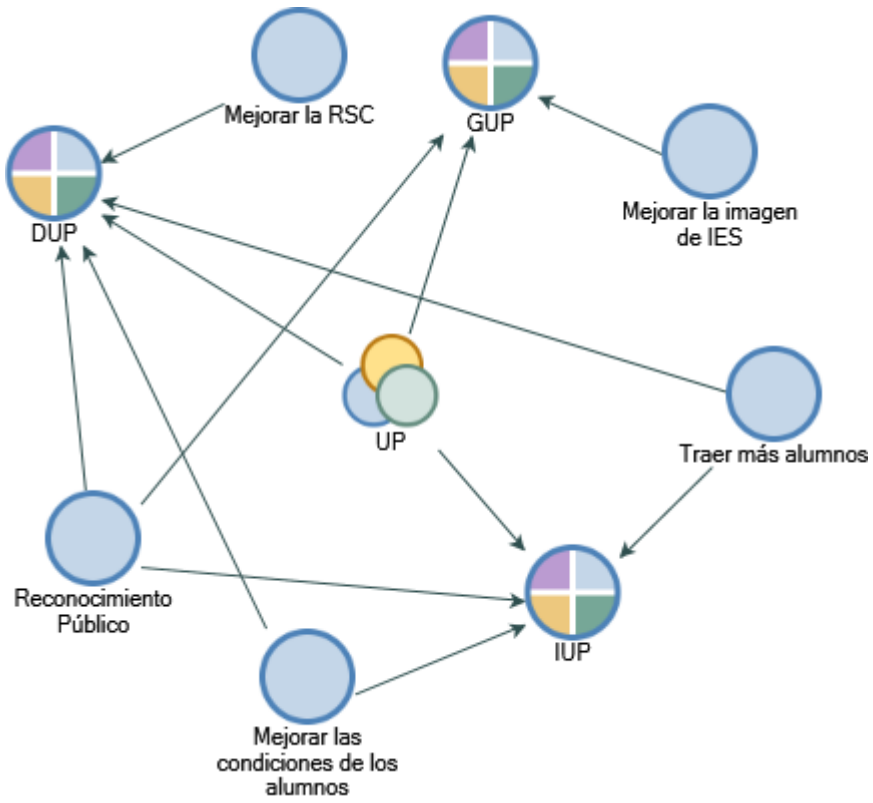


Figura 82 - Percepciones de los entrevistados sobre las contribuciones de la RS a la UP

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 3.1

¿Cree que contribuye y es percibido por los alumnos / colegas como colaborador y profesional socialmente responsable? ¿Qué hace en su práctica cotidiana para desarrollar la responsabilidad social de su institución?

Todos los entrevistados de esta universidad consideran que son percibidos como profesionales socialmente responsables. Y como nos ha indicado el IUP: "(…) , hasta por la naturaleza de las funciones. Trabajo en el área de las ciencias sociales (…)".

En cuanto a las prácticas desarrolladas en su conducta diaria que consideran socialmente responsables, las respuestas fueron las siguientes:

> **GUP:** *"En la gestión de personas, coordina 3 departamentos, 40 a 50 personas. En la mayoría de los casos, esas personas pasan la mitad del tiempo en el lugar de trabajo y el desarrollo profesional no está separado del desarrollo personal, entonces me preocupa y trabajo para ver cómo cada una de las personas debe crecer y desarrollarse en términos profesionales, en la perspectiva interna, para garantizar que sea una persona realizada y capaz de contribuir al bien colectivo…contribuyo a la ampliación de las relaciones con las entidades exteriores a la institución (…)".*
>
> **DUP:** *"(…) trato de arrastrar a los demás, en mi día a día, intento ir más allá de la sala de clase, involucrando a los estudiantes en proyectos para que sean más responsables por su recorrido futuro, promuevo el espíritu emprendedor de los estudiantes (…) hago seminarios de sensibilización para el espíritu emprendedor, ayudo a llegar de una idea a un negocio, ayudo a desarrollar habilidades y a tener una actitud más proactiva, competencias más allá de sus áreas, … me envuelvo en proyectos de voluntariado tanto como voluntaria como responsable de equipo a nivel de toda la universidad.".*
>
> **IUP:** "*Hago proyectos, trabajo de investigación, donde destaco la participación de los involucrados en los estudios, en los procesos y en la presentación del resultado. El grueso de la investigación que hago está orientado a la ciudadanía y a la participación cívica y política, y procuro involucrar a las personas, para que no queden sólo en los números y tenga impacto en la sociedad (…)*".

Cuestión nº 3.2

¿Crees que los docentes, con su práctica de enseñanza, contribuyen a la honestidad e integridad de los alumnos, así como al respeto y la tolerancia y a la formación de un profesional responsable? ¿Cómo lo hacen?

En la respuesta del DUP, transcrita a continuación, vemos que cree y piensa que todos los docentes de la UP son conscientes de la importancia de esta contribución, no sólo para la formación del alumno ciudadano sino también del profesional responsable. A pesar de que el DUP piensa que es en las actividades extra curriculares donde se podrá hacer más, entiende también que los docentes siempre tienen la posibilidad de compensar a los estudiantes en la evaluación curricular, incluyendo el trabajo desarrollado fuera de las aulas en alguna ponderación de la evaluación curricular.

