

## LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA COMO FACTOR CLAVE DE LA INVESTIGACIÓN. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN ASTURIAS

José Luis Belver Domínguez

Universidad de Oviedo

belverjose@uniovi.es

1. Orígenes y evolución del concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU). De la RSC a la RSU.

Para comprender el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), debemos partir del concepto de Responsabilidad Social Corporativa (RSC<sup>1</sup>), entre otros motivos porque podemos calificar la responsabilidad social de las universidades como “corporativa” ya que desde sus orígenes las universidades han sido en esencia corporaciones, en concreto “corporaciones intelectuales” (Rodríguez Fernández, J.M, 2010).

Para conocer el nacimiento de la responsabilidad social debemos remontarnos temporalmente a mediados del siglo XX, en concreto la literatura académica sitúa el origen del término en la obra de Howard R. Bowen, “Social Responsibilities of the Businessman”, editado en 1953, a partir de ahí son muy variados los trabajos que han ido añadiendo diferentes dimensiones al concepto. En esta primera definición, Bowen define la RSC como “las obligaciones de los hombres de negocios de perseguir políticas de actuación, tomar decisiones y adoptar líneas de actuación deseables en términos de los objetivos y valores de la sociedad” (Bowen, 1953).

También es necesario destacar la importancia de dos generaciones posteriores de autores por su contribu-

1 Analizaremos en este trabajo el concepto de RSC, por entender que existe una sutil diferencia en el significado de la responsabilidad social corporativa (RSC) y de la responsabilidad social empresarial (RSE), entendiendo que la RSC incorpora a todas las organizaciones, empresariales o no, independientemente de su tamaño, aunque para muchos, ambas expresiones pueden significar lo mismo.

ción al desarrollo conceptual del concepto de RSU, tal y como identifican los trabajos de diversos autores (Carroll, 1999; Marens, 2008; Madorrán-García, 2012 y Larrán y Andrades, 2014). En primer lugar, nos encontramos con una generación de autores de los años 60 y 70, entre los que se encuentran Davis, Epstein, Frederick, Post y Preston y la generación de la década de los años 80 en la que destacan Donaldson y Freeman, los cuáles introdujeron el concepto de stakeholders<sup>2</sup> o la ética empresarial como fundamento teórico de la RSC, no obstante, la prioridad de las conductas socialmente responsables ha tenido altibajos a lo largo de la historia.

La creciente importancia que en la actualidad se le está dedicando a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es, como indica Rodríguez (2010), resultado del progresivo interés existente durante los últimos años en torno a la RSC, aunque como hemos destacado sus orígenes estén situados en los años 60 (Bowen, 1953). No obstante, no se observa hasta finales del siglo XX una reflexión e intensificación en su estudio y aplicación en las instituciones de educación superior, aunque como señalan Larrán y Andrades (2015) esta reflexión sobre la responsabilidad social está solamente iniciándose, mostrándose un significativo menor nivel de desarrollo y aplicación del concepto de responsabilidad social en las universidades que en el sector empresarial, a pesar de la marcada vocación y orientación social de las instituciones de educación superior, caracterizadas en su mayoría por su titularidad pública (Moneva y Martín, 2012).

Son variadas las propuestas conceptuales que se han realizado en torno a la RSC, aunque parece existir un acuerdo en la comunidad académica en reconocer el enfoque de Carroll (1991), que divide en cuatro componentes o dimensiones la responsabilidad de las empresas, estos son:

2 El concepto de stakeholder nace en el contexto empresarial y bien podría definirse como aquellos grupos sociales e individuos afectados de una y otra forma por la existencia y acción de la empresa, con un interés legítimo, directo e indirecto, por la marcha de ésta, que influyen a su vez en la consecución de los objetivos marcados y la supervivencia (Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas, 2004).

- a) **Responsabilidad Económica:** El objetivo de las empresas es generar el máximo beneficio derivado de la actividad de proporcionar a los clientes bienes o servicios que satisfagan sus necesidades a cambio, por supuesto, de un precio justo.
- b) **Responsabilidad Legal:** La Empresa debe obedecer y actuar bajo los principios, normas y leyes que regulan el funcionamiento del mercado y la Sociedad de la que forma parte.
- c) **Responsabilidad Ética:** Agrupa las aspiraciones que los grupos de interés (accionistas, trabajadores, clientes y sociedad en general) tienen respecto a la conducta de las empresas bajo los criterios de justicia y los principios morales que rigen la Sociedad en la que opera.
- d) **Responsabilidad Filantrópica:** Es un deseo de la Sociedad el que las empresas actúen como buenos ciudadanos, comprometiendo parte de sus recursos a mejorar el bienestar de los demás.



En la siguiente figura (Figura 1) se representa de forma gráfica el modelo denominado por Carroll (1991) “la pirámide de la responsabilidad social corporativa”, siendo necesario destacar, como indica el propio autor

(Carroll, 1991), que su representación no significa que estas dimensiones de la responsabilidad se tengan que cubrir de forma secuencial, sino que han de alcanzarse de forma integral, esta visión de la RSE es compartida también por otros autores (Sulbarán, 1992 y Fraedrich y Ferrell, 1992 y 2000).

Figura 1: La pirámide de la Responsabilidad Social Corporativa. Fuente: Carroll, 1999.

Con posterioridad Quazi y O’Brien (2000) proponen un modelo bidimensional para presentar los enfoques de la RSC desde una perspectiva organizacional (Figura 2). Este modelo que presenta algunas similitudes con el modelo anterior está compuesto por dos dimensiones o ámbitos, que son: ámbito de la responsabilidad social (reducido o amplio) y percepciones de las consecuencias de la acción social de las empresas (costes o beneficios). A partir de estas el modelo define cuatro enfoques o perspectivas de entender la RSC: clásica, socio-económica, filantrópica y moderna.

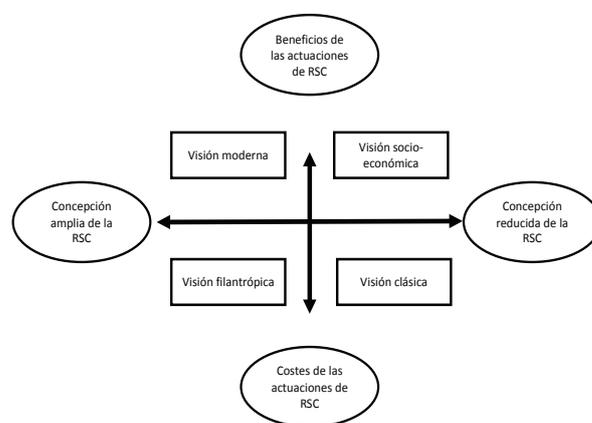


Figura 1: Modelo bidimensional de la Responsabilidad Social Corporativa. Fuente: Quazy y O’Brien, 2000.

Aunque el objetivo de este trabajo no se centra en analizar detalladamente el concepto de Responsabilidad Social Corporativa (RSC), como hemos destacado anteriormente sería difícil comprender y definir el concepto de RSU sin adentrarnos en el primero (RSC), pues en él tiene su nacimiento y desarrollo inicial. A continu-

ación, y sin ánimo de ser excluyentes, se presentan algunas de las definiciones elaboradas por organismos internacionales y nacionales en los últimos años sobre RSC, que nos permiten entender la relación entre ambos conceptos (RSC-RSU).

A nivel internacional, la Comisión Europea, a través del Libro Verde de Responsabilidad Corporativa (2001, p.7) señala que la mayoría de las definiciones de la responsabilidad social de las empresas entienden este concepto como “la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores”.

Otra de las definiciones a destacar es la que propone la Organización Internacional del Trabajo (ILO, 2007) que señala que “la responsabilidad social de la empresa (RSE) es el reflejo de la manera en que las empresas toman en consideración las repercusiones que tienen sus actividades sobre la sociedad, y en la que afirman los principios y valores por los que se rigen, tanto en sus propios métodos y procesos internos como en su relación con los demás actores. La RSE es una iniciativa de carácter voluntario y que sólo depende de la empresa, y se refiere a actividades que se considera rebasan el mero cumplimiento de la legislación.” Es necesario destacar como dentro del concepto se deja entrever que las acciones y actividades que se desprenden de la Responsabilidad Social deben partir del compromiso y la voluntariedad, traspasando el mero cumplimiento de los aspectos legales, cuestiones que algunos autores ya identifican como coincidentes en el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (Larrán y Andrades, 2015).

Aunque no hace referencia exclusiva al concepto de Responsabilidad Social Corporativa, como señalan diferentes autores (González Alcántara et al, 2015; Ruiz y Bautista, 2016; Vallaey, 2014 y Madorrán, 2012) es necesario reconocer las aportaciones de la ISO 26000, denominada “Guía sobre responsabilidad social” (ISO, 2010), que no es una norma de sistema de gestión, por lo tanto no es certificable ya que no contiene requisitos y por ello ninguna certificación constituiría una demostración de conformidad respecto a esta Norma

Internacional, considerándose una tergiversación del propósito e intención de la misma. Su objetivo central no es otro que “ayudar a las organizaciones a contribuir al desarrollo sostenible, fomentando que las organizaciones vayan más allá del cumplimiento legal, promover un entendimiento común en el campo de la responsabilidad social y complementar otros instrumentos e iniciativas relacionadas con la responsabilidad social, sin reemplazarlos” (ISO, 2010).

Haciendo referencia al contexto nacional español es interesante señalar la definición propuesta por la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA, 2004, p.9), donde define RSC como “es el compromiso voluntario de las empresas con el desarrollo de la sociedad y la preservación del medio ambiente, desde su composición social y un comportamiento responsable hacia las personas y grupos sociales con quienes se interactúa”. Como señalan de forma acertada Larrán y Andrades (2013) esta definición aporta un nuevo matiz, relativo a la configuración de la RSC como “el compromiso de las organizaciones empresariales con un conjunto de personas que interactúan en la Sociedad, cuyo planteamiento va más allá del objetivo clásico de la maximización del beneficio en la medida que se debe buscar la mejora desde una triple dimensión: económica, social y medioambiental”.

En el año 2005 el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales<sup>3</sup> (2005<sup>a</sup>, p.3), define la RSC como “un conjunto de compromisos de diverso orden económico, social y medioambiental adoptados por las empresas, las organizaciones e instituciones públicas y privadas y que constituyen un valor añadido al cumplimiento de sus obligaciones legales, contribuyendo a la vez, al progreso social y económico en el marco de un desarrollo sostenible”. Como se puede observar esta definición mantiene similitudes con las presentadas con anterioridad en lo relativo a que la RSC se constituye como un marco de compromisos que va más allá del marco legal y que es, por lo tanto, un elemento complementario de la responsabilidad jurídica.