> **DUP:** *"Cuando los estudiantes lleguen a las empresas, tenemos conciencia de no son evaluados sólo por la media final, son evaluados por el todo de la persona que son, por lo que aprendieron, por lo que saben, y por lo tanto es lo que intentamos desarrollar como docentes. En esta Universidad estos jóvenes participan, en jornadas, en el observatorio, en el emprendimiento, en el voluntariado, y en otras actividades. Es la dinámica que se crea. El docente tiene un papel que es el de activador, el de promotor, que es el de descubrir si hay una oportunidad y percibir cómo la puede considerar para luego involucrar a los estudiantes. Así como después, incluso al nivel de la educación formal, contemplarlo en la elaboración de los trabajos, en los propios exámenes, introducirlo en las cuestiones éticas. El docente puede siempre valorizar todo el trabajo extracurricular en la evaluación de la unidad curricular, dando una ponderación a ese trabajo. Todo eso es un proceso, pero todo ya está incorporado en la componente formal del proceso educativo y, por lo tanto, ya estará asumido, interiorizado, y la propia universidad asumió ese objetivo, seriamente hace 3 - 4 años, incluso con penalizaciones en el sentido de la responsabilidad en la forma de actuar en los estudios y en su evaluación".*

Cuestión nº 3.3

¿Considera que los investigadores, con su práctica de investigación, contribuyen a la honestidad, la integridad de los alumnos, así como el respeto y la formación de un profesional responsable? ¿Cómo lo hacen?

El IUP considera que los investigadores contribuyen, pero no están aislados, porque es una cuestión cultural de la UP, como nos dice:

> *"Las cuestiones de integridad académica son cuestiones absolutamente centrales y la UP tiene un compromiso de tolerancia cero a ese nivel y tiene un conjunto de dispositivos, documentos y procedimientos, emitidos por la comisión de ética de la universidad, en relación a esto".*

En relación con el trabajo en equipo, destaca la capacidad de comunicación y el espíritu crítico: "(…) hay intencionalmente un trabajo que se hace para promover la gestión de equipos, el trabajo en equipo y el debate de ideas".

En cuanto al respeto y la tolerancia, el IUP nos dice que "(…) la investigación ciertamente tiene esas preocupaciones y no sólo la investigación, la docencia, las prácticas (…). Por otro lado, la investigación interdisciplinar con otras facultades, una tendencia que ha crecido bastante en los últimos años en la UP, es una contribución importante para esta formación". Los investigadores "(…) tienen este trabajo importante de integrar, porque es impensable que los estudiantes vayan a trabajar sin que esta dimensión esté inmersa en su formación".

Así, en la opinión del IUP, los investigadores toman esa decisión porque en la UP existe como cultura institucional, como se deprende de sus palabras:

> *"Nosotros en la UP tenemos mucha preocupación con estas dimensiones, de hecho, y tenemos mucha preocupación por la naturaleza de los profesionales que formamos. Por lo tanto, yo diría que se trata de una institución que ya hace formación a un nivel muy elevado con esa preocupación, claro que debe ser y puede ser reforzado, pero ya estamos en un nivel considerable".*

Cuestión nº 4

¿Qué aspectos de la docencia le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de la Universidad y al compromiso con el DS?

En opinión del DUP es en el trabajo extracurricular donde el docente puede aportar más para estas cuestiones. El contacto del docente con el estudiante fuera del aula es más cercano e individualizado, por lo que es más determinante para pasar los valores inherentes a la RS y al compromiso con el DS. Como nos dijo el DUP:

> *"(...) en cada una de las otras tipologías (clases teóricas, prácticas, laboratorios) hay también posibilidad de hacerlo, sin embargo, ir más allá del currículo tiene todas las ventajas ya que hay mayor proximidad y se genera más empatía, factores potenciadores de aprendizaje de estos temas".*

Cuestión nº 5

¿Qué aspectos de la investigación le parecen que son más relevantes o que contribuyen más decisivamente a la RS de la Institución y para su compromiso con el DS?

En opinión del IUP, la investigación aplicada es lo que más contribuye a la transferencia del conocimiento, es " (…) una preocupación transversal a muchos centros de investigación de la UP".

Cuestión nº 6

¿Entiende que la incorporación de la RS y el compromiso con el DS tiene que reflejarse también en la gestión interna de la Institución? ¿En qué aspectos concretos?

En opinión del GUP, la RS y el compromiso con el DS deben estar reflejados en la gestión interna de la Institución, iniciándose por contemplarlos en los valores, en la misión y en la visión de la misma. En su opinión, la estrategia global de la Universidad también los debe tener en cuenta, para:

"(...) permitir, posteriormente, la alineación de las acciones realizadas en todas las áreas de actuación de la Universidad (enseñanza, investigación, conexión a la comunidad, etc.), con los objetivos estratégicos del Plan Estratégico creado basado en la estrategia definida a priori".

El GUP también nos refirió la necesidad de estar presentes en los documentos de Rendición de Cuentas.

6.2 – Dimensión: Factores determinantes para la RS de las IES en las diferentes fases

Cuestión nº 7

En su opinión, ¿Cuáles son los factores más determinantes para el inicio del compromiso con la RS y el DS en una IES?

En opinión del DUP, **el compromiso de la alta dirección** es fundamental para que se inicie la RS, así veamos lo que nos dijo: "La asunción estratégica, a nivel del modelo de gobernanza de la Universidad, tiene que ser el propio equipo rectoral quien tome la iniciativa (...)". Mientras que el GUP considera que la RS siempre ha formado parte de la misión de la Universidad, como se infiere de sus palabras:

*"Tenemos responsabilidades sociales, que se derivan de la propia naturaleza social de la enseñanza, por eso es que es pública. La Universidad enseña - transmite conocimiento, investiga - crea conocimiento y debe valorar el conocimiento creado (esta es una vertiente más reciente), la **RS nace de su misión** (...)".*

Para el IUP son varios los factores:

"(...) a veces, comienza por **tomar conciencia de los problemas**. Por ejemplo, la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales, esta preocupación que comienza por ser una respuesta a un problema, luego se extiende a otras áreas. Pero, también puede ser **por parte de la investigación**, puede ser por **iniciativa del Rector**… también comenzó a ser una **temática relevante y a tener reconocimiento nacional e internacional** (...) ".

Cuestión nº 8

En su opinión, ¿Cuáles son los factores más determinantes para poner en práctica la RS y el compromiso con el DS?

Si se tiene en cuenta la opinión del DUP, se entiende que **los documentos formales**, planes y códigos, siempre que resulten de un proceso de convergencia y de esfuerzos conjuntos, aliados **a plataformas tecnológicas**, que permitan llegar a todos, y a plataformas colaborativas, para poner a disposición contenidos, éstos son los más determinantes. Sin embargo, para un funcionamiento pleno, como realza el DUP, es "(...) **el todo** que nos permite alcanzar los objetivos, por eso la idea del ecosistema es muy importante".

En la opinión de GUP son: "(...) **las estructuras concretas y prácticas**, como cantinas, residencias (...), etc., las políticas y **las estrategias definidas por el Rector** y su equipo. La visión externa, de los elegidos para los consejos generales, da una contribución importante también (...)".

El IUP entiende que los estímulos para la práctica no siempre tuvieron origen en la RS: "(...) por ejemplo, en el caso de la Universidad Junior la motivación pudo haber sido la captación de nuevos públicos" y no fue necesario Plan Estratégico para que existan esas prácticas, sin embargo, ahora trata de casarse las prácticas con la estrategia definida". Las mayores contribuciones para la práctica de la RS, en su opinión son: "(...) **el resultado de la visión estratégica, del Rector y de su equipo**, de los **docentes**, individualmente, de **las facultades**, a veces, más proactivas, otras, más reactivas".

Cuestión nº 9

En su opinión, ¿Qué contribuye más al desarrollo de la RS y del compromiso con el DS en una institución?

En opinión de los tres entrevistados (GUP, IUP, DUP), **el conocimiento formal de la visión estratégica de la Institución** es imprescindible para indicar a todos lo que se piensa como importante, cuáles son las opciones tomadas y para crear visibilidad de las

acciones e involucrar a más personas. El IUP también añade que "(...) si esta dimensión **entrara en los rankings aumentaría mucho la práctica de la RS**, así como **un presupuesto dedicado** ayudaría a desarrollarla".

Cuestión nº 10

En su opinión, ¿Cuáles son los problemas que afectan el ejercicio de la Responsabilidad Social en las IES? ¿Y en su Institución?

En la percepción de los entrevistados, no existen diferencias entre los problemas que afectan el ejercicio de la RS de las IES en general y la suya en particular.

El DUP entiende que estar:

> *"(...) en un proceso de cambio, que comenzó con Bolonia, espacio europeo de investigación y de enseñanza, trayendo nuevos modelos de educación, que nos lleva a verla más allá del proceso delimitado en el tiempo, a acompañar a la persona en todo su trayecto (...) y al mismo tiempo que conduce a un esfuerzo de normalización, que se va intentando consolidar, deja muchas dudas sobre cómo cada una de las instituciones van a responder a los desafíos y problemas que enfrentan (...)".*

Por otro lado, en su opinión**, la valorización dada a las actividades desarrolladas dentro de las IES es diferente** "(...) hay un gran peso de la producción del conocimiento" y "(...) no se puede supervalorar la formación y la investigación y subvalorar las otras vertientes. La valoración de las actividades de la RS según DUP:

> *"(...) no entran en el componente de la enseñanza, ni en el de la investigación, ni en la divulgación, están en un equívoco. Es un área menos noble de la función. Los proyectos de RS deben ser colocados en paralelo con los demás, debemos caminar hacia una equiparación (...)".*

El GUP destaca como principal problema **la falta de una política pública** que incentive la RS de las IES. Sin embargo, subraya la importancia de que esta política no sea demasiado directiva, debe en su opinión "(...) mostrar el camino y la voluntad del poder político o autárquico y funcionar como incentivo para que las IES realicen ciertas prácticas". También indica otros tres factores que son obstáculos al desarrollo, como **no**

ser uno de los criterios de la financiación pública y del desempeño de las Instituciones y que la RS no es muy tratada y divulgada por las IES "(...) es que el hecho de oír hablar más o menos de RS refleja su importancia".

Para el IUP es "(…) **no reconocimiento público y no contar las actividades de RS en el desempeño de la institución**, también la **falta de recursos financieros dedicados** y el otro problema es la **falta de conciencia de los docentes**, hacen cosas, pero no tiene el reconocimiento de que eso es importante y forma parte de la RS.

En la Tabla 30 encontramos un resumen de los factores que, en opinión de cada uno de los entrevistados de la UP, favorecen las fases de inicio, desarrollo y práctica, así como los que impiden el ejercicio de la RS.

Tabla 30 - Los factores que contribuyen más en cada una de las fases en la opinión de los entrevistados de la UP

<table>
<tr><th rowspan="2">ID</th><th colspan="3">Factores Favorables</th><th>Factores Ostaculizadores</th></tr>
<tr><th>Inicio</th><th>Práctica</th><th>Desarrollo</th><th>Ejercicio</th></tr>
<tr><td rowspan="4">DUP</td><td>Ser un compromiso de la alta dirección (Rector)</td><td rowspan="2">Códigos de ética y conducta</td><td rowspan="4">Existencia del Plan estratégico</td><td rowspan="2">No ser valorizada como las demás misiones (enseñanza e investigación)</td></tr>
<tr><td>Ser una ventaja competitiva</td></tr>
<tr><td>Otras IES ya estarán desarrollando acciones</td><td>Recursos informáticos</td><td rowspan="2">No valorizar el desempeño de los colaboradores</td></tr>
<tr><td>Adhesión a las iniciativas de RS</td><td>Participación de todos</td></tr>
<tr><td rowspan="5">GUP</td><td rowspan="5">Tomar conciencia de la misión</td><td rowspan="2">Estructuras concretas</td><td rowspan="5">Existencia del Plan estratégico</td><td>Falta de una política pública</td></tr>
<tr><td>No ser un ítem de evaluación del desempeño</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Objetivos estratégicos</td><td>No ser un ítem de financiación pública</td></tr>
<tr><td>No ser muy tratada por las IES</td></tr>
<tr><td>Falta de recursos financieros</td></tr>
<tr><td>IUP</td><td>Iniciativa de la alta dirección (del Rector)</td><td>Visión estratégica de la alta dirección</td><td>Recursos financieros dedicados</td><td>Ausencia de reconocimiento público</td></tr>
</table>