---

<sup>3</sup> Documento aprobado por la Comisión de Seguimiento y Evaluación del Diálogo Social el 19 de diciembre de 2007.

Aunque se podría seguir proponiendo multitud de definiciones sobre RSC por ser este un campo en constante estudio, como hemos visto, las diferentes definiciones aportan matices y/o enfatizan diferentes dimensiones del concepto, aunque todas mantienen determinadas similitudes, relación con el carácter voluntario, la consistencia de las iniciativas a largo plazo, la integración dentro del funcionamiento de las empresas y no como un apéndice, la transparencia y sobre todo el diálogo con sus stakeholder. En esta línea merece la pena destacar la definición realizada por el Foro de Expertos de RSC del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005b:7) que define la RSC como “además del cumplimiento estricto de las obligaciones legales vigentes, la integración voluntaria en su gobierno, gestión y estrategia de políticas y procedimientos, de las preocupaciones sociales, laborales, medioambientales y de respeto a los derechos humanos que surgen de la relación y el diálogo transparentes con sus grupos de interés, responsabilizándose así de las consecuencias y los impactos que se derivan de sus acciones”.

Al igual que sucede con el concepto de RSC no existe una única definición para la RSU, se proponen a continuación una selección de definiciones con el objetivo de conocer los puntos comunes e intentar identificar las claves del concepto.

Según Arana et al (2008, p.219) la responsabilidad social universitaria debe ser entendida como “el compromiso que tiene la institución de difundir y poner en práctica un conjunto de conocimientos y valores en la formación profesional, en los procesos de investigación, innovación y proyección social, funciones que deben estar enfocadas a la solución de problemas sociales”. Los autores, además de definir con acierto el concepto de RSU, destacan los que son a su parecer los elementos clave que deben constituir la cultura de responsabilidad social de las universidades:

- Formar profesionales con sólidos conocimientos científico – tecnológicos y comprometidos con valores y principios de sensibilidad humana, social y ecológica.

- Fomentar actividades de responsabilidad social en la comunidad.
- Formar egresados con conciencia social sobre su profesión, como compromiso de servicio hacia el desarrollo humano.
- Contribuir con la extensión a la solución de problemas de la comunidad y del medio ambiente.
- Desarrollar espacios y grupos de investigación e innovación, que permitan valorar y transformar dinámicas sociales y ambientales para el desarrollo humano.

La gran mayoría de las definiciones de responsabilidad social universitaria expuestas de manera precedente, plantean diferentes aspectos que nos van acercando hacia un concepto integrador que recoja todos esos elementos: compromiso social, valores, desarrollo sustentable, formación de profesionales competentes y ciudadanos responsables, etc.

En la búsqueda de esa integración, Vallaey (2008, p.209) reconoce que la responsabilidad social aplicada al quehacer universitario permite reformular su compromiso social mediante una mayor vinculación y pertinencia de sus funciones,

destacando la preeminencia de la gestión de los impactos como pilar fundamental de este concepto, definiendo a la RSU como: “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 responsables y solidarios; producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes; participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible”.

Como señalan De la Cuesta et al (2010, p.236) la RSU significa “ofertar servicios educativos y transferencia de conocimientos siguiendo principios de ética, buen gobierno, respeto al medio ambiente, compromiso social y promoción de valores ciudadanos, responsabilizarse, por lo tanto, de las consecuencias y los impactos

que se derivan de sus acciones”. Los autores afirman además que la RSU significa un compromiso por una universidad:

- Centrada en los contenidos, actitudes y valores.
- Esforzada en la búsqueda de equilibrio entre la excelencia especializada y una formación integral de personal dotadas de principios éticos y valores sociales y solidarios.
- En la que los parámetros de excelencia, el debate, la investigación y el juicio crítico sean aplicados, con rigor, al compromiso comunitario.
- Que sea capaz de ver las necesidades de la sociedad en su conjunto y de aportar soluciones a sus problemas.
- Que contribuya al bien colectivo, construcción social y el desarrollo humano.
- Que forma ciudadanos participativos e involucradas en las actividades cívicas.
- Que gestione sus recursos de forma transparente, eficaz y eficiente.
- Que mantenga una relación fluida y abierta con la sociedad civil.
- Que garantice el principio de igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior

Como señalan González et al (2015, p.6) podríamos concluir a raíz de lo expresado en las diferentes definiciones presentadas que la RSU es “la capacidad de la Universidad de aplicar un conjunto de principios y valores en la realización de sus funciones básicas: (1) formación académica y pedagógica, (2) investigación y difusión, (3) gestión de la organización y (4) participación social, mediante la creación de canales de comunicación y participación para responder a las demandas de sus grupos de interés”.

Aunque como hemos expresado se observa una cierta coincidencia y evolución natural entre los conceptos RSC y RSU, no debemos olvidar, como señalan De la Cruz y Sasía (2008) que en el actual contexto de cambio y demanda de la sociedad hacia las instituciones de educación superior y sus sistemas de gobernanza, copiar, sin un proceso de reflexión sosegado y crítico, el modelo de Responsabilidad Social surgido en el campo empresarial sería cometer un grave error, ya que como señalan los mismos autores, son variadas las limitaciones intrínsecas de un aproximación a la Responsabilidad Social desde una perspectiva mercantilista. Por lo tanto en el momento actual de auge en la relevancia de la Responsabilidad Social en las instituciones de educación superior, que no olvidemos, ya no tienen el monopolio del saber ni de la ciencia, pero sí la capacidad necesaria y la obligación moral, a través de la investigación y la generación de conocimiento colaborativo, de liderar el cambio social (Ruiz-Corbella, M. y Bautista-Cerro Ruiz, M., 2016), es el momento de impulsar, con más fuerza si cabe un discurso propio sobre responsabilidad social, basado en la reflexión de los principales interrogantes a los que la RSU debe dar respuesta.

Es muy clarificadora y reflexiva la visión ofrecida por Gaete (2012) sobre cómo ha evolucionado a lo largo de la historia la relación de la Universidad con la Sociedad (Figura 3), su análisis detallado nos permite reflexionar de dónde venimos y a dónde debemos llegar, la pregunta es como de cerca de esa meta estamos y que hacer para llegar a ella.



Figura 3: Evolución de la relación de la Universidad con la Sociedad. Fuente: Gaete, 2012.

## 2. Concepciones de la RSU. Valores y principios o la gestión de impactos.

Para profundizar en el significado de RSU abordándolo desde un punto de vista eminentemente teórico nos encontramos, como señalan diversos autores, (Valleis, 2009; Vallaey, De la Cruz y Sasia, 2009; Larrán y Andrades, 2013; Larrán y Andrades, 2015 y Gaete, 2012) con dos concepciones. Por un lado una concepción que apoya el desarrollo conceptual de la RSU en “valores y principios expresados en su misión” y por otro lado desde una perspectiva más próxima “a la responsabilidad social como es la gestión de impactos”. Es necesario destacar que aunque inicialmente puedan parecer concepciones separadas que inciden en dimensiones diferenciadas son al contrario concepciones “complementarias e indisolubles” (Larrán y Andrades, 2013: p. 10).

Desde el enfoque centrado en la perspectiva de “valores y principios” la RSU podría definirse como “la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios, valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión universitaria. Así asume su Responsabilidad Social ante la propia comunidad universitaria y ante el país donde está inserta” (Proyecto Universidad Construye País, 2004: p.5).

Atendiendo a esta definición, la RSU implica el desarrollo de acciones en las cuatro vertientes definidas (Figura 4), tres de ellas podrían considerarse funciones tradicionales (docencia, investigación y extensión) y la restante una actividad indispensable en toda organización como lo es la gestión (Proyecto Universidad Construye País, 2004: p.7).

- **Gestión interna:** Transformación de la Universidad en un modelo de desarrollo sostenible, de tal forma que permita la práctica cotidiana de principios y buenos hábitos por parte de la comunidad universitaria, principalmente de los estudiantes, y así lograr una formación en valores.
- **Docencia:** Capacitación a los docentes en tér-

minos de RSU mediante acciones encaminadas al aprendizaje basado en proyectos de carácter social, que amplíe el espacio de aprendizaje al conjunto de la comunidad social, lo que permita fomentar la interdisciplinariedad y mayor articulación entre docencia, investigación y extensión universitaria.

- **Investigación:** Promover una investigación orientada a satisfacer las necesidades de la Sociedad, y no tanto en la mejora de la carrera académica del personal investigador.
- **Extensión universitaria:** Implementación y administración de proyectos de desarrollo que puedan ser fuente de investigación aplicada para la comunidad universitaria. En esta línea, se precisa crear un organismo encargado de integrar la extensión universitaria en el corazón de la institución, lo que originará un mayor grado de implicación de toda la comunidad universitaria en actividades de desarrollo social.

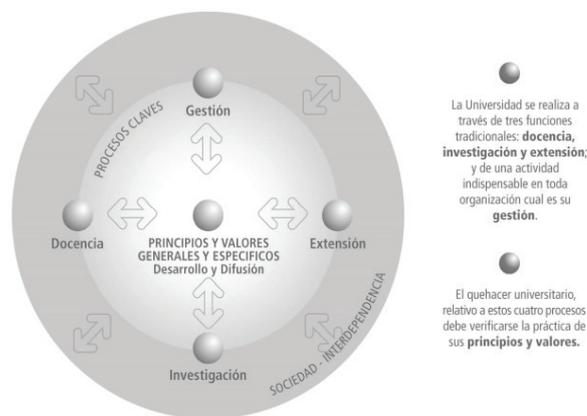


Figura 4: Vertientes de la RSU. Fuente: Proyecto “Universidad Construye País”, 2004.

Son diversos los autores y trabajos de investigación que profundizan en una perspectiva conceptual de la RSU amparada en valores y principios expresados en su misión (Martínez y Picco, 2001; Gil, 2007; Núñez y Alonso, 2008). Se detalla a continuación la definición propuesta por Antonio Abril (2010: p.XIV) que entiende que una universidad que trabaja en el marco de la Responsabilidad Social defiende:

“un conjunto de principios y valores éticos, sociales y medioambientales, que asume el reto de impartirlo y defenderlos entre todos sus grupos de interés, poniendo en práctica políticas de búsqueda de la calidad y de la excelencia, gestión eficiente y participativa, mérito y capacidad, igualdad de oportunidades y no discriminación injusta, atención a las personas con discapacidades y necesidades educativas especiales, equidad de género, transparencia y rendición de cuentas que permita la evaluación de resultados, la conciliación de la vida laboral y familiar, el respeto al medioambiente y un largo de etcétera en la misma línea. [...] siendo necesario que estos compromisos se traduzcan en los permitidos instrumentos formales de responsabilidad social [...]”.

Como se puede observar en la definición el autor no solo define el concepto de forma detallada, si no que avanza que las RSU necesita de compromisos reales, instrumentos formales y acciones específicas que permitan su consolidación y permeabilidad a todos los grupos que forman la universidad.

Si analizamos el concepto de RSU desde una perspectiva centrada en la “gestión de impactos” podríamos definirla como “un estilo de dirección integral centrado en la gestión de los impactos (humanos, sociales y medioambientales), generados por la organización, y que afectan a los denominados grupos de interés o stakeholders” (Freeman, 1984; 2005).

En esta misma línea Valleys (2006) define cuáles serían esos impactos u como gestionarlos de forma “ética”, así como los riesgos y retos a los que la universidad se enfrenta en el marco de la gestión responsable de la RSU, diferenciándola con ello de la Responsabilidad Social Empresarial. El autor afirma que desde una perspectiva de gestión de impactos la universidad tiene dos propósitos principales: la formación humana y

profesional (propósito académico) y la construcción de nuevos conocimientos (propósito de investigación), sabiendo que ambos se encuentran estrechamente relacionados. Del mismo modo define los impactos derivados de la actividad universitaria agrupándolos en torno a cuatro ejes de acción que deben guiar, como hemos destacado, una gestión socialmente responsable:

- Impactos de funcionamiento organizacional: Éstos pueden dividirse en impactos de carácter laboral y medioambiental, la Universidad deja “huellas” en las personas que viven en ella y tiene también su “huella ecológica”.
- Impactos educativos: La Universidad tiene un impacto directo sobre la formación de los jóvenes y profesionales, su manera de entender e interpretar el mundo, comportarse en él y en la construcción de su escala de valores. Influye también sobre la deontología profesional, orienta la definición de la ética profesional de cada disciplina e incluso su rol social.
- Impactos cognoscitivos y epistemológicos: La Universidad orienta la producción del saber y las tecnologías, incentiva una mayor o menor interdisciplinariedad entre ciencias, fomenta en mayor o menor grado el elitismo científico y promueve la democratización de la ciencia. Puede generar actitudes como el elitismo científico, la “expertocracia” o al contrario promueve la democratización de la ciencia, influyendo profundamente en la definición y selección de los problemas de la agenda científica.
- Impactos sociales: La Universidad es, y debe promover su lugar, como un referente y actor social de progreso, creando capital social, vinculando la educación de los estudiantes con la realidad social exterior, fomentando la empleabilidad, desarrollando el espíritu emprendedor, etc. Sólo de esta manera el entorno social de la Universidad podrá reconocer en la universidad su papel y capacidad como interlocutor válido en la solución de sus problemas.

Es interesante señalar como Valleys (2006) identifica con claridad los retos ante los que se encuentran las Universidades a la hora de trabajar en el marco de la Responsabilidad Social.

- a. El desafío del “retorno” de la iniciativa en beneficio de la Universidad: implica un sólido trabajo de institucionalización, liderazgo compartido y comunicación interna. La pregunta es: ¿En qué medida nuestra iniciativa de Responsabilidad Social constituye también un aporte a la labor de formación e investigación de nuestra Universidad?
- b. El desafío de la inclusión de la Administración central en la dinámica académica de la Universidad: implica convencer al personal administrativo y las autoridades de su genuino papel educativo, y dejar de separar por un lado la academia y la investigación, y por otro lado la gestión organizacional. Exige entender que la “ética” es el cuidado de la morada común y de lo que la gente hace en ella, y no una serie de lindos discursos declamados desde la cátedra. Exige también superar los patrones mentales de la burocracia que tienden sistemáticamente en separar y jerarquizar las funciones y personas.
- c. El desafío de la creación de comunidades de aprendizaje: implica descentrar y deslocalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, abriendo la formación a nuevos espacios y actores fuera de las aulas y del campus. No se trata solo de “abrir la Universidad hacia la sociedad”, sino de pensar de otro modo la actividad pedagógica, y tener confianza en el hecho de que otros actores no universitarios, así como situaciones no académicas, puedan muy bien constituir genuinas dinámicas de aprendizaje para todos. Como sea, el aprendizaje basado en proyectos sociales desplaza el rol del docente: de maestro a facilitador.
- d. El desafío de una gestión social del conocimiento: implica darnos cuenta del papel fun-

damental de la Universidad como actor para el progreso social y económico en la “era del conocimiento”. La nueva organización tecnocientífica de la producción y el enorme impacto social de la “Ciencia” obligan a la creación de articulaciones entre la actividad científica especializada y la sociedad civil, a fin de lograr un adecuado control social de dicha Ciencia gracias a una Sociedad del Aprendizaje, es decir una sociedad en la que los ciudadanos sepan y puedan aprender permanentemente, y no sean las víctimas de una incomunicabilidad social de la Ciencia. La Universidad es, en la actualidad, la organización más apropiada para facilitar estas articulaciones.

En relación con las definiciones anteriores, Larrán y Andrades (2013: p.17 y 2015:101) es factible señalar, tras el análisis de las diferentes definiciones ofrecidas en el marco de las dos perspectivas conceptuales (valores y principios o gestión de impactos) que la RSU es un concepto caracterizado por los siguientes aspectos:

- a) Voluntariedad: Una de las principales particularidades de la RSU está en la naturaleza voluntaria de las prácticas relacionadas con el compromiso social, ético o medioambiental a desarrollar por las universidades, en la medida que tales acciones van más allá del mero cumplimiento de cualquier legislación vigente en cualquier ámbito de la gestión.
- b) Reformulación de la estrategia de las universidades: en la medida que la RSU debe concebirse como un enfoque de gestión organizativa a mediano y largo plazos amparada en las diferentes dimensiones que la integran, así como debe impregnar de ella a las diferentes áreas funcionales de la organización (docencia, gestión, investigación y extensión universitaria).
- c) Delimitación de las dimensiones de la RSU: Las diferentes definiciones de RSU enfatizan que la actividad de las universidades genera importantes externalidades de carácter

económico, ético, social, medioambiental, cognitivo o educativo. De esta manera, se pone de manifiesto las principales áreas en las cuales la RSU desarrolla su actuación (preocupaciones sociales, éticas, laborales, medioambientales y de respeto a los derechos humanos).

- d) Satisfacción de las expectativas de los stakeholders: El diálogo transparente con los diferentes grupos de interés de la Universidad se configura como una pieza fundamental para el desarrollo de prácticas de RSU, en la medida que es el medio por el cual se pueden conocer las expectativas que cada uno de ellos tiene puestas en la Universidad.
- e) Rendición de cuentas: Todas aquellas actividades socialmente responsables que no sean adecuadamente comunicadas a los distintos grupos de interés carecerán de valor, facilitando la adopción de una posición innovadora frente a otras universidades o la identificación de las mejores prácticas entre universidades.

### 3. Características de los Modelos de Responsabilidad Social Universitaria.

Dado el amplio de definiciones de RSU, es necesario, como señala Rodríguez (2010) describir las características de los principales modelos de RSU, por entender, que el modelo de universidad que se adopte en cada caso, puede condicionar el contenido, alcance, desarrollo efectivo y eventuales resultados del enfoque de responsabilidad social aplicado. Como señala Gaete (2011: p.112), la identificación de enfoques teóricos que clarifiquen las distintas posturas o puntos de vista sobre la RSU no es una tarea sencilla, al no existir demasiadas propuestas de análisis en la misma medida que ha sucedido con la RSC, y aún realizando este esfuerzo su identificación no significa que varios modelos no puedan coexistir dentro de un modelo de gestión institucional. Destacamos en primer lugar la propuesta realizada por Rodríguez (2010: p.10) que identifica,

cuatro modelos de RSU: a) modelo académico tradicional, b) modelo académico moderno y corporativo, c) modelo global, empresarial e Instrumental y finalmente, d) modelo global, pluralista e intrínsecamente responsable, ambos modelos situados en dos líneas que marcan los niveles de participación y diálogo con los grupos de interés o stakeholders e intereses globales o parciales (Figura 5). Es interesante resaltar como señala el autor de la propuesta (Rodríguez, 2010) que aunque “se sugiere una línea temporal detectable desde una perspectiva general, más allá de que probablemente de hecho coexisten unos y otros esquemas tanto en el tiempo como en el espacio (p.11)”.

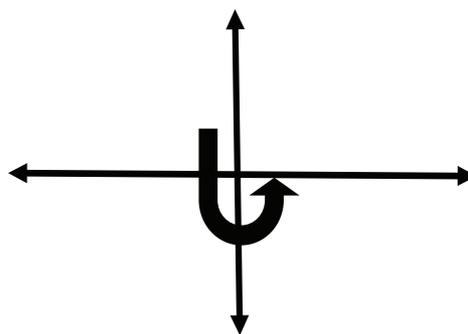


Figura 5: Principales modelos de responsabilidad social universitaria. Fuente: Rodríguez Fernández, 2010.

El modelo académico tradicional se caracteriza por una ausencia del concepto de rendición de cuentas ante el conjunto de la sociedad, la universidad forma profesionales para dos burocracias, el Estado y la Iglesia y por una relación entre maestro y discípulo de carácter gremial, a través de la impartición de conocimientos generales que intentan satisfacer las necesidades sociales globales. Le sigue, en esa línea temporal planteada por el autor, el modelo académico moderno y corporativo caracterizado por un fuerte sentido de lo que se entiende por comunidad académica, en la que un determinado stakeholder, por lo general el profesorado, orienta la universidad hacia la satisfacción de sus intereses específicos, lo que genera una clara frontera entre universidad y sociedad. A continuación aparece el modelo empresarial e instrumental, por un transformación gradual de las comunidades de conocimiento

en empresas de conocimiento, manejándose conceptos como la “universidad gerencial” y el “capitalismo académico”, se predica la relación abierta y el llamado enlace funcional entre universidad y sociedad, si bien esa relación presenta a veces claras limitaciones y el conocimiento tiende a ser visto desde una perspectiva dominante, pero sobre todo se resalta su valor de cambio en función de las fuerzas del mercado ante las cuales la universidad debe ser receptiva, poniendo en riesgo la elaboración de mensajes culturales críticos, fraccionando la formación y en conclusión manteniendo la universidad como corporación, pero no como corporación intelectual si no empresarial, con sus clientes y proveedores, alejándose de una universidad con sensibilidad humanística que desarrolle una función crítica del saber. Para finalizar Rodríguez (2010) presenta un modelo de responsabilidad que denomina global, pluralista e intrínseco, ya que parte de la introducción en la organización de un modelo verdaderamente pluralista o stakeholder, lo que implica la identificación previa de los grupos o partes implicadas relevantes con un interés legítimo en la buena marcha de la organización (Figura 6).