ID	Factores Favorables			Factores Ostaculizadores
	Inicio	**Práctica**	**Desarrollo**	**Ejercicio**
		(Rector)		
	Reconocimiento nacional e internacional del tema			No ser un ítem de evaluación del desempeño
				Falta de RH dedicados
	Tomar consciencia de los problemas	Iniciativas de la comunidad académica	Valorización en el desempeño de la Institución	Falta de Recursos Financieros
	Hacer investigación sobre los temas			Desconocimiento del tema

Fuente: Elaboración propia

5.3 – Dimensión: Prácticas de RS en la IES

Cuestión nº 11

¿En su Institución cuáles son los temas de la Dimensión Social con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

Como se puede observar por la Figura 83 los tres entrevistados de la UP consideran el voluntariado, la conciliación de la vida laboral con la personal y el apoyo a los alumnos discapacitados como las medidas más en evidencia dentro de la Dimensión Social. El voluntariado es una práctica con mucha tradición en la UP, así como el apoyo a los alumnos con discapacidades. Como ha afirmado el IUP:

> *"(...) es necesario dar condiciones a los alumnos con necesidades especiales para entrar en la enseñanza superior, pero sobre todo es fundamental crear un ambiente en la Universidad que les permita progresar dentro de ella, esto es sacar la licenciatura, la maestría, el doctorado y la UP lo hacen".*

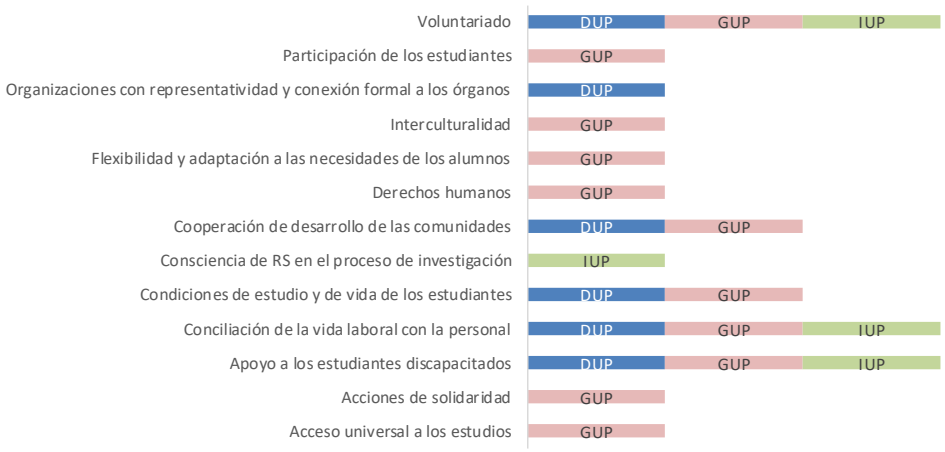


Figura 83 - Temas de las iniciativas en el ámbito de la Dimensión Social más relevantes en la UP

Fuente: Elaboración propia

La conciliación de la vida personal con la profesional es muy respetada, incluso existe una comisión de trabajadores muy activa en la UP, como mencionó el GUP.

La cooperación y el desarrollo de las comunidades es según el DUP y el GUP una consecuencia de las acciones de voluntariado, de la investigación realizada y de la apuesta en el voluntariado.

Todos los otros temas señalados fueron sólo por uno de los entrevistados, tal vez porque los demás asumen que forman parte de la misión de la organización, o sea no van más allá de lo que se exige.

Cuestión nº 12

En su Institución, ¿Cuáles son los temas de la Dimensión Ambiental con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

Por el análisis de la Figura 84 que se refiere a las iniciativas más relevantes dentro de la Dimensión Ambiental en la UP en la opinión de los entrevistados de esa Universidad, verificamos que son tres los temas a los que se presta más atención: gestión de residuos, eficiencia energética y consumo de agua. En cuanto a las dos primeras existió coincidencia de la enumeración, sin embargo, en la tercera sólo el GUP y el IUP las consideraron dentro de las más relevantes.

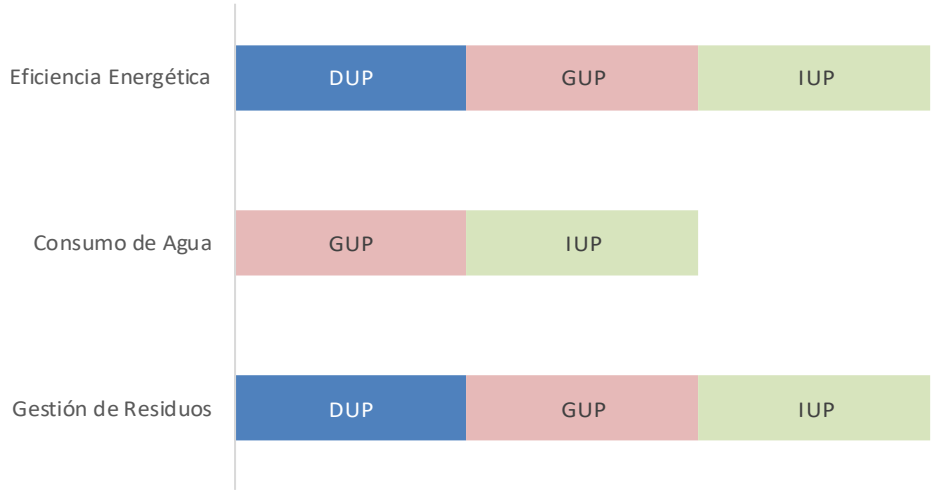


Figura 84 - Temas de las iniciativas en el ámbito de la Dimensión Ambiental más relevantes en la UP

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 13

¿En su Institución cuáles son los temas de la Dimensión Económica con mayor relevancia o que se desarrollaron más?