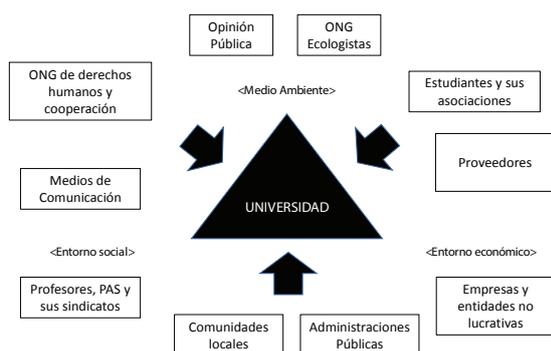


Figura 6: Partes interesadas en la Universidad. Fuente: Rodríguez Fernández, 2010.

Sobre esta base social (estudiantes, proveedores, empresas, administraciones, profesorado, PAS, medios de comunicación, ONG, etc...) el autor propone un modelo de responsabilidad social en estructurado en cuatro dimensiones (Figura 7).



Figura 7: Dimensiones de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Fuente: Rodríguez Fernández, 2010.

Otra propuesta es la realizada por Gaete (2012) que plantea tres grandes perspectivas: gerencial o directiva, transformacional y normativa, que se muestra muy clarificadora, aunque no sea en ningún caso una propuesta dicotómica en referencia a la anteriormente descrita. En relación a los enfoques o perspectivas gerenciales Rodríguez (2010) destaca que concentran su atención en identificar y analizar cómo impacta el trabajo universitario en sus stakeholders (partes interesadas), caracterizándose también esta perspectiva en el desarrollo e importancia de los procesos de rendición de cuentas (accountability), mediante la formulación de una serie de indicadores que cuantifiquen su impacto en los grupos de interés, siendo un claro ejemplo de estos procesos de rendición de cuentas la formulación, cada vez más creciente en las universidades, de memorias de RSU. Otro de los enfoques identificados por el autor (Gaete, 2012) es el enfoque normativo, caracterizado por la aplicación de un conjunto de valores y principios desarrollados desde la universidad, con el objetivo de contrastarlos con los valores sociales y realizar un proceso de transferencia e intercambio, dónde la universidad intenta compartir una parte importante de su cultura con su entorno social más inmediato, siendo un exponente claro de esta perspectiva la elaboración de códigos de ética y de conducta en los que se establecen los principales comportamientos esperados en la comunidad universitaria. Para finalizar nos encontramos, dentro de la propuesta de enfoques desarrollada por Gaete (2012) la perspectiva transformacional

que se caracteriza por considerar que la tarea central de la universidad es liderar los aportes y reflexiones que permitan alcanzar una sociedad mejor, más equitativa y justa, situando a la universidad como la institución capaz de mostrar y definir las mejores formas de construir una sociedad mejor. Como afirma el autor este enfoque es dónde se pueden observar la mayor dispersión de formas de expresión teóricas que se pueden clasificar en cuatro ámbitos, como son: la formación, la investigación, el liderazgo social y el compromiso social

Estos cuatro ámbitos se constituyen, a nuestro modo de ver, como elementos centrales del desarrollo de una concepción global del concepto de RSU, sin olvidar que las diferentes perspectivas identificadas por el autor no son concepciones separadas, es más entendemos que deben convivir dentro de un modelo integral, aunque consideramos que la perspectiva transformacional debe ocupar un lugar estratégico y central, sin perder de vista, como es evidente, la preocupación por los impactos y la misión y valores de las instituciones universitarias.

#### **4. La investigación como elemento TRANSFORMADOR en el marco de la RSU. La evaluación de la formación para el empleo en Asturias.**

Como destacan distintos organismos y proyectos internacionales (UNESCO 1998 y 2009 y Proyecto Universidad Construye País, 2004) y varios autores (Gaete 2011; 2012 y Rodríguez, 2010) la investigación se constituye como una función básica dentro de los modelos y perspectivas presentadas.

Sin intención de menospreciar el resto de funciones pues son igualmente muy relevantes (docencia, extensión, gestión y compromiso social) centraremos este epígrafe en analizar el papel que la investigación debe ocupar en el marco de los sistemas de gestión y cultura de las instituciones de educación superior, con el objetivo de trabajar realmente en los principios fundamentales de un comportamiento socialmente responsable.

En este marco la investigación debe enfocarse en el análisis de los problemas de la ciudadanía, investi-

gando dichos problemas y sobre todo buscando soluciones sustentadas en el diálogo. Esto supone, como señala Rodríguez (2010: p.199), un desafío muy relevante que no es otro que la búsqueda de equilibrio y convergencia entre la aplicabilidad inmediata de los descubrimientos y propuestas en el marco de la investigación y el compromiso de las universidades a favor del desarrollo científico a largo plazo, sin perder de vista que la investigación debe caminar por la orilla del río en dónde se encuentran los problemas y alejada de la retórica académica que se puede observar en informes, artículos y otras formas de presentación de resultados de investigación, aspecto forzado en gran medida por los modelos de promoción del profesorado existentes.

Dentro de este marco, la investigación, como señala Arana et al (2008: p. 219), es un elemento que clave para construir la cultura de la responsabilidad social, matizando que debe “desarrollar espacios y grupos de investigación e innovación, hacia el avance del conocimiento teórico y práctico con responsabilidad social, con sólidos fundamentos científicos y valores, que permitan valorar y transformar dinámicas sociales”. En la misma línea Vallaey (2008) señala como una estrategia central de los sistemas de gestión socialmente responsables la investigación, señalando la necesidad de trabajar en una investigación que ofrezca solución a los problemas de la sociedad, sin olvidar que esta, la investigación, debe ir de la mano de los planes de estudio, la extensión universitaria y los métodos de enseñanza.

Como señalan De la Cruz y Sasia (2008) es posible identificar tres significados aplicables al concepto de RSU, como son, Consecuencialista, contractual y prospectivo. Desde nuestra perspectiva y coincidiendo con las reflexiones de diferentes autores (De la Cruz y Sasia, 2008; Gaete, 2012 y Rodríguez, 2010) apostamos por una concepción de la RSU prospectiva definida por De la Cruz y Sasia (2008) como “la necesidad de preocuparse o hacerse cargo de la regeneración de nuestras sociedades injustas y desiguales, más allá de objetivos institucionales propios de su actividad”. Este significado de RSU, enlaza, dentro de la perspectiva “transformacional” descrita en el epígrafe anterior (Gaete, 2012), dónde la investigación, junto con la formación, el lider-

azgo social y el compromiso y la acción social, deben producir conocimiento científico que permita aportar soluciones a los problemas sociales.

En este marco de Responsabilidad Social Universitaria, dónde la investigación, debe ser tarea central y vertebradora para el logro de una gestión universitaria alineada con los principios rectores de una perspectiva “transformacional”, pasamos a describir una experiencia de investigación desarrollada en el contexto territorial Asturiano en relación a la evaluación de los programas de formación para el empleo. Cinco han sido las líneas de investigación desarrolladas que se han constituido con el paso de los años y el desarrollo de la investigación como un modelo global de evaluación de la formación para el empleo, desmitificando los procesos de evaluación, incorporando el concepto de calidad y transformado la gestión y visión de los distintos agentes implicados en la planificación, desarrollo y seguimiento de este tipo de acciones. Estas cinco líneas son:

- A. Acreditación y evaluación externa de Centros/ Entidades Colaboradoras de la formación para en empleo.
- B. Elaboración de un modelo de autoevaluación de Centros de Titularidad Pública que imparten acciones de formación para el empleo.
- C. Análisis de la satisfacción de los participantes formados en las acciones desarrolladas en la formación para el empleo.
- D. Análisis de la Inserción laboral de los egresados.
- E. Modelo Global de Evaluación y Mejora de la Formación para el Empleo en Asturias.

#### 4.1. Algunos antecedentes para entender la importancia de la formación para el empleo.

Sería casi imposible resumir con fidelidad los antecedentes históricos, legislativos y los cambios surgidos en la formación profesional para el empleo en el contexto español en pocas líneas, siendo necesario, para

hacerlo con rigor, abarcar un espacio temporal de casi doscientos años que va desde las primeras Escuelas de Artes y Oficios (Dávila, 1999), pasando por distintas reformulaciones legislativas hasta llegar a la actualidad con las recientes modificaciones descritas en la Ley 30/2015 que regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral y el Real Decreto 694/2017 posterior que la desarrolla.

En el amplio bagaje de la formación profesional para el empleo (denominada hasta hace pocos años ocupacional) este tipo de formación ha sido, y continúa siendo más si cabe, un instrumento esencial para garantizar la formación a lo largo de la vida, la adaptación de los trabajadores y de las empresas a una economía basada en el conocimiento, el mantenimiento de la capacitación profesional de los trabajadores en casos de cambios y mutaciones de los procesos productivos, así como mejorar la empleabilidad, en especial de aquellas personas con mayores dificultades para mantener su empleo o de insertarse en el mercado de trabajo. Además la formación para el empleo proporciona a los trabajadores la cualificación que puedan necesitar a lo largo de su vida laboral, constituyéndose por lo tanto como un valor estratégico prioritario en los procesos de cambio tecnológico, económico y social, con mayor relevancia en períodos de crisis económica como los vividos en los últimos años, y en resumen podemos considerar este tipo de formación, así como los programas y políticas que los desarrollan como instrumentos clave para el logro de la estabilidad en el empleo y la cohesión social.

Podemos concluir, que como indicaba ya en los años 90 Fernández Enguita (1990) que la formación para el empleo “supone el puente entre la enseñanza reglada y el trabajo. A priori, responde a la necesidad de formaciones más específicas que las que pudiera ofrecer el sistema reglado, pero que no pueden ser ofrecidas por la mayoría de las empresas o que, aun pudiendo serlo, no lo son a una parte importante de la fuerza de trabajo que se vería abocada, sin ellas, a quedar definitivamente marginada.”

En este marco Ley de Presupuestos Generales del Estado de cada ejercicio destina elevados importes económicos para desarrollar estas políticas, junto con aportaciones en forma de cofinanciación a través del Fondo Social Europeo o de otras ayudas e iniciativas europeas. Dentro del concepto de formación para el empleo nos encontramos con dos tipologías de formación claramente diferenciadas, como formación para trabajadores ocupados y formación para trabajadores desempleados<sup>4</sup>. Como indica el artículo 14 de la Ley 30/2015 la impartición de la formación para el empleo destinada a trabajadores desempleados puede ser impartida por: a) Las Administraciones Públicas competentes, bien a través de centros propios adecuados para impartir formación o bien mediante convenios o conciertos con entidades o empresas públicas que estén acreditadas y/o inscritas para impartirla y b) Las entidades de formación, públicas o privadas, acreditadas y/o inscritas en el correspondiente registro y homologadas por la administración competente para impartir formación en un determinado campo (Especialices Formativas).

En este complejo escenario nuestra investigación, que se centró en este programa (formación para trabajadores desempleados), se marcó como objetivo evaluar la calidad de las Entidades/Centros de formación acreditados y homologados y los impactos de esta formación, como son: la satisfacción de participantes en las acciones formativas y la inserción laboral de los egresados, mediante un convenio de colaboración marco entre la administración asturiana y el equipo investigador, que se prolongó durante 10 años (1999 al 2009). Pasamos a describir de forma más detallada las cinco líneas que centraron nuestro trabajo.

- A. Acreditación y evaluación externa de Centros/Entidades Colaboradoras de la formación para el empleo.

Tras la firma de un primer convenio marco de colaboración con la administración asturiana en el año

<sup>4</sup> Sirva como ejemplo de la magnitud de este tipo de formación que la cuantía destinada en el año 2005 en el estado Español ascendió a 2.080.445.330 Euros, siendo 1.043.544.110 Euros destinados a la formación para el empleo de personas desempleadas.

1999 el equipo de investigación diseñó un modelo de evaluación externa basado en una adaptación del Modelo EFQM (“European Foundation for Quality Management) surgido en el ámbito empresarial con la finalidad de implantar sistemas de calidad. Los conceptos básicos en que se apoya el modelo son: orientación al cliente, responsabilidad hacia los proveedores y la sociedad, mejora continua e innovación, liderazgo y coherencia en las decisiones, consideración de las personas y orientación hacia los resultados. Su planteamiento se podría resumir de la siguiente manera: La obtención de resultados y la satisfacción de usuarios y personal se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y estrategia del Centro, la gestión de su personal, de sus recursos y de sus procesos, hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados (Figura 8).

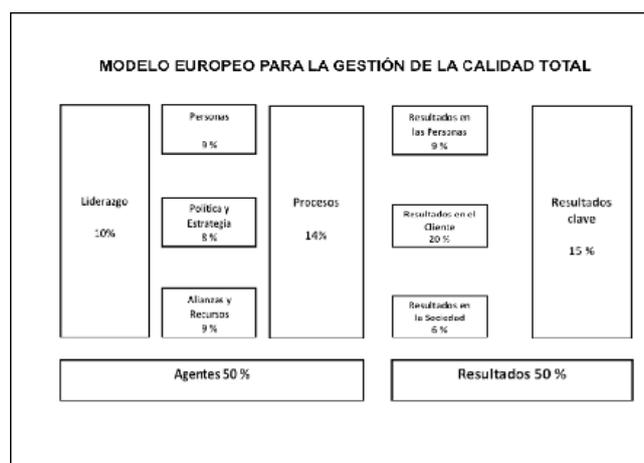
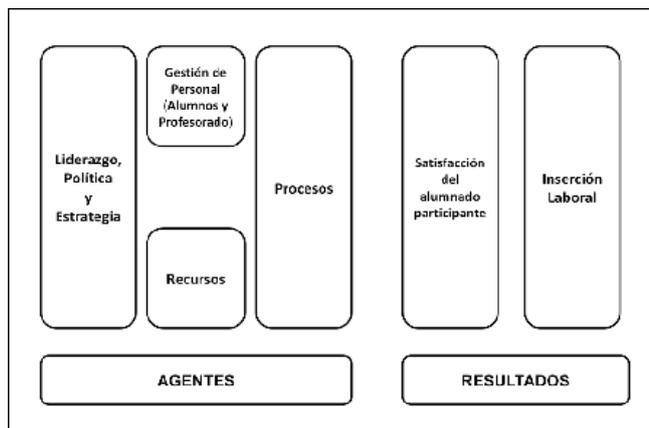


Figura 8: Expresión gráfica de los principios y pesos del Modelo EFQM. Fuente: Elaboración Propia.

Tras el estudio de ese marco de referencia (Modelo EFQM) se procedió a realizar un trabajo de adaptación de este, con el objetivo de diseñar un modelo y posterior instrumento de evaluación externa adaptado a las características de los Entidades/Centros de Formación para el Empleo que tuviera en cuenta la especificidad de sus finalidades, recursos y procesos (Figura 9).

Figura 9: Expresión gráfica del Modelo de Evaluación Externa de las Entidades/Centros de la formación para el empleo. Fuente: Elaboración Propia.



El modelo no fue un modelo definitivo, ya que con cierta periodicidad y a raíz de los resultados globales de la aplicación del modelo, un grupo de trabajo se reunía para revisarlo, lo que conllevó el desarrollo de un modelo dinámico y flexible que sufrió diversas modificaciones hasta su versión definitiva en sus últimos años de aplicación.

El modelo se ordenó en 6 Factores o dimensiones, cada una de ellas compuesta por un número variable de indicadores hasta un total de 33 indicadores de evaluación, sobre los que las Entidades debían aportar documentación y evidencias, además de datos en una aplicación informática. Es necesario destacar que el modelo diseñado se preocupó fundamentalmente por evaluar, mediante un proceso de acreditación documental, el diseño y grado de establecimiento de “procesos” y no los resultados en sí mismos que pudieran presentar las Entidades evaluadas. Una vez elaborado el modelo, y negociado con la administración las fases del proceso, se convocaba a todas las Entidades/Centros a un proceso anual y voluntario de evaluación externa. Del mismo modo anualmente el equipo investigador comunicaba a la administración los resultados de la evaluación, y a cada centro evaluado se facilitaba un informe individual del resultado de su participación en el proceso evaluativo, ofreciendo una comparación con la media teórica del modelo en cada dimensión y con la media real del total de centros evaluados en cada convocatoria, respecto de la puntuación total del modelo diseñado (40 puntos).

El proceso de evaluación externa desarrollado llegó a evaluar 293 Entidades, teniendo en cuenta que las En-

tidades podían concurrir anualmente para mejorar o subsanar sus carencias. Haciendo referencia a datos se realizaron más de 1200 evaluaciones externas, lo que elevó la calidad de las Entidades que desarrollan este tipo de acciones, desmitificó los procesos de evaluación e incorporó la cultura y preocupación por la calidad y la rendición de cuentas. Otro éxito del proceso de evaluación es que los resultados de cada centro pasaron a formar parte como un criterio en la concesión de subvenciones para la impartición de acciones formativas, de forma que a mayor puntuación obtenida en el proceso de evaluación mayores posibilidades de obtener financiación pública.

- B. Elaboración de un modelo de autoevaluación de Centros de Titularidad Pública que imparten acciones de formación para el empleo.

Como hemos destacado con anterioridad dos son los tipos de Entidades/Centros que imparten este tipo de formación (formación para el empleo) en el contexto español: a) Las Administraciones Públicas competentes, bien a través de centros propios adecuados para impartir formación y as entidades de formación, públicas o privadas, acreditadas, homologadas y/o inscritas en el correspondiente registro. Las segundas (entidades públicas o privadas homologadas) se sometieron al proceso de evaluación externa descrito en el anterior epígrafe, sin embargo, las Entidades Públicas y su personal expresaron significativas resistencias respecto de su incorporación a los procesos de evaluación externa (Belver, 2013). Por este motivo se consideró necesario diseñar una investigación evaluativa, ahora bien, el proceso de evaluación de una organización puede llevarse a cabo de dos formas claramente diferenciadas: a) mediante acreditación o b) evaluación institucional. Se considera acreditación cuando la evaluación tiene como finalidad garantizar que la organización cumple unos estándares de calidad previamente establecidos por el órgano competente para ello. Denominamos evaluación institucional cuando se lleva a cabo mediante un proceso de revisión interna y/o externa con la finalidad de estimar si se cumplen los objetivos establecidos por la propia organización y, consecuentemente, establecer planes para mejorar la adecuación

de los procesos y de los resultados.

Para el desarrollo de la investigación, se ha llevado a cabo un diseño preordenado, en el que se detallarán los elementos más importantes del proceso evaluativo (fases, objetivos, agentes implicados, temporalización e instrumentos). Sin embargo, fue necesario un cierto grado de flexibilidad, dada la complejidad y la variedad de agentes que intervinieron a lo largo de todo el proceso. Este grado de flexibilidad permitió corregir las imperfecciones iniciales del diseño y, sobre todo, alcanzar un adecuado nivel de contextualización del modelo a las instituciones objeto de la evaluación. Para realizar la investigación, fue necesaria la implicación de diversos agentes (equipos de autoevaluación, comisiones de coordinación, administración y evaluadores externos), lo que hizo que su desarrollo fuera complejo y con una amplia temporalización. La descripción global de la investigación, así como la especificación en detalle del modelo elaborado (utilizando como referente el Modelo EFQM), su estructura metodológica y las herramientas utilizadas para el desarrollo del trabajo que han dado cuerpo a lo que hemos denominado «Guía metodológica para la autoevaluación de los centros de formación profesional» se pueden consultar en varias publicaciones científicas donde se pone a disposición de la comunidad el modelo y las herramientas que facilitan su aplicación (Belver, 2006; 2013).

Describir en detalle el modelo de autoevaluación diseñado sería muy complejo, pero no queremos perder la oportunidad de exponer la estructura metodológica propuesta, pues ha permitido, junto con el proceso de contextualización desarrollado, que el modelo de autoevaluación elaborado se constituyera como un documento adecuado y útil, que permite su adaptación a diferentes tipos de instituciones que imparten formación profesional, previa realización de un proceso de revisión/contextualización.

Respecto de la estructura metodológica es necesario destacar que el núcleo fundamental del modelo se organiza en 8 dimensiones. Cada una se define de forma general, concretando los aspectos fundamentales

en los que se va a centrar su análisis. A su vez cada dimensión está compuesta por un número variable de unidades de análisis, consideradas como fundamentales para estimar la calidad de la institución en dicha dimensión y concretadas en el proceso de contextualización diseñado en colaboración con expertos del ámbito de la formación para el empleo. En cada unidad de análisis se especifican los indicadores de calidad o criterios fundamentales que denotan la calidad de la institución en esos aspectos concretos.