Los aspectos más relevantes encontrados en la Dimensión Económica de la UP se presentan en la Figura 85.

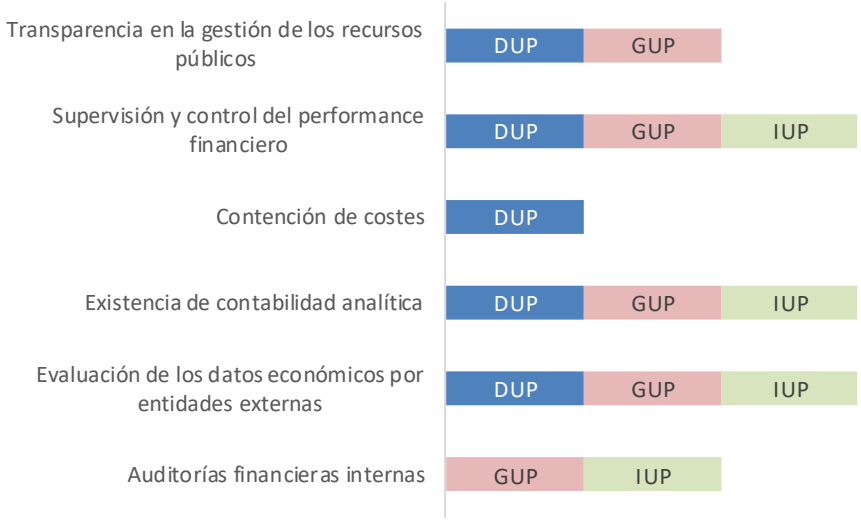


Figura 85 - Temas de las iniciativas en el ámbito de la Dimensión Económica más relevantes en la UP

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la Dimensión Económica y por la representación de la Figura 85 que traduce la opinión de los entrevistados de la UP, podemos verificar que son seis las iniciativas más relevantes para la Universidad. En el marco de la reforma de los recursos económicos, la evaluación de los datos económicos por entidades externas y la supervisión y control del desempeño financiero, son fundamentales para todos los entrevistados. Las auditorías financieras internas y la transparencia en la gestión de los recursos públicos, son ambas relevantes para el GUP y alternativamente para el IUP y el DUP. Además de las anteriores, el DUP subrayó la importancia de la centralización de los recursos informáticos y humanos para la contención y control de costes.

Cuestión nº 14

¿Cuáles son los aspectos más abordados en los currículos?

El más estudiado, en su opinión, son cuestiones de solidaridad y cívica.

Cuestión nº 15

¿Comparando los nuevos cursos derivados del proceso de adaptación a Bolonia con los anteriores, considera que estos asuntos son más tratados, igual o menos que antes?

El DUP resalta la flexibilidad de creación de los currículos traída por el proceso de Bolonia como la mayor contribución. Dando el ejemplo de la UP, donde hoy es posible realizar un curso de letras e ir a elegir una unidad de curso de ingeniería, porque el alumno entiende que le enriquecerá el currículum.

> **DUP:** *"No diría que son tratados de forma diferente. Bolonia vino a propiciar la posibilidad de tratarlos mejor. No tiene tanto que ver con el posicionamiento, sino más con la forma de hacerlo. Bolonia da la posibilidad de que los estudiantes definan su recorrido, de hacer sus opciones, ir a elegir una unidad curricular a otra facultad, por ejemplo. Así, los estudiantes pueden optar por unidades de otros cursos y los docentes pueden orientar en otros cursos. Esta*

flexibilidad permitirá dinamizar más estos componentes. Bolonia fue una contribución positiva".

Cuestión nº 16

¿Cree que los currículos actuales contribuyen a la formación de un profesional solidario, capaz de trabajar en equipo, de comunicarse con los demás, de desarrollar un espíritu crítico? ¿Cómo podrían contribuir más?

Si consideramos la respuesta del DUP, transcrita a continuación, observamos que cree que en su facultad eso sucede.

DUP: *"Los currículos, esta designación es demasiado amplia. Si pensamos en los currículos que desarrollamos a nivel del curso, preocupaciones que tenemos en la preparación de cada semestre, las reuniones que hacemos, el análisis cruzado de las materias impartidas, de las actividades desarrolladas, por lo tanto, yo diría que está siendo una práctica, ahora obviamente que no lo puedo hacer para todo el universo de la universidad, es un universo demasiado amplio".*

Cuestión nº 17

¿En qué áreas del saber se incluyen, en su IES, los aspectos relacionados con la RS y el DS? ¿Y dónde se deberían incluir?

Para el DUP tendrá que ser en todas.

Cuestión nº 18

¿En qué grado de enseñanza cree que se abordan más estos asuntos? ¿Y en qué se deberían abordar? ¿Dónde están más presentes? ¿Y dónde deberían estar?

El DUP cree que sea en el 1º ciclo, porque "Tiene que ser cuanto antes mejor". Y tendrá

toda la ventaja de ser "(…) transversal a todos los cursos para llegar a todos los estudiantes". En cuanto al carácter obligatorio o facultativo, su opinión es que: "(…) el régimen opcional funcionará, porque es una mezcla de unidad curricular y extracurricular, por lo tanto, ahí si la persona lo desea puede tenerla y no quedará excluida".

Cuestión nº 19

¿En su IES se realizan trabajos de investigación en el ámbito de la RS y del DS? ¿Se fomenta la investigación en este ámbito? ¿Se hacen suficientes trabajos en este ámbito?

En la opinión del IUP la universidad no fomenta "(…) en el sentido que no orienta, ningún tipo de investigación", por no ser ese el modelo, como nos ha dicho el IUP: "las universidades extranjeras tienen fondos para estimular la investigación. Ese no es el modelo en Portugal. La gente va trabajando en sus intereses".