Podemos definir Indicador de calidad como: "afirmación o supuesto que, en función de un criterio explícito o implícito, se formula sobre uno o varios aspectos de una unidad de análisis y cuyo cumplimiento o existencia denota calidad" (De Miguel, 2003). Con la intención de facilitar el trabajo de los equipos de autoevaluación, la Guía mantiene una estructura uniforme. Para cada indicador de calidad formulado se sugieren una serie de preguntas que justifican la formulación del indicador, así como las informaciones que sería necesario recabar para obtener las evidencias que ayuden a emitir los juicios de valor sobre cada uno de los indicadores propuestos. A modo aclaratorio es necesario señalar que las preguntas son "cuestiones que especifican el contenido que es objeto concreto de la evaluación en cada uno de los indicadores de calidad propuestos". (De Miguel, 2003) y las evidencias se constituyen como "datos ciertos y perceptibles sobre los distintos aspectos de la institución que nos permiten justificar los juicios de valor". (De Miguel, 2003). El equipo de autoevaluación debe recabar la información necesaria para obtener las evidencias pertinentes que le permitan valorar, en cada caso, el nivel de calidad de los indicadores propuestos. Al final de cada dimensión propuesta, se presenta un listado de fuentes documentales a las que recurrir para recoger información sobre las evidencias planteadas. Una vez realizado el proceso de recogida de información, análisis y valoración de los datos obtenidos con base en las evidencias recabadas y las fuentes documentales propuestas, se procede a la formulación de los juicios de valor sobre cada uno de los indicadores de calidad. Los equipos de autoevaluación deben emitir un informe individual (autoinforme). En el caso de que haya varias institucio-

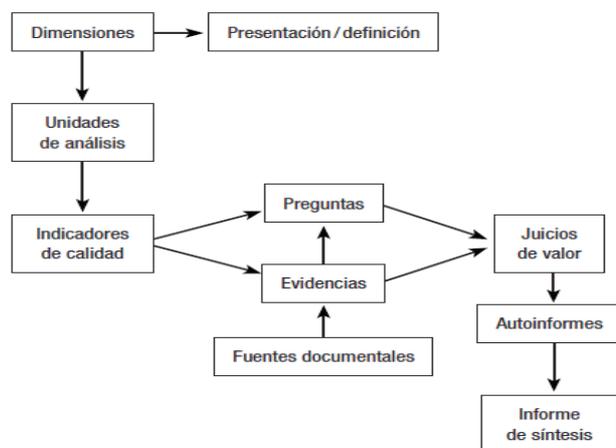


Figura 10: Relación entre los distintos elementos que configuran la estructura general de la Guía de auto-evaluación.

### C. Análisis de la satisfacción de los participantes.

La tercera línea de investigación desarrollada fue el análisis de la satisfacción de los participantes en las acciones formativas ofertadas anualmente. Como señalan algunos autores se pueden clasificar e identificar diferentes tipologías de evaluación de estos programas, como son:

- a. Evaluaciones que establecen como referencia la unidad (persona, empresa, sociedad de institución formativa, etc...) sobre la que se producen los efectos de la formación (Jornet, Perales, Suárez, Pérez, Chiva, Ramos, González, Villanueva y Sánchez, 2001).
- b. Evaluaciones que establecen como criterio un determinado modo de operativizar el concepto de calidad (calidad del programa, servicio, etc...) (Perales, 2000).
- c. Evaluaciones que toman como referencia una serie de criterios específicos (objeto de evaluación, finalidad de la evaluación y control) a los planes de formación ocupacional (Jornet, González y Pérez, 1996; Jornet, 2000; Perales, 2000).

Esta línea de investigación que se describe se enmarca dentro de la segunda tipología propuesta, al tomar como criterio de evaluación la Calidad del Servicio,

operativizado mediante la percepción y satisfacción que los usuarios tienen de la adecuación y desarrollo tanto teórico como práctico del programa formativo. Desde el punto de vista metodológico, la investigación realizada constituye un estudio de observación basado en encuestas, dado que ha sido la utilización de cuestionarios semiestructurados sometidos a validación mediante el análisis de su fiabilidad y validez métrica mediante la aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach y análisis factoriales (De Miguel, San Fabián, Belver y Argüelles. 2011), el sistema utilizado para recabar la información necesaria. El diseño realizado puede ser tipificado como preordenado, selectivo y de medidas repetidas. Es preordenado en la medida que han sido planificadas con detalle previamente todas las fases y elementos del proceso investigador. Es selectivo porque la estrategia metodológica utilizada para recabar la información permite detectar la variabilidad existente entre los sujetos y determinar las diferencias entre grupos. Finalmente, se considera de medidas repetidas dado que la evaluación se ha realizado siete veces –con los mismos parámetros, pero con distintas poblaciones, entre los años 2002 y 2008. La replicación de este diseño a lo largo de varios años y la amplitud de las muestras utilizadas (49.485 alumnos, un 56,69% de la población total de alumnos que finalizaron la formación entre los años analizados) constituyen dos fortalezas claras del estudio que aportan consistencia a la investigación realizada y validez a los resultados obtenidos.

Respecto al instrumento y su proceso de aplicación debemos destacar, la pertinencia de su estructura y contenido, además de su consistencia y fiabilidad. Su estructura se compuso de 6 dimensiones: 1) Razones por las que te matriculaste en el curso, 2) Planificación y Gestión del curso, 3) Recursos materiales y humanos, 4) Metodología y clima de aprendizaje, 5) Valoración del curso y 6) Beneficios del curso, cada una de ellas compuesta por un número variable de ítems (Ver Tabla 1) hasta llegar a los 40 ítems a valorar, además de un apartado de “observaciones y sugerencias” de tipo cualitativo que necesitó de un vaciado y análisis de contenido individualizado. En relación al proceso de aplicación del instrumento se contó con la colaboración

del personal técnico de la administración que realiza el seguimiento y verificación del cumplimiento de las acciones evaluadas, de forma que en la fase final de cada acción formativa este personal externo al grupo de investigación implementaba el cuestionario, que conoce previamente al haber participado en su elaboración. Una vez cumplimentado por el alumnado se remitía al equipo de Investigación para su tratamiento y análisis mediante procedimientos metodológicamente diferenciados en función de la información recabada (análisis estadístico o análisis cualitativo).

|                            | ÁREAS DE EVALUACIÓN  | DIMENSIONES  | ÍTEMS            | ESCALA DE VALORACIÓN                                  |
|----------------------------|--|--|------------------|---|
| Información                | O. Expectativas  | A. Razones para matricularse en el curso   | 1-5              | Mixta (Análogica Visual 1-10 y Escala de tipo Likert) |
|                            | I. Planificación   | B. Planificación y Gestión del Curso   | 6-13             |   |
|                            | II. Calidad en el desarrollo de los cursos   | C. Recursos materiales y humanos   | 14-19            |   |
|                            |  | D. Metodología y clima de aprendizaje  | 20-32            |   |
|                            | III. Valoración general  | E. Valoración del curso  | 33-35            |   |
|                            |  | F. Beneficios del curso  | 36-40            |   |
|                            | Cualitativa  | Observaciones o sugerencias (positivas y negativas) que sirvan para mejorar los cursos | Pregunta abierta | Pregunta abierta                                      |
| Variables de clasificación | Datos personales, datos relacionados con la formación complementaria, datos relacionados con el curso y datos relacionados con las prácticas en empresas |  | 1-12             | Autoclasificación sobre las categorías propuestas     |

Tabla 1: Estructura del Cuestionario elaborado. Fuente: Elaboración Propia.

En el necesario proceso de metaevaluación de todo el proceso evaluativo tenemos que destacar la utilidad de la evaluación para la toma de decisiones, ese punto débil de muchos programas evaluativos. Gracias a la información recabada, los responsables de la Administración disponen de un sistema racional y transparente para su toma de decisiones. Concretamente, los resultados de evaluación recogidos en los sucesivos informes anuales han servido para orientar la asignación de los recursos a los diferentes centros, así como para planificar la correspondiente oferta formativa.

Otra consecuencia de gran relevancia de este proceso de evaluación sostenido a lo largo de estos años es la creación, en los centros participantes, de unas expectativas y cierta sensibilidad hacia el rendimiento de cuentas acerca de sus propios programas (gestión, desarrollo y efectos), instaurando en ellos unas rutinas que a la larga han cristalizado en una cultura institucional de evaluación y mejora permanente, algo difícilmente alcanzable.

Otro aspecto a destacar es la devolución periódica de información a los centros sobre sus resultados obtenidos (también a la administración que disponía de acceso web a todos los resultados anuales y el pertinente informe anual de resultados) y la comparación a nivel de especialidades formativas, ha supuesto para ellos una oportunidad para iniciar procesos de revisión interna y mejora, implicando en su discusión a gestores y profesorado. Somos conscientes de que la evaluación de la “Calidad del Servicio” de un programa de formación para desempleados, entendida como las valoraciones emitidas por los usuarios sobre el desarrollo de las acciones formativas, no se constituye como un indicador de igual relevancia que la evaluación del impacto (inserción laboral que describiremos a continuación). Este interrogante nos llevó a construir con la información resultante un Modelo Global de Evaluación de la Formación para el Empleo en Asturias, que describiremos en un epígrafe posterior, y que ha servido claramente para mejorar el programa formativo.

Para finalizar destacar otras aportaciones y efectos positivos, como son: el desarrollo de una instrumentación para la evaluación de la formación para el empleo que puede servir de referencia a futuros diseños en contextos diferentes; el incremento del protagonismo e influencia de los participantes en el programa en el funcionamiento de los centros formativos; y la rendición de cuentas a los distintos agentes sociales (sindicatos, empresarios, etc.) y a la sociedad en su conjunto acerca de la utilización y resultados de las políticas de Formación para el Empleo, poniendo a su disposición la información básica obtenida.

#### D. Análisis de la Inserción laboral de los egresados.

El estudio realizado se enmarca dentro del enfoque evaluativo denominado “Evaluación como herramienta de acción sociopolítica”. La finalidad de este modelo es analizar las consecuencias sociales y económicas que ha tenido el desarrollo de un programa de formación para el empleo, lo que implica analizar su eficacia en función de sus objetivos socioeconómicos (Perales,

2000). No obstante, su orientación es mixta, en tanto que busca rendir cuentas sobre el programa y además mejorarlo, fundamentalmente a partir de la reformulación y adaptación de la planificación anual de las acciones. En nuestro contexto nacional es frecuente que se desarrolle este tipo de evaluaciones, ya sea mediante agentes externos o de forma interna, para rendir cuentas a los organismos financiadores de estas políticas y programas.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo que hemos realizado se puede clasificar como un estudio selectivo basado en datos recogidos mediante documentos y encuestas. El proceso se inicia con el envío por parte de la Administración que gestiona el programa al Equipo de Investigación del listado anual de los participantes en las diferentes acciones formativas. Una vez revisadas las bases de datos, se realizan una serie de filtros con el fin de detectar posibles errores, tales como el duplicado de alumnos en un mismo curso, errores en el dni, etc. Tras depurar estas incidencias, se inicia el proceso de recogida de información mediante dos técnicas, la primera desarrollada durante los dos primeros años (2001 y 2002) consistía en una encuesta en formato digital para realizar entrevistas telefónicas al alumnado participante a los seis (6) y doce (12) meses de haber concluido su formación, la segunda desarrollada en el período 2003-2007 se llevó a cabo mediante la consulta directa de la Vida Laboral del alumnado participante en la base informática de la Seguridad Social denominada "Gerencia Integrada de la Seguridad Social" (GISS), previa autorización del organismo gestor para su uso. Los Informes de Vida Laboral contienen una serie de conceptos y denominaciones que forman parte de la terminología propia de la plataforma relativos a los contratos registrados, como son: régimen de cotización, provincia, fecha de alta y baja, tipo de contrato, grupo de cotización y días cotizados. Para organizar esta información se elaboró un programa informático, que recogía, en una primera parte, datos de identificación de los sujetos (nombre y apellidos, dni, denominación del curso realizado, especialidad formativa y centro formativo de referencia) y en una segunda parte, los datos correspondientes a su Informe de Vida Laboral.

Entre ambas metodologías se recabó información laboral de 85.750 beneficiarios del programa, agrupando esta información a nivel de Centro de impartición de la acción formativa, Familias Profesionales<sup>5</sup> y Especialidades Formativas<sup>6</sup>.

Es necesario destacar que toda la información resultante del análisis de la inserción de los participantes en el programa se devolvía tanto a las Entidades que impartían la formación, mediante informes anuales individuales, como a la administración gestora del programa mediante la elaboración de informes globales del programa analizado, con el objetivo prioritario, como hemos destacado, de reorientar las programaciones anuales y primar a las Entidades con mejores índices de inserción en las posteriores convocatorias de subvenciones.

#### E. Modelo Global de Evaluación y Mejora de la Formación para el Empleo en Asturias.

La mayoría de los estudios de evaluación de la formación para el empleo desarrollados en el contexto español se orientan a comprobar su efectividad como política activa para el empleo, aunque no suelen incluir indicadores sobre la calidad de la formación impartida. En el caso particular del contexto asturiano, sí se incluyen este tipo de indicadores que, junto con otras dimensiones de análisis, dan cuerpo a lo que hemos denominado «Modelo Global de Evaluación y Mejora de la Formación para el Empleo en Asturias» (De Miguel et ál., 2011), tal como se refleja en el esquema adjunto (Figura 11).

Tomando como referencia el EFQM se adoptaron las siguientes decisiones para la construcción del modelo; 1) Decidir los pesos específicos de cada una de las dimensiones que dan cuerpo al modelo elaborado (Figura 11). 2) Desarrollar el proceso metodológico para la incorporación de las puntuaciones individuales

<sup>5</sup> Conjunto de cualificaciones en las que se estructura el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, atendiendo a criterios de afinidad de la competencia profesional.

<sup>6</sup> Se entiende por especialidad formativa la agrupación de contenidos, competencias profesionales y especificaciones técnicas que responde a un conjunto de actividades de trabajo enmarcadas en una fase del proceso de producción y con funciones afines.



Figura 11: Modelo Global de Evaluación y Mejora de la Formación para el Empleo en Asturias (Elaboración Propia).

(Acreditación –Ev. Externa-, Inserción y Satisfacción) al modelo global (Figura 12).

Como se puede observar (Figura 12) los pesos acordados de cada dimensión (líneas de investigación) mantienen la distribución teórica planteada por el modelo EFQM que reparte equitativamente las dimensiones a evaluar en dos bloques, “Agentes” y “Resultados” (50%-50%), aunque para el caso del Modelo descrito con una tendencia más marcada en el bloque de “Resultados” (60%).

ELEMENTOS/PESOS DEL MODELO GLOBAL DE EVALUACIÓN DE LAS ENTIDADES/CENTRO COLABORADORES

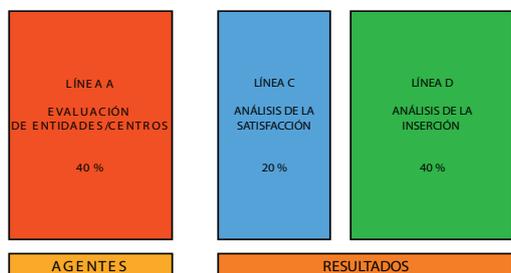


Figura 12: Pesos del Modelo Global de Evaluación de las Entidades/Centros Colaboradores. Fuente: Elaboración Propia.

En la siguiente figura (Figura 13) se expresa de forma gráfica el proceso metodológico seguido para la asignación a cada Entidad evaluada de un sólo indicador construido que aglutinara, siguiendo las bases del modelo global diseñado, los resultados de cada Entidad en las tres líneas de investigación (A- Acreditación/ Evaluación Externa, b) Análisis de la Satisfacción y c) Análisis de la Inserción Laboral).

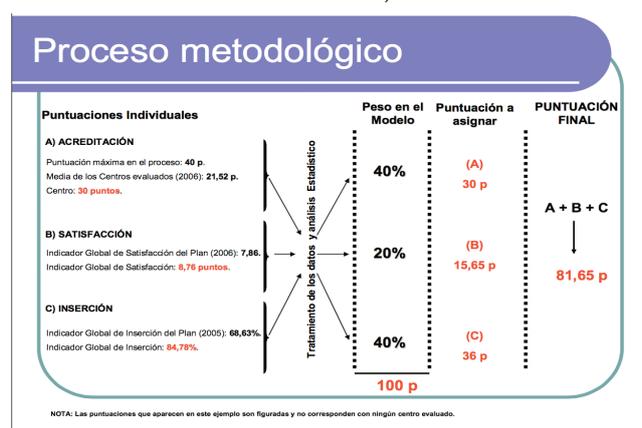


Figura 13: Proceso metodológico de elaboración del Modelo Global de Evaluación.

### 5. ¿Estamos plenamente ante un modelo consolidado de RSU? Conclusiones, reflexiones y debate.

Una primera conclusión es que una investigación socialmente responsable es posible, es costosa, necesita implicación, necesita de la aplicación sistemática del método científico, pero lleva asociada un necesario diálogo, una amplitud de miras, y largos procesos de negociación. Pero sí, es posible, la experiencia descrita, así como otras muchas líneas de trabajo desarrolladas en variados contextos, visualizan que otra investigación también es tan posible como necesaria, que podemos contribuir con la investigación académica a la solución de problemas reales y que es necesario además transferir esos conocimientos a la sociedad, dejando paso a nuevos proyectos. Esta ha sido nuestra forma de entender la investigación, mejorar nuestra realidad y transferir el conocimiento científico a la comunidad, de hecho, estos y otros procesos de evaluación no descritos en este trabajo, continuaron desarrollándose durante 5 años a través de un spin-off y en la actualidad, tras un proceso de transición y transferencia, son desarrollados, por medios propios, en el seno de la

administración autonómica.

Consideramos que la investigación desarrollada ha logrado, tras la identificación de los grupos de interés en el ámbito de la formación para el empleo (gestores, entidades/centros y alumnado) mejorar de forma global la gestión el plan de formación para el empleo y la preocupación e importancia de sus impactos esperados, mediante la evaluación de los centros y el análisis de la satisfacción del alumnado y la inserción de los egresados (impactos). Las líneas de investigación desarrolladas han incorporado la cultura de la calidad en las instituciones, desmitificado los procesos de evaluación y situado el concepto “rendición de cuentas” como algo necesario. Se han instaurado rutinas que a la larga han cristalizado en una cultura institucional de evaluación y mejora permanente, situando además en primera línea el protagonismo e influencia del alumnado en el funcionamiento de los centros formativos. Del mismo modo la devolución periódica de información a los centros sobre los resultados obtenidos y la comparación con el resto de entidades/centros evaluados, ha supuesto para ellos una oportunidad para iniciar procesos de revisión interna y mejora, implicando en su discusión a gestores y profesorado.

En muchas ocasiones los contextos sociales se constituyen como laboratorios dónde los investigadores recogen y analizan datos que con posterioridad se traducen en ponencias, artículos o comunicaciones que no trascienden de lo meramente académico y esterilizan las posibilidades de aportar soluciones reales a los problemas sociales. Necesitamos abordar una investigación dialógica, una reflexión crítica que permita la construcción de una acción transformadora creada en un necesario contexto de diálogo entre sociedad y universidad, pero consideramos que las instituciones académicas, en el momento actual, deben dar un paso adelante dentro de una perspectiva prospectiva y ética de su compromiso social.

Bien es cierto que este aislamiento de los procesos de investigación respecto de los problemas sociales está fuertemente condicionado por las políticas de promoción del profesorado que no propician este tipo de investigación y que minusvaloran la importancia de la docencia y su relación con la investigación. Estos procesos de reconocimiento, promoción y acreditación del profesorado fuerzan, desde nuestro punto de vista, un distanciamiento entre la universidad y la sociedad, otorgando a algunas dimensiones (por ejemplo, difusión de resultados en revistas de impacto) un peso excesivo que conlleva a que en muchos casos el profesorado se vea forzado a potenciar esa vía dejando a un lado otros procesos de vital importancia.

En esta línea de reflexión consideramos de vital abordar una reflexión sosegada y realista de ese modelo de promoción/evaluación del profesorado, incorporando elementos sustraídos del ámbito de la responsabilidad social que permitan trabajar en sus dimensiones (docencia, investigación, compromiso ético, etc...) y que al mismo tiempo se consideren elementos clave de la promoción profesional, pues no tiene, a nuestro modo de ver, mucho sentido abogar por un modelo de responsabilidad social cuando los elementos que centran la promoción y evaluación de nuestro profesorado son ciertamente distantes.

Igualmente, la relación entre investigación y docencia consideramos debe ser un eje vertebrador de actuación. La investigación puede y debe contribuir a la mejora de nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje, con metodologías basadas en el ABP y el ABS que abran nuestras aulas, contribuyendo a minimizar el aislamiento de muchas instituciones

de educación superior. No debemos olvidar la importancia de investigar nuestra propia labor docente, en muchas ocasiones los procesos de investigación no entran en las aulas y una de las funciones básicas de la RSU es, como hemos señalado, la docencia.