Sin embargo, resalta el estímulo de las empresas y de los ayuntamientos locales donando recursos financieros para la investigación: "Ahora hay una tradición de investigación aplicada en la UP con fondos de financiación que se derivan muchas veces, por ejemplo, de empresas, de las cámaras municipales, con certeza que sí".

Estos fondos externos llevan a que, en opinión del IUP:

> *"(...) las preocupaciones de los investigadores también tienen que adaptarse a cosas más aplicadas y la RS, por lo que las preocupaciones con la RS acaban por aparecer más si hacen investigación aplicada que si estuvieran haciendo sólo una investigación pura".*

A pesar de todo, en su opinión: "(…) la producción académica en Portugal en esta zona es muy pobre".

Cuestión nº 20

¿En su Institución cuáles son los aspectos más abordados en la investigación?

En opinión del IUP, los aspectos más abordados son en el ámbito de los grupos más

desfavorecidos y en las cuestiones éticas.

> **IUP:** *"Hay tradición del trabajo de investigación de la facultad en grupos más desfavorecidos, independientemente de las temáticas diversas, cuestiones de la adopción, las cuestiones de discriminación de emigrantes y las cuestiones del fracaso escolar. Pero de hecho hay cierta tendencia a trabajar con grupos de desfavorecidos, hay esa conciencia social, pero vuelvo a decir, estamos hablando de una universidad donde no es sorprendente que sea así y donde esa preocupación es más obvia. Después, yo diría que hay mucha conciencia de las cuestiones éticas, de los cuidados y de las implicaciones de la investigación, pero una vez más tal vez porque en el campo de las ciencias sociales, tanto la psicología como la educación son las ciencias más aplicadas de todas ellas. Nosotros somos un poquito los ingenieros de las ciencias sociales, tienen una orientación más para la intervención y desde ese punto de vista, las preocupaciones, sí, existen de forma marcada".*

Cuestión nº 21

¿Cuáles han sido los resultados de la investigación de esta IES?

El IUP destaca la investigación de calidad hecha en la UP y la transferencia del resultado de la misma a la sociedad, una vez que se hacen en la Universidad los dos tipos de investigación: fundamental, donde se busca el conocimiento por el conocimiento, independientemente de su aplicación y, la aplicada, que tiene por objeto la obtención de un producto con interés, comercial o de resolución de un problema para la sociedad, señalando también la amplia divulgación del conocimiento generado en la UP.

> **IUP:** *"La UP tiene una gran diversidad de investigación, ha habido un incremento muy grande en la transferencia de conocimiento, en las cuestiones de la divulgación, especialmente internacional. La UP hace una investigación de gran calidad, tiene centros evaluados con excelente por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología donde hubo un incremento grande en el énfasis en las*

cuestiones de la transferencia del conocimiento, pero simultáneamente sigue esta preocupación, por ejemplo, de los seminarios, que involucran al pueblo, los profesionales, las comunidades donde la investigación se hizo, es decir, las dos preocupaciones coexisten, no sólo investigación hard, no es sólo aquella ciencia más dura la que se lleva a cabo, sino también al mismo tiempo la preocupación, por ejemplo, de hacer una investigación que luego se devuelve, discutida con profesionales que están en el terreno, con los profesores de escuelas, y eso se refleja en congresos de importancia y también en pequeños seminarios dirigidos a profesionales o profesores u otras personas preocupados por los asuntos expuestos".

Cuestión nº 22

¿Cuáles considera que son los principales desarrollos en la investigación en relación a estas cuestiones (RS y DS en las IES) en los últimos años y en su institución?

Según el IUP donde hubo el mayor desarrollo fue en la transferencia de conocimientos para la sociedad.

Cuestión nº 23

¿La investigación en su Institución es llevada a cabo por investigadores aisladamente o en equipo? ¿Cómo se forman los equipos de investigación?

La investigación en la UP, de acuerdo con el IUP es: "(…) Esencialmente en equipo en todas las combinaciones posibles, docentes, alumnos y profesionales. Hay mucha preocupación por la participación de los estudiantes de licenciatura y de maestría en la investigación. Hay muchos proyectos internacionales, que dependen de equipos internacionales, hay mucha actividad que depende de alianzas con otras instituciones, nacionales o internacionales y que también pueden ser empresas".

Cuestión nº 24

¿La investigación en estas áreas se hace con qué recursos?

Como afirma el IUP: "El grueso de la investigación se hace con fuentes de financiación externa" a la UP.

> **IUP:** *"Financiado por proyectos internacionales, cuando existen, recurriendo a fondos europeos, por ejemplo. Los proyectos son normalmente financiados o por la FCT o con fondos internacionales. Hay pequeñas cosas que van siendo financiadas por el propio centro de investigación, donde es el propio centro el que estimula, pero el grueso de la investigación es realizado con fuentes de financiación externa".*

Cuestión nº 25

¿Cómo se gestionan habitualmente los proyectos de investigación en esta área?

Sobre la base de la respuesta del IUP, la gestión difiere según que la financiación sea interna o externa. Si se obtiene externamente "(...) existen plazos, objetivos y todo controlado", de lo contrario es una gestión flexible.

Cuestión nº 26

En cuanto a la RS, ¿Qué aspectos considera que se están desarrollando más en los últimos años?

Los tres entrevistados destacaron el desarrollo del voluntariado. El DUP evidencia incluso su evolución y también su reconocimiento: "Adquirió una gran visibilidad el componente de voluntariado y el reconocimiento formal de las actividades relacionadas con el mismo (...)".

También están de acuerdo en cuanto a la transparencia de la información, para la cual subrayan la contribución del portal de la Universidad, en particular en la disponibilidad

de los documentos de rendición de cuentas y otros, de acceso libre. El portal es además reconocido por el DUP como una ayuda a la proyección de la UP hacia el exterior.

El DUP subraya el desarrollo de los currículos, especialmente para incluir unidades curriculares o crear nuevos cursos de espíritu emprendedor. Y el GUP da énfasis a la ética, en su opinión: "(...) la ética está hoy más difundida por todas las funciones. El IUP destaca las cuestiones medioambientales y la inclusión de públicos diversos como el más desarrollado, como se puede ver por sus palabras "(…) en el área de la inclusión de públicos diversos, reconociendo la necesidad de condiciones diferenciadas para cada público y en las cuestiones ambientales también hay una conciencia creciente (...)".

Cuestión nº 27

¿Cómo denominaría el estado de la RS y el compromiso con el DS en su Institución?

Para todos, **forma claramente parte de la estrategia** de la Institución. Como nos dice el DUP:

> *"No siendo la mayor universidad, se destaca por la apuesta que hace incluso a nivel internacional, por los proyectos de colaboración, por las alianzas que hace, desde luego también en todas las estructuras de que dispone y después hay canales bien definidos que ayudan a una dinámica de creación de una actividad, a la propagación de la misma por toda la comunidad, hay canales bien definidos, hay estructura tecnológica, se observa la participación del equipo rectoral en las iniciativas que se hacen, incluso presencialmente (...)".*

A pesar del reconocimiento de esta integración, el IUP tiene la percepción del poco reconocimiento del alcance de la RS, en sus palabras: "(…) las prácticas no siempre son reconocidas como responsabilidad social, porque se tiene, dentro de la Institución, una visión estrecha de la RS".

Cuestión nº 28

En su opinión, ¿cuáles de los agentes sociales o partes interesadas de la comunidad académica contribuyeron más y cuáles contribuyeron menos, a la incorporación de la RS y el compromiso con el DS en su IES? ¿Y cuánto los agentes externos?

Internamente, el DUP y el GUP entienden que el Rector y su equipo son los que tuvieron más peso, declarando, respectivamente: "El equipo rectoral tuvo un gran peso, (...) dieron visibilidad a esta área y eso fue decisivo, aunque ya había iniciativas, apuestas y le dio la visibilidad deseada (...)" y "la RS y el compromiso con el DS provienen de arriba hacia abajo, por lo que el Rector y su Equipo Directivo han contribuido más (...)". El IUP entiende que la contribución fue transversal y compartida. Por lo tanto, para él, fue "(...) la Administración, los Investigadores, los Estudiantes, quienes se quejaron de otros puntos de vista, los Docentes, que son conscientes de las dificultades de los estudiantes, es el personal no docente que apoya las iniciativas, en la gestión y en la recepción (...)". El GUP enfatiza la contribución de otros agentes que defienden y reclaman aspectos sociales, a saber: la Comisión de Trabajadores y los Estudiantes.

De las partes externas, los elementos de los Consejos Generales contribuyeron más a la opinión del IUP, porque pertenecen al órgano estratégico por excelencia. Pero agregan el papel dinamizador de la comunidad circundante "(...) la comunidad nos reta a incorporar temas, grupos, poblaciones y prácticas, que a menudo son de RS y tienen este componente de articulación con la sociedad civil". El GUP destaca la sociedad "(..) que forma la opinión pública general y que requiere que la universidad sea un agente más dinámico".

6.4 - Dimensión: Gobierno de la IES

Cuestión nº 29

¿Si tuviera que definir cuáles son las relaciones que deben estar sujetas y la Responsabilidad Social y al compromiso con el DS de la IES, qué elegiría?

En respuesta a la cuestión, el GUP destaca dos partes interesadas internas, estudiantes y empleados, y una externa, las comunidades locales, con las cuales sus relaciones deben estar sujetas a la RS y al compromiso con el DS de su institución, como se puede ver en la Figura 86.

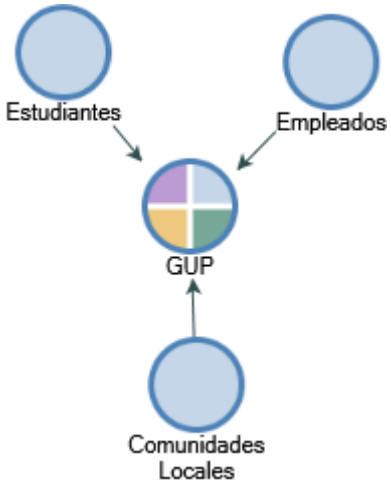


Figura 86 - Identificación de los Stakeholders de la UP

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 30

¿Cuáles son los aspectos en el contexto de la RS y del DS que destacaría como más relevantes en su institución en el marco de la relación con los *stakeholders* (colaboradores, estudiantes, entidades estatales, proveedores, empresas, comunidad local, otras instituciones)?

En la Figura 87 se presentan los aspectos más relevantes considerados en la relación con cada una de las partes interesadas.