En conclusión, consideramos que estamos en el camino hacia un modelo sólido y transformador de RSU, pero aún queda recorrido, de cualquier forma, la meta no debería ser fija, pues corremos el riesgo de bajar la intensidad de nuestras acciones si nos aproximamos a esa meta. Debemos por tanto intensificar nuestros esfuerzos (más si cabe en el ámbito de la docencia y la investigación), pero estos esfuerzos deben ser reflexivos y críticos, alejados de la filantropía y de las acciones aisladas de naturaleza asistencial, pues esta forma de interpretar la RSU (filantropía y acciones asistenciales), definen la responsabilidad social desde una perspectiva claramente reduccionista, por lo tanto muy alejada del logro de un modelo de RSU socialmente responsable e integrador.

## Bibliografía

- Abril, A. (2010). Prólogo del libro Responsabilidad Social Universitaria. En De la Cuesta, M., De la Cruz, C. y Rodríguez, J.M. (Coord.). Responsabilidad Social Universitaria. La Coruña, España: Netbiblo.
- Arana, M., Duque, P., Quiroga, M. y Vargas, F. (2008). Una aproximación a la responsabilidad social en la formación del trabajador social desde los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad. Tabula Rasa, 8, 211-234. Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=39600811>
- Belver Domínguez, J.L. (2006). La Evaluación de la Formación Ocupacional. Diseño y aplicación de un modelo para la autoevaluación de Centros. (Tesis Doctoral). Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Belver Domínguez, J.L. (2013). Elaboración de un modelo para la revisión interna y mejora de los centros de formación profesional para el empleo. Descripción metodológica. Magister, 25, p. 83-91.
- Bowen, H. (1953). Social responsibilities of the businessman. Nueva York: Harper & Brothers.
- Carroll, A. B. (1999). Corporate social responsibility: Evolution of a definitional construct. Business & society, 38(3), 268-295.
- Carroll, A.B. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. Business Horizons, 34(4), 39-48.
- Comisión Europea (2001). Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas. Bruselas. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0366&from=ES>
- Dávila, P. (1999). Las Escuelas de Artes y Oficios en el País Vasco, 1827-1929. Historia de la educación, 18,191-215. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10849>
- de gestión ética e inteligente para las universidades. Revista Educación Superior y Sociedad, 13(2), 191-220. Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/47>
- De la Cruz, C. y Sasia, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. Revista Educación Superior y Sociedad, 13(2), 17-52. Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/39>
- De la Cuesta González, M., Porras del Río, A., Saavedra Robledo, I. y Sánchez Paunero, D. (2010). El compromiso social de la UNED. En

- De La Cuesta, M; De la Cruz, C. y Rodríguez, J.M (Coords), *Responsabilidad Social Universitaria* (pp. 233-272). La Coruña, España: Netbiblo.
- De la Cuesta, M., De la Cruz, C. y Rodríguez, J.M. (2010). *Responsabilidad Social Universitaria*. La Coruña, España: Netbiblo.
  - De Miguel, M. (2003). *Evaluación de la Calidad de las Titulaciones Universitarias. Guía Metodológica*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
  - De Miguel, M., San Fabián, J.L. y Belver, J.L. (2009). *Guía para la revisión interna y mejora de los centros de formación profesional y ocupacional*. Bilbao, España: Mensajero.
  - De Miguel, M., San Fabián, J.L., Belver, J.L. y Argüelles, M. (2011). *Evaluación de la satisfacción de los participantes en la formación profesional para el empleo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (RELIEVE)*, 17(1), 1-30. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_3.htm)
  - Fernández Enguita, M. (1990). *Educación, Formación y Empleo en el umbral de los 90*. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
  - Fraedrich, J. & Ferrell, L. (2000). *Business Ethics. Ethical Decision Making and Cases*, Boston, Houghton Mifflin Co.
  - Fraedrich, J. & Ferrell, O.C. (1992). *The Impact of Perceived Risk and Moral Philosophy Type on Ethical Decision Making in Organizations*. *Journal of Business Research*, 24(4), 283-295. DOI: [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(92\)90035-A](https://doi.org/10.1016/0148-2963(92)90035-A)
  - Freeman, R. E. (2005). *Stakeholder Theory*. En Werhane, P. & Freeman, R.E. (Ed.), *The Blackwell encyclopaedia of management*, 2, 496-500. *Business Ethics*, Oxford: Blackwell Publishing.
  - Freman, R. E. (1984). *Strategic Management: A stakeholder approach*. Massachusetts, EEUU: Pitman.
  - Gaete, R. (2011). *La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España*. *Revista de Educación*, 355, pp. 109-133.
  - Gaete, R. (2012). *Responsabilidad Social Universitaria: Una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso (Tesis doctoral)*. Universidad de Valladolid. España.
  - Gil, M. S. (2007). *Responsabilidad social y universidad*. Centro de Investigación Social de "Un Techo para Chile", Santiago de Chile. Recuperado de [www.untechoparachile.cl/cis/images/stories/Tesis/Juventud/Responsabilidad%20social%20universitaria.pdf](http://www.untechoparachile.cl/cis/images/stories/Tesis/Juventud/Responsabilidad%20social%20universitaria.pdf)
  - González Alcántara, O., Fontaneda González, I., Camino López, M. y Revilla Gistaín, A. (2015). *La responsabilidad social en las universidades españolas 2014/15*. Grupo de investigación Ingeniería y Gestión Responsable: Universidad de Burgos. Recuperado de [http://www3.uah.es/iaes/publicaciones/essays\\_012.pdf](http://www3.uah.es/iaes/publicaciones/essays_012.pdf)
  - Jornet, J.M., Perales, M.J., Suárez, J.M., Pérez Carbonell, A., Chiva, I., Ramos, G., González Such, J., Villanueva, P. y Sánchez Delgado, P. (2001). *La evaluación de programas de formación: tipos de planes y algunas cuestiones metodológicas*. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 589-597.
  - Jornet, J.M., Suárez, J.M., González Such, J. y Pérez Carbonell, A. (1996). *Evaluación de la actividad universitaria*. En G. Quintas (Ed.), *Reforma y Evaluación de la Universidad*. Valencia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

- Larrán, M. y Andrades, F. J. (2013). El marco conceptual de la responsabilidad social universitaria. Granada, España: Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía.
- Larrán, M. y Andrades, F. J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 6(15), 91-107. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/1053/analisis-responsabilidad-social-universitaria-enfoques-teoricos>
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de septiembre de 2015, num. 217, pp. 79779 a 79823.
- Lizcano, J. L. y Moneva, J.M. (2003). El marco conceptual de la responsabilidad social corporativa. España: Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (aecae). Recuperado de <http://www3.uji.es/~munoz/AECA.DOC>
- Madorrán-García, C. (2012). ¿Es la universidad pública española socialmente responsable?. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 3(8), 90-103. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/91/-es-universidad-publica-espanola-socialmente-responsable->
- Marens, R. (2008). Recovering the past: reviving the legacy of the early scholars of corporate social responsibility. Journal of Management History, 14(1), 55-72.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005a). La responsabilidad social de las empresas. Diálogo Social. Recuperado de [http://observatoriosc.org/wp-content/uploads/2014/06/rse\\_dialogo\\_social.pdf](http://observatoriosc.org/wp-content/uploads/2014/06/rse_dialogo_social.pdf)
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005b). Informe del Foro de expertos en Responsabilidad Social de las Empresas. Recuperado de [http://www.empleo.gob.es/es/sec\\_trabajo/autonomos/economia-soc/RespoSocEmpresas/foro\\_expertos/contenidos/INFORME\\_FOROEXPERTOS\\_RSE.pdf](http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/autonomos/economia-soc/RespoSocEmpresas/foro_expertos/contenidos/INFORME_FOROEXPERTOS_RSE.pdf)
- Moneva Abadía, J. M. y Martín Vallespín, E. (2012). Universidad y desarrollo sostenible: análisis de la rendición de cuentas de las universidades públicas desde un enfoque de responsabilidad social. Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión, 10(19),1-18. Recuperado de [http://www.observatorio-iberoamericano.org/RICG/Nº\\_19/José\\_Mariano\\_Moneva\\_y\\_Emilio\\_Martín\\_Vallespín.pdf](http://www.observatorio-iberoamericano.org/RICG/Nº_19/José_Mariano_Moneva_y_Emilio_Martín_Vallespín.pdf)
- Organización Internacional de Estandarización (ISO) (2010). Descubriendo ISO 26000. Ginebra, Suiza: ISO.
- Perales, M.J. (2000). Enfoques de Evaluación de Formación Profesional y Continua. Estudio de Validación de un modelo (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia: España.
- Quazi, A., & O'Brien, D. (2000). An Empirical Test of a Cross-National Model of Corporate Social Responsibility. Journal of Business Ethics, 25(1), 33-51. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/25074298>
- Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 5 de julio de 2017, núm. 159, pp. 56864 a 56899. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2017-7769](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2017-7769)
- Rodríguez Fernández, J. M. (2010). Responsabilidad social universitaria: del discurso simbólico a los desafíos reales. En De la Cuesta, M.; De la Cruz, C. y Rodríguez, J.M. (Coord.), Responsabilidad Social Universitaria (pp.3-

- 24). La Coruña, España: Netbiblo.
- Ruiz-Corbella, M. y Bautista-Cerro Ruiz, M. (2016). La responsabilidad social en la universidad española. Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria, 28(1), 159-188. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2016281159188/15276>. doi:10.14201/teoredu2016281159188
  - Sulbarán, J.P. (1995). El concepto de responsabilidad social de la empresa. Revista Economía, Universidad de los Andes, 10, 226-248. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19207/2/articulo9.pdf>
  - UNESCO (1998). Autonomía, responsabilidad social y libertad académica. VII Conferencia Mundial de Educación, París: Francia Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001135/113549so.pdf>
  - UNESCO (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, Comunicado de Prensa. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
  - Universidad Construye País (2004). Observando la Responsabilidad Social Universitaria. Documento de Trabajo. Versión Actualizada. Santiago de Chile. Recuperado de <http://durs.cayetano.edu.pe/images/Biblio/HerramientasRSU/HerramientasGestion/observandol-arsu.pdf>
  - Vallaey, F. (2006). Breve Marco Teórico de Responsabilidad Social Universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2013/03/Breve-Marco-Teorico-RSU-Francois-Vallaey.pdf>
  - Vallaey, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5(12), 105-117. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/137>
  - Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasía, P. (2009). Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos. México: McGraw-Hill Interamericana Editores. Recuperado de [http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/54/2012/05/manual\\_digital\\_bid\\_rsu.pdf](http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/54/2012/05/manual_digital_bid_rsu.pdf)
  - Vallaey, François (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e intencionales para las universidades. Revista de Educación Superior y Sociedad, 13(2), p. 191-220.