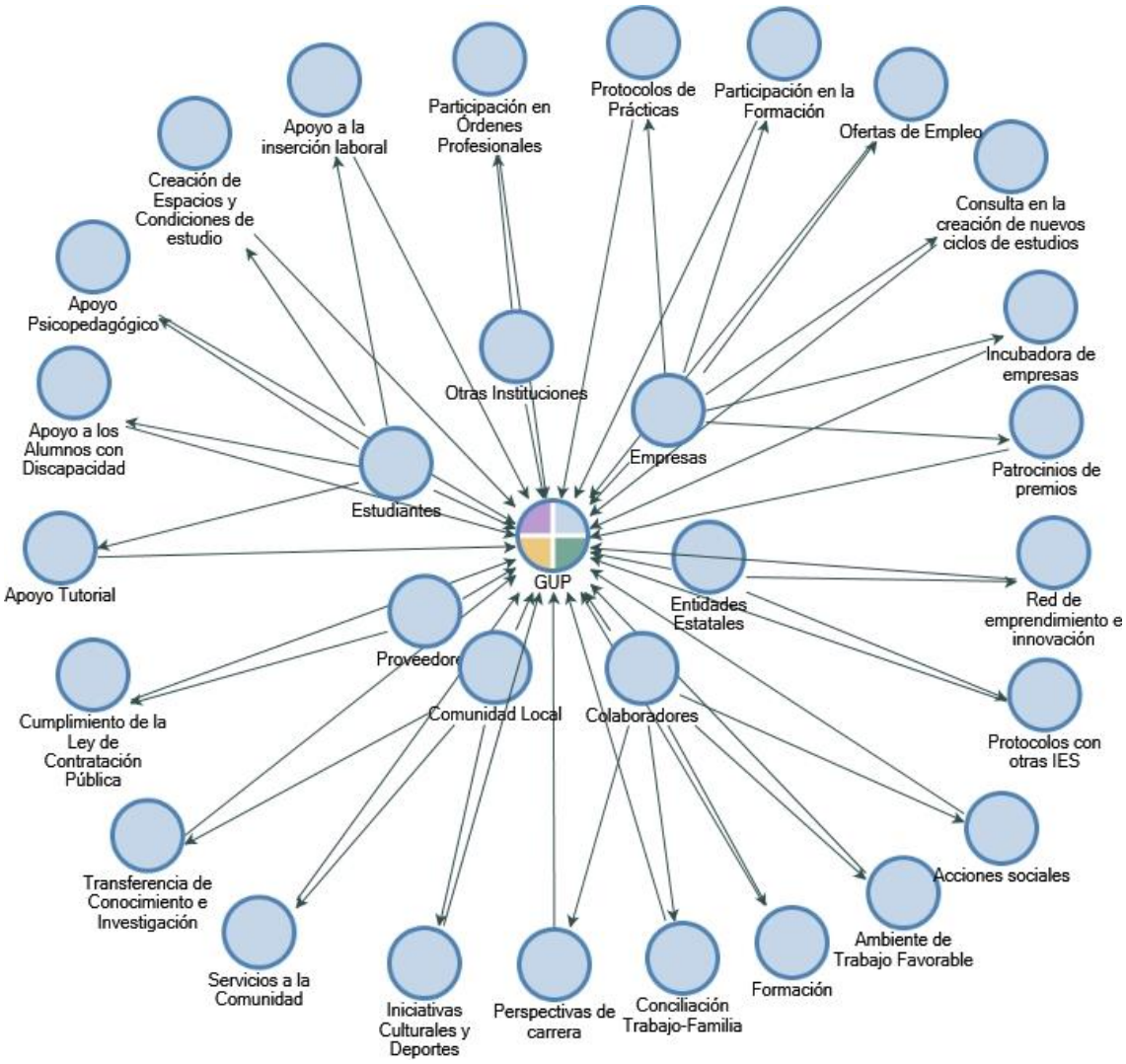


Figura 87 - Aspectos más relevantes de las relaciones con los *Stakeholders* en la UP

Fuente: Elaboración propia

Cuestión nº 31

¿Existe en su institución alguna función, gabinete, órgano de gestión dedicado a la gestión de la RS y del DS? ¿Y en su opinión en términos de gestión cuál sería la mejor opción para dedicar la atención deseada o para dar relieve a estas cuestiones?

El GUP respondió que estas cuestiones se gestionan conjuntamente con otras y no cabría la gestión en un solo gabinete o sección. La RS y el compromiso con el DS "(...) no es tarea de algunos. Se orienta en varias áreas, especialmente en la acción social, en el voluntariado, en el apoyo a la inserción en el mercado de trabajo, en la gestión

ambiental, en las finanzas y en el ambiente laboral (...)". En su opinión debería ser un Vicerrector que haga el enlace entre todas las acciones.

Cuestión nº 32

En su opinión, ¿El compromiso con la RS y el DS está incorporado a su Institución en los instrumentos generales de gestión?

En el caso de la UP, el GUP afirmó que constan de los más importantes, de los Estatutos, más específicamente en la misión, del Plan Estratégico y forman parte del Informe y Cuentas de la Universidad.

Cuestión nº 33

¿Su institución tiene algún Código de Conducta? En su opinión, ¿qué temas debería abordar?

El GUP nos dijo: "No hay solo un documento, está repartido por varios (...)". Tenemos el Reglamento de Evaluación del Fraude, Reglamento del Comportamiento de los Colaboradores y el Manual de Acogida de los Trabajadores, entre otros.

6.5 - Dimensión: Visibilidad externa de la RS y del compromiso con el DS

Cuestión nº 34

¿Su Institución se adhirió o firmó alguna iniciativa de RS o de DS?

El GUP entrevistado no tiene conocimiento de ninguna adhesión a iniciativas propias de la RS o del DS.

Cuestión nº 35

¿En su opinión es importante comunicar las iniciativas de responsabilidad social? ¿Cómo se comunican estas iniciativas?

La comunicación es extremadamente importante, en opinión del GUP: “Es importante para la visibilidad de las acciones, para la información de las partes interesadas, especialmente para la comunidad académica”. La comunicación, en la UP, en opinión del GUP entrevistado se hace por dos vías: "Oporto en Números" y en el Informe y Cuentas. Sin embargo, las entrevistas también son una buena forma de comunicación, en su opinión.

El medio de hacer llegar la información es a través del *website* de la Universidad, donde están los dos. Además, piensa que todavía "Debemos mejorar la comunicación y utilizar más redes sociales. Son muy importantes para las causas sociales".

Cuestión nº 36

¿Las partes interesadas deberían definir el contenido y la forma de comunicar la RS y el compromiso con el DS?

La respuesta del GUP es en el sentido de que no deben definir, sin embargo, deben contribuir, porque como nos dijo "(...) mucha gente a hacer conjeturas no es fácil de manejar sensibilidades”.

Cuestión nº 37

¿La crisis está influyendo en la elaboración de la divulgación de este tipo de información?

Cuando se esperaba que la crisis se reflejara en el sentido negativo, la respuesta a esta cuestión fue dada por el GUP de la siguiente manera: “Creo que sí, pero en el sentido positivo, porque la sociedad espera más de nosotros, más intervención social de lo que se esperaba en el pasado”.